



HAL
open science

**Littératie familiale : soutenir et accompagner
l'engagement systémique dans le modèle d'intervention
Coup de Pouce**

Céline Ferrier

► **To cite this version:**

Céline Ferrier. Littératie familiale : soutenir et accompagner l'engagement systémique dans le modèle d'intervention Coup de Pouce. Linguistique. Université Grenoble Alpes [2020-..], 2023. Français. NNT : 2023GRALL013 . tel-04415028

HAL Id: tel-04415028

<https://theses.hal.science/tel-04415028>

Submitted on 24 Jan 2024

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.

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

École doctorale : LLSH- Langues, Littératures et Sciences Humaines

Spécialité : Sciences du langage Spécialité Linguistique Sociolinguistique et Acquisition du langage

Unité de recherche : Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles

Littératie familiale : soutenir et accompagner l'engagement systémique dans le modèle d'intervention Coup de Pouce

Family literacy: supporting and accompanying systemic commitment in the Coup de Pouce intervention model

Présentée par :

Céline FERRIER

Direction de thèse :

Catherine FRIER

MAITRESSE DE CONFERENCES, Université Grenoble Alpes

Directrice de thèse

Rapporteurs :

Véronique MIGUEL ADDISU

PROFESSEURE DES UNIVERSITES, Université de Rouen Normandie

Pierre PÉRIER

PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université Rennes 2

Thèse soutenue publiquement le **10 novembre 2023**, devant le jury composé de :

Catherine FRIER

MAITRESSE DE CONFERENCES, Université Grenoble Alpes

Directrice de thèse

Stéphane BONNÉRY

PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université Paris 8-Vincennes St Denis

Examineur

Sandrine GARCIA

PROFESSEURE DES UNIVERSITES, Université de Bourgogne

Examinatrice

Déborah PONCELET

MAITRESSE DE CONFERENCES, Université du Luxembourg

Examinatrice

Claudine MOÏSE

PROFESSEURE DES UNIVERSITES, Université Grenoble Alpes

Présidente

Véronique MIGUEL ADDISU

PROFESSEURE DES UNIVERSITES, Université de Rouen Normandie

Rapporteure

Pierre PÉRIER

PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université Rennes 2

Rapporteur



A Melinay,

Remerciements

C'est avec l'aide, le soutien et l'écoute de nombreuses personnes que cette thèse a pu être menée à son terme. Ce projet de recherche est avant tout le fruit d'un travail collectif. C'est de loin la dimension que j'ai le plus appréciée.

Ce fut en premier lieu un projet pensé et porté avec Catherine Frier. Je la remercie d'avoir accepté d'encadrer cette thèse. Durant trois ans, elle a construit pour moi un cadre stimulant et bienveillant. Je mesure ma chance d'avoir bénéficié de son accompagnement.

Au moment d'achever ce travail, je pense également à Florence Lacroix dont les enseignements m'ont donné (à nouveau) le goût d'apprendre, de comprendre puis de chercher, il y a cinq ans de cela.

Je tiens également à remercier Stéphane Bonnéry, Sandrine Garcia, Véronique Miguel Addisu, Pierre Perier et Débora Poncelet d'avoir accepté de lire et d'évaluer mon travail.

Je pense à tous mes collègues de l'association Coup de Pouce. Ils ont donné du sens à chaque étape de la thèse en partageant avec moi leurs expériences, leurs doutes et leurs aspirations.

Je remercie Jessica Smadja et Boris Guérin qui ont été, durant la première année, mes référents au sein de l'association.

Je sais que sans le soutien et les encouragements de Chloé Monnet et de Cécile Jehanno ce projet de recherche n'aurait pas pu aboutir et prendre la même ampleur. Merci à elles pour leur confiance et pour l'ambition qu'elles portent pour les enfants des clubs.

Merci à toute l'équipe de Lyon pour le climat de travail chaleureux qui a entouré cette thèse. C'est peu de dire que c'était précieux ! Je pense aussi aux collègues qui ne sont plus à l'association aujourd'hui mais dont le soutien a été décisif, en particulier Fatima Ahamada, Jonathan Achard et Neijete Hmed.

Je remercie particulièrement le bureau, le conseil d'administration et la présidence de l'association : Arnaud Langlois-Meurinne puis Nicole Notat pour avoir initié et porté l'ambition d'une thèse CIFRE pour Coup de Pouce.

A l'université Grenoble Alpes, le séminaire *Pédagogies engageantes en littéracies* a été un espace de travail et d'échanges précieux pour prendre une nécessaire distance avec le terrain de la recherche et enrichir ma démarche scientifique. Merci aux membres actives et actifs de ce groupe pour leurs contributions et leurs partages.

Je garde en mémoire les cinq enfants du club CLÉ avec lesquels j'ai travaillé durant cette recherche. Je me sens très chanceuse d'avoir croisé leur route durant plusieurs mois. Ils m'ont beaucoup appris. Je remercie chacun d'eux et leurs parents pour leur confiance.

Enfin, merci aux merveilleuses personnes qui partagent ma vie. Grâce à vous quatre, j'ai pu rôler, être soutenue et lâcher prise chaque fois que cela était nécessaire.

Sommaire

Glossaire - Association Coup de Pouce	7
Introduction	10
Partie I Cadre théorique	16
Chapitre 1 – Pratiques de littératie familiale et rentabilité scolaire.....	17
1.1. Notions de littératie et de littératie familiale.....	17
1.2. Prérequis familiaux et inégalités scolaires	18
1.3. Catégorisation des pratiques de littératie familiale	22
1.4. Facteurs de rentabilité scolaire des pratiques de littératie familiale.....	35
Conclusion chapitre 1	37
Chapitre 2. Coup de Pouce : un modèle d'intervention	39
2.1. Les origines des programmes Coup de Pouce : les recherches d'Éliane Rogovas-Chauveau et de Gérard Chauveau.....	40
2.2. L'ingénierie et le modèle de développement des programmes Coup de Pouce	43
2.3. La méthode Coup de Pouce	45
2.4. Le protocole de la séance CLÉ.....	50
2.5. Les fondements de la méthode	53
2.6. Les actions avec et auprès des parents : l'originalité du modèle Coup de Pouce ...	57
2.7. L'évolution du positionnement des programmes dans l'écosystème éducatif	63
2.8. L'évaluation : réussite ou échec ?.....	66
Conclusion chapitre 2.....	70
Chapitre 3. Les impensés de la relation école-famille : limites et leviers du modèle d'intervention Coup de Pouce	71
3.1. Le principe de non-empiètement : l'impossible bonne distance	71
3.2. Les devoirs : la triple disqualification parentale.....	72
3.3. Les dispositions temporelles et le rapport aux temps en milieu précaire.....	78
3.4. Genre, parentalité et transmission de la lecture.....	84
3.5. Le plurilinguisme : impacts et bénéfices sur la réussite scolaire	88
3.6. Les inégalités scolaires des temps extra-scolaires	93
3.7. Culture des écrans et culture de l'écrit	97
Conclusion chapitre 3.....	101
Chapitre 4 – L'intervention en littératie familiale	102
4.1. Origines.....	102
4.2. Fondements et positionnements.....	104
4.3. Programmes d'intervention à distance.....	108
4.4. Problématique et hypothèse de la recherche.....	116

Conclusion partie I	119
PARTIE II Méthodologie	120
Chapitre 5 – Contexte des choix méthodologiques	123
5.1. La CIFRE : une démarche de recherche ethnographique	123
5.2. Le changement d'échelle de l'association.....	128
5.3. La crise de la Covid-19.....	132
Conclusion chapitre 5.....	136
Chapitre 6. Démarche de recherche : l'impact des modalités explicites et implicites de la CIFRE sur la méthodologie	137
6.1. Construire une temporalité singulière	138
6.2. « Être engagé dans son terrain mais aussi par son terrain » : intégrité et posture de recherche.	139
6.3. Légitimer la recherche	141
6.4. Alternier les démarches pour répondre aux attentes de la recherche partenariale : une méthodologie mixte	148
6.5. Expérimenter pour créer une nouvelle situation de recherche et pour engager la structure	150
Conclusion chapitre 6.....	151
Chapitre 7- Terrains, collectes et outils d'interprétation.....	153
7.1. Deux terrains pour donner à voir deux des réalités de Coup de Pouce	154
7.2. L'expérimentation du <i>Programme d'engagement parental</i> : un recueil de données en deux phases.....	163
7.3. La typologie des données, les techniques de recueil et les outils d'interprétation.	165
7.4. Outils, critères et démarche interprétative	167
Conclusion chapitre 7	173
Chapitre 8 – <i>Super idée !</i> , une démarche expérimentale	174
8.1. Principe général de l'expérimentation	174
8.2. Deux protocoles d'expérimentation.....	175
8.3. <i>Du Programme d'engagement parental à Super idée !</i> : l'évolution du nom.....	178
8.4. Le contenu	178
8.5. Les thématiques de <i>Super idée !</i>	182
8.6. La lettre hebdomadaire d'information aux actrices et aux acteurs.....	187
8.7. Le calendrier.....	191
8.8. L'équipe projet et les territoires.....	192
Conclusion chapitre 8.....	194
PARTIE III Analyse des données	197
Chapitre 9 - L'état des lieux : une photographie personnelle et documentée	198
9.1. Le récit des fondateurs	198
9.2. L'analyse du prescrit : l'unilatéralité de la relation club-famille	200

9.3. Les pratiques de formations et d'accompagnement : l'appropriation individuelle du prescrit.	218
9.4. Les profils linguistiques des enfants.	223
Conclusion chapitre 9.....	224
Chapitre 10 – Expérimentation locale du <i>Programme d'engagement parental</i>	225
10.1. Analyse thématique des entretiens menés avec les parents du club de M.	225
10.2. Analyse des entretiens de début et de fin d'année avec l'enseignante de CP.....	247
10.3. Les échanges SMS avec les parents.....	250
10.4. L'évaluation des idées et des propositions de pratiques de littératie familiale	258
Conclusion chapitre 10.....	262
Chapitre 11 - Expérimentation nationale de <i>Super idée !</i>	264
11.1. Protocole standardisé	264
11.2. Protocole individualisé	281
Conclusion chapitre 11	293
Chapitre 12 – Discussion	295
12.1. Synthèse des résultats	295
12.2. Données et résultats complémentaires.....	298
12.3. Les limites méthodologiques	304
12.4. La gêne sociale	305
12.5. L'engagement par la preuve.....	308
12.6. Préconisations.....	309
12.7. Perspectives.....	312
Conclusion chapitre 12.....	316
Conclusion générale.....	317
Bibliographie	323
Annexes	335
Annexe 1. Entretiens – Enseignante (E).....	337
Annexe 2. Entretiens – Mère de D. (MD).....	357
Annexe 3. Entretiens - Mère de Y. (MY).....	369
Annexe 4. Entretiens - Mère de A. (MA).....	381
Annexe 5. Entretiens - Mère de T. (MT)	389
Annexe 6. Entretiens - Père et mère de C. (PC et MC)	395
Annexe 7. Questionnaire délégués territoriaux	404
Annexe 8. Questionnaire acteurs / <i>Super idée !</i>	408

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1. Tableau Score moyen en compréhension de l'écrit selon le statut économique, social et culturel des élèves (PISA, 2018 et Observatoires des inégalités, 2023).	19
Figure 2. Extrait synthèse des recommandations du jury CNESCO-IFÉ/ENS de Lyon, dans le cadre de la conférence Lire, comprendre (CNESCO, 2016).	21
Figure 3. Catégorisation des pratiques de littératie familiale (Céline Ferrier, 2023)	22
Figure 4. Pratiques familiales du livre (Céline Ferrier, 2023)	24
Figure 5. Compétences et aptitudes scolaires favorisées par la lecture partagée	27
Figure 6. Littératie familiale. Pratiques domestiques (Céline Ferrier, 2023, à partir des travaux de Taylor, 1983)	31
Figure 7. Pratiques scolaires en milieu familial (Céline Ferrier, 2023)	33
Figure 8. Early literacy activities (PIRLS, 2017)	34
Figure 9. Les facteurs de rentabilité des pratiques de littératie familiale (Céline Ferrier, 2023)	36
Figure 10. Schéma <i>Histoire des clubs Coup de Pouce</i> (Céline Ferrier, 2023)	42
Figure 11. Modèle économique de l'association (Association Coup de Pouce, 2021)	44
Figure 12. Organisation des clubs Coup de Pouce (Association Coup de Pouce, 2017)	44
Figure 13. <i>La méthodologie Coup de Pouce</i> . Extrait du Guide de l'animateur Coup de Pouce CLÉ (Association Coup de Pouce, 2021).	46
Figure 14. <i>La séance Coup de Pouce CLÉ</i> (Association Coup de Pouce, 2021)	52
Figure 15. <i>La répartition des temps de l'enfant en maternelle et en élémentaire</i> (Coup de Pouce, 2018).	54
Figure 16. L'entretien individuel enseignant/parents (Céline Ferrier, 2023)	58
Figure 17. Les cérémonies Coup de Pouce (Céline Ferrier, 2023)	59
Figure 18. Les échanges quotidiens avec l'animateur (Céline Ferrier, 2023).	59
Figure 19. L'invitation à la Belle histoire (Céline Ferrier, 2023)	60
Figure 20. La transmission d'objets du club aux parents (Céline Ferrier, 2023).	60
Figure 21. Les visites individuelles de club (Céline Ferrier, 2023).	61
Figure 22. Les séances collectives (Céline Ferrier, 2023)	61
Figure 23. Le questionnaire de fin d'année (Céline Ferrier, 2023)	61
Figure 24. Le cahier de vacances (Céline Ferrier, 2023)	62
Figure 25. Évaluation et chiffres CLÉ extraits des bilans annuels 2020/2021	67
Figure 26. Devoirs : la triple disqualification des parents. (Céline Ferrier, 2023).	74
Figure 27. Précarité temporelle et engagement parental. (Céline Ferrier, 2023).	79
Figure 28. Captures d'écran site Internet <i>Ready4K</i> .	110
Figure 29. Exemple SMS programme <i>1001 Mots</i> .	112
Figure 30. Couverture album jeunesse <i>Alphonse, le lion qui ne pleurait jamais</i>	113
Figure 31. Extrait brochure <i>Un cadeau pour la vie : la lecture partagée</i> .	115
Figure 32. Repères chronologiques projet de recherche (Céline Ferrier, 2023).	122
Figure 33. Logo <i>Click & Cogite</i> . Association Coup de Pouce (Association Coup de Pouce, 2021).	145
Figure 34. Extrait courriel <i>Click & Cogite</i> .	146
Figure 35. Organigramme (Association Coup de Pouce, 2022)	147
Figure 36. Schéma <i>Le recueil de données en quatre temps</i> (Céline Ferrier, 2023).	153
Figure 37. Schéma <i>Terrain 1- L'association</i> (Céline Ferrier, 2023).	154
Figure 38. Schéma <i>Terrain 2- Club de M.</i> (Céline Ferrier, 2023).	157
Figure 39. Schéma <i>Composition Club de M.</i> (Céline Ferrier, 2023)	159
Figure 40. Photo de la salle du club de M. (Céline Ferrier, 2021).	159
Figure 41. Terrain 3 Expérimentation programme d'engagement parental (Céline Ferrier, 2023)	164
Figure 42. Terrain 4 Expérimentation <i>Super idée !</i> (Céline Ferrier, 2023)	165
Figure 43. Tableau outils de collectes et d'interprétation des données (Céline Ferrier, 2023).	166
Figure 44. Grilles thématiques entretien début d'année parents (Céline Ferrier, 2023).	168
Figure 45. Grille thématique entretien fin d'année parents (Céline Ferrier, 2023).	168
Figure 46. Grille entretiens dirigés parents. Expérimentation <i>Super idée !</i> (Céline Ferrier, 2023)	169
Figure 47. Capture d'écran SYNAPS (Association Coup de Pouce, 2022)	170
Figure 48. Capture d'écran <i>Buzz-expert</i> . Gestion des campagnes SMS (Buzz-expert, 2022).	171

Figure 49. Capture d'écran <i>Sendinblue</i> . Gestion des campagnes email (Sendinblue, 2022)	172
Figure 50. Protocoles d'expérimentation <i>Super idée !</i>	175
Figure 51 : Personnalisation et exemples de traduction SMS (langue albanaise) <i>Super idée !</i>	176
Figure 52 : Structuration SMS <i>Super idée !</i> (Céline Ferrier, 2023)	179
Figure 53. SMS <i>Super idée !</i> année 2021/2022 (Céline Ferrier, 2023)	187
Figure 54. Exemples de lettres d'information <i>Super idée !</i> (Céline Ferrier, 2023).....	190
Figure 55 : Calendrier 2021/2022 expérimentation <i>Super idée !</i> (Céline Ferrier, 2022).....	192
Figure 56 : Territoires de l'expérimentation <i>Super idée !</i> (Céline Ferrier, 2023).....	193
Figure 57. Schématisation « Volet Parents – Programmes Coup de Pouce » (Céline Ferrier, 2023)	208
Figure 58. Extrait questionnaire Coup de Pouce. Le profil linguistique des enfants (association Coup de Pouce, 2021)	223
Figure 59. Tableau analyse entretien Mère de D. Les inquiétudes scolaires.	227
Figure 60. Tableau analyse entretien Mère de D. Plurilinguisme et scolarité.	227
Figure 61. Tableau analyse entretien mère de D. Disponibilité parentale et pratiques familiales	228
Figure 62. Tableau analyse entretien fin d'année mère de D.	229
Figure 63. Tableau analyse entretien mère de Y. Les inquiétudes scolaires.	231
Figure 64. Tableau analyse entretien mère de Y. Le plurilinguisme et la scolarité.....	231
Figure 65. Tableau analyse entretien mère de Y. Disponibilité parentale et pratiques familiales.	232
Figure 66. Tableau analyse entretien fin d'année mère de Y.	234
Figure 67. Tableau analyse entretien mère de A. Les inquiétudes scolaires.	235
Figure 68. Tableau analyse entretien mère de A. Disponibilité parentale et pratiques familiales.	237
Figure 69. Tableau analyse entretien fin d'année mère de A.	238
Figure 70. Tableau analyse entretien mère de T. Les inquiétudes scolaires.....	239
Figure 71. Tableau analyse entretien mère de T. Le plurilinguisme et la scolarité.....	240
Figure 72. Tableau analyse entretien mère de T. Disponibilité parentale et pratiques familiales.....	240
Figure 73. Tableau analyse entretien fin d'année mère de T.....	241
Figure 74. Tableau analyse entretien parents de C. Les inquiétudes scolaires.	242
Figure 75. Tableau analyse entretien parents de C. Plurilinguisme et scolarité.	243
Figure 76. Tableau analyse entretien parents de C. Disponibilité parentale et pratiques familiales. .	243
Figure 77. Tableau Club de M. Echanges par SMS.....	251
Figure 78. Tableau Club de M. Caractéristiques des messages envoyés par les parents. (Céline Ferrier, 2023).....	252
Figure 79. Club de M. Capture d'écran conversation SMS avec la mère de C.....	252
Figure 80. Club de M. Capture d'écran conversation SMS avec la mère de D. et la mère de Y.....	254
Figure 81. Club de M. Capture d'écran conversation SMS avec la mère de Y.....	255
Figure 82. Club de M. Captures d'écran. Conversation SMS avec la mère de A. et la mère de C. ...	256
Figure 83. Tableau Evaluation des idées et des propositions de pratiques de littératie familiale. Club de M.....	262
Figure 84. Tableau <i>Super idée !</i> Indicateurs quantitatifs d'engagement des parents.....	265
Figure 85. Tableau <i>Super idée !</i> Indicateurs quantitatifs de personnalisation de l'engagement des parents.....	265
Figure 87. Tableau <i>Super idée !</i> Taux de réengagement estival des parents.	267
Figure 88. <i>Super idée !</i> Langues des SMS choisies par les parents	268
Figure 89. Tableau <i>Super idée !</i> Indicateurs quantitatifs d'engagement des acteurs.....	270
Figure 90. Tableau <i>Super idée !</i> Taux d'ouverture et taux de désinscription à la lettre d'information.	271
Figure 91. <i>Super idée !</i> Protocole individualisé. Capture d'écran échange SMS.	282
Figure 92. <i>Super idée !</i> protocole individualisé. Retranscription SMS 2.	283
Figure 93. <i>Super idée !</i> Protocole individualisé. Retranscription SMS 3.	283
Figure 94. Comparaison des résultats des protocoles expérimentaux <i>Super idée !</i>	297
Figure 95. Répondants questionnaire d'évaluation Coup de Pouce CLE.....	299
Figure 96. Déclarations relatives à <i>Super idée !</i> dans les bilans 2022/2023.	300
Figure 97. Exemples de réécritures SMS <i>Super idée !</i>	307

Glossaire - Association Coup de Pouce

Actrices/acteurs Coup de Pouce

Professionnelles/professionnels qui interviennent sur le terrain pour la mise en œuvre des programmes Coup de Pouce (pilotes, animatrices/animateurs, coordinatrices/coordonateurs et enseignantes/enseignants).

Animatrice/animateur

Personne en charge de la préparation et de la réalisation des séances Coup de Pouce auprès des enfants et des actions à mener avec et auprès des parents.

Coordinatrice/coordonateur

Enseignante/enseignant qui a la charge de l'organisation et de la supervision des clubs au sein de son école.

CLA¹

Programme Coup de Pouce CLA (club Langage) destiné à des enfants de grande section de maternelle.

CLÉ²

Programme Coup de Pouce CLÉ (club Lecture-Ecriture) destiné à des enfants de cours préparatoire.

CLÉM³

Programme Coup de Pouce CLÉM (club Lecture-Ecriture-Mathématiques) destiné à des enfants de cours élémentaire première année.

CLI⁴

Programme Coup de Pouce CLI (club Livres) destiné à des enfants de cours préparatoire ou de cours élémentaire première année.

Déléguée territoriale/ Délégué territorial

Salariée/salarié de l'association Coup de Pouce en charge du suivi et de l'évaluation des dispositifs sur un territoire défini et de la réalisation des formations.

Enseignante/enseignant

Enseignante/enseignant qui repère et sélectionne les enfants de sa classe qui peuvent participer aux programmes Coup de Pouce et qui présente ensuite l'action aux parents en début d'année.

Pilote

Personne missionnée par la ville pour coordonner l'action Coup de Pouce dans les écoles de la commune.

¹ Présentation du programme sur le site Internet Coup de Pouce :

<https://www.coupdepouceassociation.fr/notre-action/coup-de-pouce-cla/>

² Présentation du programme sur le site Internet Coup de Pouce :

<https://www.coupdepouceassociation.fr/notre-action/coup-de-pouce-cle/>

³ Présentation du programme sur le site Internet Coup de Pouce :

<https://www.coupdepouceassociation.fr/notre-action/coup-de-pouce-clem/>

⁴ Présentation du programme sur le site Internet Coup de Pouce :

<https://www.coupdepouceassociation.fr/notre-action/coup-de-pouce-cli/>

Note aux lectrices et aux lecteurs

J'ai tenté de rédiger cette thèse à l'aide d'un langage épïcène, à savoir, un langage qui cherche à éviter toute discrimination sexiste par l'écriture. Je n'y suis pas complètement parvenue mais j'espère que la rédaction adoptée valorise la place centrale et majoritaire des femmes dans cette recherche (animatrices, enseignantes, chercheuses et mères en premier lieu).

Introduction

Contexte de la recherche

La présente recherche s'inscrit dans la continuité du travail engagé en Master 2 professionnel *Littérature pour la jeunesse*¹ durant l'année 2017-2018. Via cette formation, j'avais pu explorer les enjeux de la littératie précoce et familiale au travers d'une pratique culturelle singulière : la lecture partagée entre parents et enfants. Ma directrice de mémoire, Florence Lacroix, m'avait incitée à poursuivre la réflexion et avait accepté d'encadrer ce premier projet de recherche.

Cette démarche m'avait conduite à développer, dans le cadre d'un stage long avec l'association Coup de Pouce, des ateliers parentaux d'initiation à la lecture partagée. Mon hypothèse était la suivante : les parents ont tous des pratiques d'acculturation à l'écrit auprès de leur enfant mais peu d'entre eux ont conscience de l'impact de ces pratiques sur la réussite scolaire. Les accompagner et les soutenir dans une activité concrète telle que la lecture partagée pouvait leur permettre de conscientiser leur rôle et leur influence dans le domaine de l'éveil à la lecture et, ainsi, les inciter à développer cette pratique et à l'enrichir. Les ateliers expérimentés prenaient appui sur le modèle d'intervention existant au Québec dans le domaine de l'éveil à l'écrit depuis le début des années 2000². L'étude de ce modèle mais également de plusieurs dispositifs tels que *Lire et Écrire à la maison* (St-Laurent, Giasson et Drolet, 2001) m'avait permis de concevoir une démarche spécifique aux clubs Coup de Pouce CLA centrée sur la lecture partagée.

Mon hypothèse était directement reliée à la fois aux contenus de la formation mais également à ma propre expérience parentale et familiale. J'avais, auprès de mes enfants, des pratiques de lecture partagée quotidiennes depuis longtemps sans en connaître les enjeux et les bénéfices scolaires. J'avais pu expérimenter, au cours de mon année de formation, combien l'explicitation du rendement scolaire de cette pratique avait agi sur ma motivation et mon engagement à leur lire des histoires et à développer les interactions durant mes lectures. Mon intérêt pour les bénéfices scolaires associés n'avait en rien amoindri le plaisir que je prenais à leur lire des

¹ Master « Littérature pour la jeunesse » (LIJE). Université du Mans.

² Programme d'Aide à l'Éveil à la Lecture et à l'Écriture dans les milieux défavorisés, 2002.

albums jeunesse. Il l'avait enrichi d'une nouvelle dimension et d'une plus grande compréhension de mon rôle actif dans leurs parcours de lecteurs.

La seule question restée sans réponse était, dès lors, la suivante : pourquoi en tant que parent avais-je été aussi peu informée de l'enjeu scolaire de cette pratique familiale ? Pourquoi tous les parents ne pouvaient-ils pas bénéficier de cette connaissance essentielle et d'un accompagnement concernant leur rôle et, en particulier, ceux dont le capital scolaire était le plus susceptible de ne pouvoir soutenir efficacement la scolarité de leur enfant ?

Les résultats de ce premier projet de recherche avaient montré que les parents des clubs Coup de Pouce étaient intéressés par une offre d'accompagnement et de médiation dans le domaine de la lecture. Leur engagement dans les ateliers proposés avait permis de modifier une partie de leurs représentations concernant les liens entre lecture familiale et réussite scolaire. Les albums jeunesse et la lecture partagée avaient été des objets et une pratique tangible que chacun avait pu s'approprier donnant ainsi du sens aux objectifs de départ.

De ce fait, le projet de thèse CIFRE (Convention Industrielle de Formation par la Recherche) a été une volonté conjointe de l'association Coup de Pouce et de moi-même, de poursuivre et d'approfondir, avec le laboratoire LIDILEM (Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles) le travail engagé avec les parents et les professionnels dans le domaine de la littératie familiale. La mise en œuvre d'une recherche-action s'inscrivait pleinement dans la démarche de recherche et développement engagée par l'association depuis son origine.

Ainsi, la présente thèse prend pleinement appui sur le travail réalisé en Master 2 en élargissant la problématique au-delà de la pratique de la lecture partagée en famille à l'engagement systémique en littératie familiale.

La recherche

La maîtrise de l'écrit, en tant que compétence scolaire essentielle pour elle-même et pour l'acquisition des savoirs et des compétences attendues d'un élève, requiert un lien affectif et personnel de l'enfant à la lecture (Vayssettes et Charbonnier, 2011). En d'autres mots, pour réussir à l'école, il faut savoir lire mais aussi aimer lire. En effet, la maîtrise de nombreuses connaissances et compétences liées à l'écrit dépasse largement l'apprentissage fonctionnel et technique du lire-écrire et requiert un lien

culturel, émotionnel et personnel à la lecture (Rogovas-Chauveau et Chauveau, 1994 ; Frier, 2016 ; Vadcar, 2018).

Puisque les difficultés d'entrée dans l'écrit demeurent pour beaucoup d'enfants, faut-il penser que l'école ne sait pas transmettre le plaisir de lire dont elle a besoin pour faire réussir tous les élèves ? Les enseignantes et les enseignants favorisent et enrichissent le goût de lire mais ils ne le peuvent qu'à la condition que les élèves puissent entretenir, en dehors de la classe, des liens précoces et personnels avec les livres et la lecture (Joigneaux, 2013 ; Isler, 2014). Paradoxalement, cet enjeu scolaire se joue donc principalement en dehors de l'école. La famille constitue le lieu premier de socialisation à la lecture et elle représente un ensemble d'acteurs influents sur le temps long dans la vie de l'enfant et de l'adolescent (OCDE, 2012 ; André, 2007).

L'entrée en lecture nécessite dans les différentes sphères de vie de l'enfant de nombreux passeurs de lecture (Frier, 2006 ; 2016). Ce sont leurs invitations régulières, par le biais de la médiation des textes, qui vont permettre à l'enfant d'entrer dans l'écrit. Sans leur implication à ses côtés, l'enfant ne peut seul découvrir ce langage et devenir à son tour lecteur. Lire une histoire à un jeune, voire un très jeune enfant, est l'une de ces invitations qui permettent de se familiariser avec le monde de l'écrit. Ces partages autour des livres sont étudiés et reconnus pour être de véritables sésames culturels et scolaires (Dionne, 2011 ; Bonnéry et Joigneaux, 2015). Les enfants qui ne vivent pas dans une famille où ces invitations sont possibles et/ou fréquentes rentrent à l'école moins acculturés à l'écrit, c'est-à-dire, moins préparés à l'apprentissage formel du lire-écrire (Michaudet, 2006). Ce sont eux qui, dans les études nationales et internationales, sont les plus en difficulté à l'école et, en particulier en lecture. Ce sont eux dont les futurs enfants seront les plus à risque de rencontrer des difficultés sur le plan scolaire.

Les modalités de la reproduction sociale par l'école sont depuis longtemps étudiées mais il est néanmoins difficile de ralentir ce puissant mécanisme en France et dans de nombreux autres pays de l'OCDE. Les résultats en lecture des élèves français sont particulièrement hétérogènes et fortement dépendants du milieu socio-culturel de leurs familles. Les enquêtes PISA (Programmes International pour le Suivi des Acquis des élèves) et PIRLS (Programme International de Recherche en Lecture Scolaire) étayent régulièrement cette problématique (PIRLS, 2021 ; PISA, 2018). Ce déterminisme social et scolaire est d'ailleurs dénoncé par Bernard Lahire comme "un grand scandale" (2019).

Ces constats, qui perdurent depuis plus de trente ans, ont contribué à la création des Clubs Coup de Pouce. Pour Jean-Jacques Moine, enseignant, fondateur et président de l'association Apfée de 1984 à 2011 (devenue l'association Coup de Pouce en 2015), il était impossible d'accepter cette fatalité. A partir du milieu des années 1990, il développe le programme Coup de Pouce CLÉ (Club de Lecture et d'Écriture) avec et à partir des travaux de recherche d'Éliane Rogovas-Chauveau et de Gérard Chauveau portant sur les difficultés d'apprentissage en lecture qui caractérisent une part importante d'enfants qui vivent en milieux populaires.

Dans les années 2000 et 2010, ce modèle d'intervention qui s'est défini comme périscolaire et péri-familial, fort de son succès et de son rapide développement, a été peu interrogé par l'association et ses partenaires. Ses fondements scientifiques, véritable colonne vertébrale des programmes, malgré des limites rencontrées sur le terrain, en particulier dans leur dimension « parents », peinaient à se renouveler et à s'enrichir des avancées de la recherche par crainte d'être dénaturés et, de ce fait, d'entraver leur déploiement. C'est pourquoi, dans le cadre de cette recherche je fais le choix de me focaliser sur l'engagement réciproque des parents, des actrices et des acteurs des clubs dans le projet de lecteur de l'enfant, en essayant de répondre aux questions suivantes : comment renouveler et renforcer la plus-value centrale des programmes Coup de Pouce, à savoir, l'engagement des acteurs et des parents autour de l'enfant apprenti-lecteur ? Comment penser l'engagement réciproque de ces acteurs dans une perspective systémique ? Enfin, comment enrichir ces programmes en s'inspirant des recherches récentes pour transformer leurs actuelles limites en leviers ?

Ainsi, l'objectif de cette étude est de renforcer et d'enrichir le modèle d'intervention Coup de Pouce auprès des parents des enfants apprentis lecteurs.

La première partie de ce travail présente à la fois les travaux et les modèles scientifiques qui ont guidé la réflexion dont ceux relatifs aux pratiques de littératie familiale mais également le cadre théorique des programmes Coup de Pouce, en particulier dans leur dimension « parents ». La seconde partie s'attache à expliquer quels ont été les choix méthodologiques de cette thèse et leurs contextes dont ceux associés au dispositif CIFRE et à son caractère ethnographique au sein d'une structure professionnelle. La dernière partie est centrée sur l'analyse des données issues de la recherche à partir d'un état des lieux propre au volet « parents » des

programmes Coup de Pouce. Ce sont les données issues des deux phases expérimentales de la recherche menée au sein d'un club Coup de Pouce puis auprès d'un échantillon de 400 parents dans 68 clubs en France qui font l'objet des analyses proposées. Enfin, à partir des résultats discutés, un ensemble de préconisations et de perspectives associées à cette recherche sont présentées.

La diversité des données, tant qualitatives que quantitatives sont une caractéristique de ce travail pour lequel j'ai tenté de nombreuses alternances de postures. Les expérimentations menées au sein des clubs Coup de Pouce ont répondu au besoin mutuel de l'association, du laboratoire et de moi-même de faire vivre la recherche *in situ* et de confronter ainsi les hypothèses au réel.

Partie I

Cadre théorique

Chapitre 1 – Pratiques de littératie familiale et rentabilité scolaire

Dans ce premier chapitre, je présente une catégorisation des pratiques de littératie familiale en fonction de leurs facteurs de rentabilité scolaire afin d'établir le cadre théorique de la recherche. J'emploie volontairement l'expression rentabilité scolaire dans la lignée des travaux portant sur des pratiques de littératie familiale et, plus spécifiquement, à propos de la lecture parentale d'histoires (Bonnéry et Joigneaux, 2015 ; Grimault-Leprince et Mell, 2022). La rentabilité scolaire s'entend ici au sens où ces pratiques procurent des bénéfices scolaires aux enfants. Elle peut également avoir une résonance économique, voire libérale. Elle permet ainsi d'introduire de façon très directe les enjeux actuels de la compétition scolaire à l'œuvre et les inégalités associées (Felouzis, Fouquet-Chauprade, Charmillot, et Imperiale-Arfaine, 2016).

1.1. Notions de littératie et de littératie familiale

Le terme francophone de littératie, tel qu'écrit dans la présente recherche, provient de l'anglo-saxon *literacy* (Stevenson 2010). La littératie se définit, au début des années 2000, comme notre rapport à l'écrit (connaissances, compétences et usages) selon Régine Pierre (2003). Sa forte plus-value scientifique réside dans l'usage de ce seul terme qui associe lecture et écriture et qui manquait jusque-là à la langue française. Sa seconde plus-value se situe dans une approche élargie du lire-écrire (Dezutter et Lépine, 2020) à la fois une extension des périodes d'apprentissage au-delà des périodes de scolarisation et de formation, une extension des actrices et des acteurs traditionnels qui y sont associés, des lieux et des aptitudes (culturelles, sociales, personnelles, professionnelles, etc.). Enfin, son utilisation permet à la fois une étude du rapport à l'écrit des individus mais également de son évolution tout au long de la vie (Pierre, 2003). En cela, la littératie apparaît davantage comme une notion dynamique et ouverte du lire-écrire que comme concept scientifique stabilisé (Thévenaz-Christen, 2013). Très utilisée depuis plusieurs décennies outre atlantique, et plus récemment en Europe, elle s'est étendue à différentes et nombreuses catégories de littératie (littératie numérique, littératie en santé, littératie graphique, littératie financière, etc.).

Son sens actuel peut être rapproché de celui d' «éducation à » (Dezutter et Lépine, 2020) ou d'«habileté à», c'est-à-dire, dans ce cas, dans une perspective émancipatrice

des individus. Même si son usage s'éloigne fréquemment des compétences du lire-écrire, il y est associé de façon indirecte puisque ce sont ces habiletés vis-à-vis de l'écrit qui permettent une meilleure connaissance et des aptitudes dans les domaines concernés (*Ibid.*). Ainsi, dans la notion de littératie, la lecture et l'écriture sont de puissants moyens d'acquérir les compétences visées.

Dans cette perspective, la littératie dite familiale est une double notion. Elle renvoie à la fois aux pratiques mêmes de littératie qui ont lieu au sein de la famille et également aux programmes qui cherchent à encourager les parents dans le développement de la littératie de leurs enfants (Dionne, 2011 ; Roth, 2013). Selon cette double définition, le présent chapitre est consacré à la rentabilité scolaire des pratiques de littératie au sein de la famille et le chapitre 4 est, pour sa part, consacré à des programmes qui visent à encourager les parents dans ce type de pratiques.

1.2. Prérequis familiaux et inégalités scolaires

Le système scolaire français est l'un des plus inégalitaires des pays de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) en raison de la reproduction et de l'amplification des inégalités sociales entre les enfants qu'il génère. Il ne parvient pas à offrir au plus grand nombre les mêmes chances de réussite malgré une volonté régulièrement affichée et les moyens alloués dans ce domaine (CNESCO, 2016). La notion d'inégalité scolaire est ainsi présentée par Felouzis, Fouquet-Chauprade, Charmillot, et Imperiale-Arefaine dans le rapport du CNESCO :

Toutes les différences entre les élèves ne constituent pas des inégalités scolaires illégitimes. (...) c'est le caractère collectif dans le moindre accès à un bien éducatif (ressources d'enseignement, diplôme...) qui constitue une inégalité scolaire, par exemple lorsqu'un bien est moins distribué dans une catégorie sociale particulière (par exemple, les enfants d'ouvriers, certaines communautés issues de l'immigration, les filles (vs les garçons). C'est également l'ampleur des disparités entre individus qui fonde l'existence des inégalités sociales à l'école. (2016, p.13)

Pour mesurer les inégalités scolaires dont celles liées à l'origine sociale, différentes évaluations internationales telles que le *Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves* (PISA) ou le programme *Progress in International Reading Literacy*

(PIRLS) proposent, depuis le début des années 2000, des outils d'analyses qui croisent l'origine sociale des élèves avec leurs performances scolaires, en particulier, en lecture et en compréhension de l'écrit. Les dernières publications des évaluations PIRLS (Mullis, Davier, Foy, Fishbein, Reynolds et Wry, 2023) et PISA (PISA, 2018) confirment l'aggravation des inégalités scolaires en France depuis les vingt dernières années et la reproduction des inégalités sociales via la scolarité comme le montre les données PISA figurées dans le tableau ci-dessous.

Score moyen en compréhension de l'écrit selon le statut économique, social et culturel des élèves						
	Très défavorisé	Défavorisé	Favorisé	Très favorisé	Ensemble	Écart entre très favorisé et très défavorisé
Hongrie	420	463	489	534	476	113
Allemagne	450	492	518	564	498	113
Belgique	440	477	512	550	493	109
France	443	474	509	550	493	107
Suisse	435	469	499	539	484	104
États-Unis	460	488	517	558	505	99
Portugal	448	480	501	543	492	95
Autriche	440	475	496	533	484	93
Pologne	469	504	518	560	512	90
Australie	460	490	519	549	503	89
OCDE	445	476	500	534	487	89
Suède	460	501	526	549	506	89
Pays-Bas	448	470	495	536	485	88
Grèce	417	444	468	502	457	84
Royaume-Uni	471	493	516	550	504	80
Finlande	483	509	533	562	520	79
Danemark	462	493	514	540	501	78
Italie	436	474	487	511	476	75
Irlande	482	511	527	557	518	75
Norvège	459	496	520	532	499	73
Japon	465	499	517	537	504	72
Canada	485	512	539	553	520	68

Élèves âgés de 15 ans.
Lecture : En France, les élèves de milieu très défavorisé obtiennent un score de 443 en moyenne lors de l'épreuve PISA de compréhension écrite.

Figure 1. Tableau Score moyen en compréhension de l'écrit selon le statut économique, social et culturel des élèves (PISA, 2018 et Observatoires des inégalités, 2023).

Ce sont ainsi les écarts de performance entre les élèves très favorisés et les élèves très défavorisés en compréhension de l'écrit à 15 ans qui permettent de mesurer les inégalités scolaires. Comme l'indiquent les données PISA, la France se situe au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE (score 89 sur la figure 1) sur ce critère

d'écart de performance entre les élèves. Les dernières publications des évaluations PIRLS (2016 et 2021) révèlent, pour leur part, que ce sont plus spécifiquement les capacités à comprendre et à interpréter des textes informatifs et narratifs qui sont faibles en France pour les élèves les plus défavorisés.

Le rapport PIRLS 2016 mesure également l'intérêt des parents pour la lecture et leurs propres pratiques dans ce domaine. Les parents français sont plus de 17 % à déclarer ne pas lire et ne pas aimer lire. Un critère pris en compte dans cette évaluation car corrélé à l'engagement en lecture des enfants (Mullis, Martin, Foy et Hooper, 2017). La France se situe, sur cet indicateur, également au-dessus de la moyenne des pays considérés. Parmi les différents mécanismes de reproduction qui génèrent et maintiennent les inégalités scolaires, il est question, dans le présent chapitre, des compétences préscolaires (celles acquises avant la scolarisation) et périscolaires (celles acquises en parallèle de la scolarisation) des enfants que l'école attend puis utilise comme leviers de développement des compétences scolaires strictes.

Ces attentes externalisées ont comme spécificité d'être le plus souvent invisibilisées. Elles sont peu connues, reconnues, nommées et explicitées par les actrices et les acteurs du système scolaire en particulier auprès des parents (André, 2007). En effet, leur reconnaissance et leur diffusion peuvent être perçues, à tort, comme une remise en cause des principes d'égalité qui fondent le système scolaire et plus largement la République.

Pourtant, l'école a besoin d'enfants préparés et acculturés à sa norme et à son langage (Lahire, 2019). Elle a ensuite besoin que ces enfants, devenus élèves, soient maintenus, en dehors des heures et des jours de classe, dans une véritable pédagogisation du quotidien, à l'image de celle mise en œuvre par les enseignants auprès de leurs propres enfants et avec les résultats que l'on connaît (Garcia, 2019, Kakpo, 2019). L'enfant ainsi acculturé et entraîné à la norme scolaire peut, au sein du système scolaire, répondre favorablement et efficacement à toutes les attentes qu'elles soient intellectuelles, culturelles ou comportementales. La famille en tant que structure sociale antérieure et parallèle à l'école est le principal lieu de cette préparation et de cette acculturation scolaire de l'enfant. Dans cette logique, les pratiques familiales et parentales peuvent être étudiées sous le prisme de leur rentabilité scolaire, c'est-à-dire, de leur impact positif sur les résultats scolaires de l'enfant et de ses capacités à sortir du système scolaire en étant diplômé.

Il y a donc un véritable paradoxe à l'image des recommandations du CNETSCO (Cf.

Figure ci-après). Ainsi, la recherche préconise *l'implication, le soutien et l'accompagnement des parents pour favoriser les interactions autour de l'écrit et compenser les inégalités socio-économiques* comme l'une des 7 voies pour réduire les écarts de performance des élèves mais les parents sont peu informés concernant leur rôle dans l'apprentissage du lire-écrire de leur enfant. Ce manque concerne tous les parents et il est particulièrement défavorable aux parents de milieux populaires et précaires qui sont plus éloignés de la culture de l'écrit et qui ont, pour cette raison, moins de pratiques de l'écrit diversifiées et favorables à l'acculturation de leurs enfants.

Recommandations générales

Le jury attire l'attention sur les éléments fondamentaux de l'apprentissage et de l'enseignement de la lecture, tout au long de la scolarité obligatoire :

- **l'acquisition de la « littératie »** par tous (savoir comprendre et utiliser l'information écrite dans la vie courante) et la **prévention de l'illettrisme** ;
- la **sensibilisation aux différentes dimensions de la lecture** (identification des mots, compréhension, utilité de l'écrit, plaisir de lire) dès l'école maternelle ;
- la continuité de l'apprentissage de la lecture de l'école maternelle jusqu'à la fin de la scolarité, **sans ruptures inter-cycles** ;
- le recours à **un enseignement explicite** des mécanismes et des stratégies de lecture parallèlement à une pratique importante de la lecture, pour en **assurer l'automatisation** ;
- la vigilance vis-à-vis **des supports et des types de tâches choisis et des objectifs poursuivis** ;
- **l'implication, le soutien et l'accompagnement des parents** pour favoriser une interaction autour de l'écrit dans la vie de l'enfant et compenser les inégalités socio-économiques ;
- la mise en place d'**un temps de formation sur « comment les élèves apprennent à lire »** en formation continue et, à tous les étudiants en master, dans le cadre de la formation initiale 1^{er} et 2nd degré des ESPÉ.

Figure 2. Extrait synthèse des recommandations du jury CNESCO-IFÉ/ENS de Lyon, dans le cadre de la conférence Lire, comprendre (CNESCO, 2016).

Dans cette perspective, le constat initial du présent projet de recherche est celui-ci : les parents sont peu informés au sujet du rendement scolaire de certaines pratiques familiales alors même que la recherche a montré les liens étroits entre littératie familiale et réussite scolaire. La question générée par ce constat est la suivante : comment le quotidien d'une partie des familles devient-il un levier de réussite scolaire tandis que le quotidien des autres n'a pas ou peu d'impact positif sur les résultats des enfants ?

Il faut, avant tout autre chose, écarter l'hypothèse selon laquelle les parents, selon leurs origines ou leurs milieux sociaux, n'auraient pas tous des aspirations de réussite scolaire pour leurs enfants. La sociologie de l'école a montré, au cours des dernières décennies, que les attentes initiales des parents dans ce domaine sont très largement

partagées malgré la variation des typologies de réussite scolaire (Kakpo, 2013 ; Périer, 2019). Les parents de milieux populaires et précaires ont des attentes très fortes vis-à-vis de l'école et souhaitent que leurs enfants réussissent à l'école, c'est-à-dire qu'ils sortent du système scolaire en étant formés, diplômés et en capacité d'être ensuite employés pour un métier qualifié et valorisé. Ils souhaitent très logiquement davantage que les parents des autres milieux sociaux que leurs enfants puissent bénéficier de meilleures conditions de vie que les leurs en particulier quand l'histoire familiale est marquée par une migration comme l'analyse Yaël Brinbaum et Catherine Delcroix :

Dès lors, l'école figure ainsi au cœur du projet migratoire des familles, et leurs aspirations à la réussite scolaire de leurs enfants sont très fortes, comme le montrent dès les années 1990 les premières enquêtes statistiques à l'échelle de la France. (2016, p.79)

Dans cette logique, ils investissent plus fortement l'école vis-à-vis de cette aspiration d'ascension sociale car leur capital social et économique permet peu à leurs enfants de modifier leur destinée sociale par d'autres voies.

La mise à jour des mécanismes de reproduction sociale via les prérequis et les attentes invisibles du système scolaire vis-à-vis des parents ne doivent pas être confondus avec une acceptation ou une forme de résignation. Etudier, nommer et comprendre les mécanismes inégalitaires ne les renforce pas mais peut, plus certainement, permettre de les ralentir et, en un sens, de les gripper. Leurs forces motrices dépendent de facteurs historiques, culturels, sociaux et économiques très puissants qu'il serait prétentieux de vouloir entraver profondément mais qu'il est par contre possible de mettre à jour pour pouvoir développer des actions qui tentent d'en réduire l'impact.

1.3. Catégorisation des pratiques de littératie familiale

Par pratiques de littératie familiale j'entends, dans la présente thèse, des activités menées au sein de la famille qui favorisent consciemment ou inconsciemment l'entrée dans l'écrit de l'enfant en amont, pendant et après l'apprentissage scolaire du lire-écrire. Ces pratiques peuvent être le fait des parents et des autres membres de la famille. Elles ont comme spécificités d'associer de façon active ou passive les enfants

au langage écrit.

Je propose de les segmenter en 3 sous-catégories qui sont parfois juxtaposées ou superposées dans le quotidien des familles : les pratiques familiales du livre en tant qu'objet culturel et support à la lecture littéraire, les pratiques familiales de lectures et d'écritures dites domestiques (Lahire, 1995, 2008) et les pratiques scolaires en milieu familial. Ces 3 sous-catégories mettent en évidence les caractéristiques de la littératie familiale à savoir sa dimension culturelle, domestique et scolaire (Cf. Figure 3). Chacune d'elles sera présentée dans la suite de ce chapitre (Cf. Figures 4, 6 et 7) :

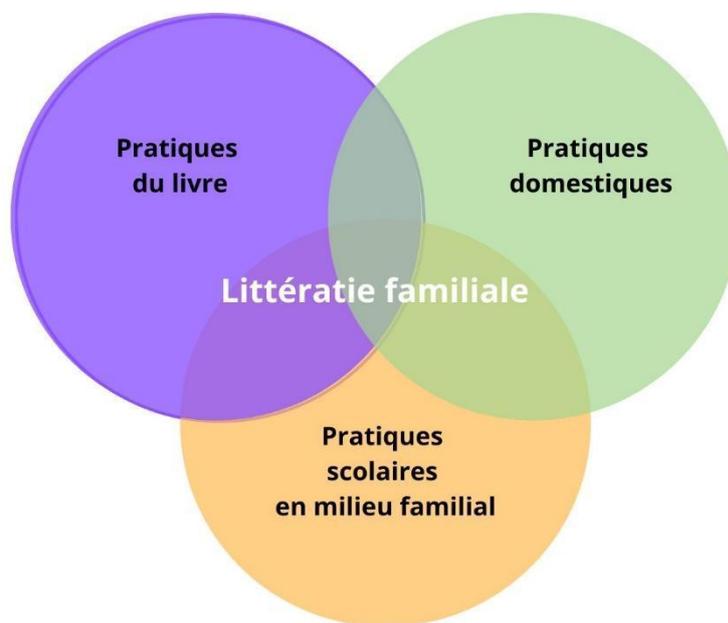


Figure 3. Catégorisation des pratiques de littératie familiale (Céline Ferrier, 2023)

1.3.1. Pratiques parentales et familiales du livre

Cette première catégorie est volontairement élargie au-delà de la pratique de la lecture littéraire, c'est-à-dire, la lecture de textes et de récits narratifs en tant que pratique hautement légitime valorisée sur le plan culturel, scolaire et social (Horellou-Lafarge et Segré, 2007). Un ensemble d'autres pratiques périphériques, antérieures ou postérieures à cette dernière, peuvent en effet être assimilées et considérées comme des pratiques du livre en tant qu'objet culturel comme tente de le montrer la figure 4 que je propose ci-dessous :

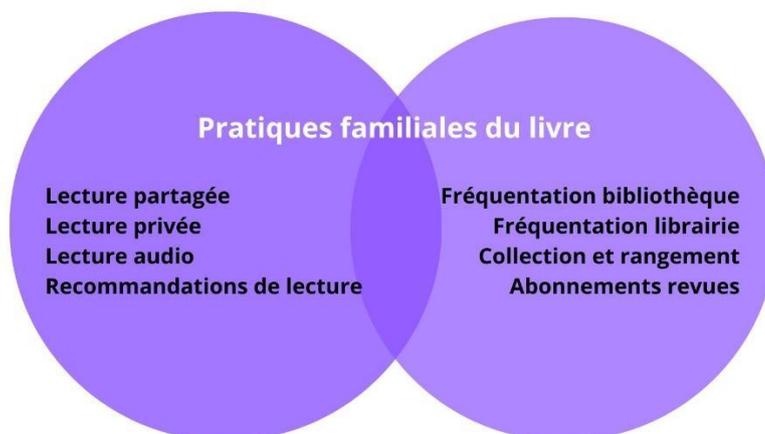


Figure 4. Pratiques familiales du livre (Céline Ferrier, 2023)

Le parallèle entre pratiques instrumentales dans le domaine musical et pratiques du livre dans le domaine de la lecture permet de comprendre la place de l'objet culturel livre dans les pratiques de lecture en tant que véritable instrument de ces pratiques culturelles. En effet, dans cette catégorie de pratiques de littératie familiale, le livre lui-même en tant qu'objet culturel génère différentes pratiques qui peuvent être à la fois des pratiques de lecture mais pas exclusivement (Cf. Figure 4).

Lecture partagée, privée et audio

Parmi les pratiques du livre en famille, la lecture partagée d'histoires tient une place centrale et spécifique en regard de son très fort rendement scolaire. Elle nécessite, de ce fait, une analyse spécifique dans ce chapitre consacré aux pratiques de littératie familiale.

La lecture partagée est une pratique majeure et ancienne d'acculturation à l'écrit entre parents et enfants. Elle peut se définir comme un moment qui réunit un adulte lecteur (ou toute personne lettrée) et des enfants (lecteurs ou non lecteurs) autour de la lecture d'albums ou de livres (Frier, 2006). Les jeunes enfants ont besoin de lecteurs pour entrer dans le langage écrit. Les livres et les albums offrent des récits sous forme de textes que l'adulte oralise pour l'enfant au travers de cette pratique culturelle singulière. Elle permet une immersion dans le langage écrit sans la maîtrise du code ce qui lui confère un très fort rendement sur les capacités d'apprentissage du lire-écrire.

Les évaluations PISA, depuis 2009, indiquent qu'il s'agit de la pratique familiale et parentale qui a le plus d'incidence positive sur les résultats scolaires des enfants (PISA, 2012). Lorsqu'elle est régulièrement pratiquée durant l'enfance, elle a des effets bénéfiques sur la scolarité au moins jusqu'aux 15 ans des enfants (âge de la mesure réalisée des évaluations PISA). Elle a davantage d'impact que d'autres pratiques majeures d'acculturation à l'écrit en famille telles que la reconnaissance des lettres ou la fréquentation des bibliothèques (OCDE, 2012, 2018). Plusieurs paramètres sont à considérer pour comprendre les liens entre la lecture partagée et les apprentissages. La conscience phonologique est régulièrement mise en avant comme compétence directe associée à cette pratique (Weil-Barais et Lacroix, 2010). Certaines aptitudes caractérisent la conscience phonologique : la manipulation des rimes, des syllabes et des phonèmes. La lecture partagée permet à l'enfant de comprendre que les sons entendus pendant l'histoire constituent des mots, des syllabes et des phonèmes. Cette compréhension est une étape décisive pour qu'il soit ensuite en mesure de décoder lors de l'apprentissage scolaire de la lecture et de l'écriture. Les récits lus permettent également à l'enfant une rencontre précoce et régulière avec un vocabulaire et des structures lexicales propres à l'écrit.

Les capacités d'analyse et de compréhension des histoires constituent un domaine de compétences spécifiques associé à la lecture partagée. Un album jeunesse en proposant un récit construit à partir de textes et d'images nécessite de nombreuses mises en relation de la part de l'enfant : la lecture des images et la lecture des textes n'est pas consécutive mais parallèle (Van der Linden, 2008).

Enfin chaque histoire va construire petit à petit les compétences littéraires de l'enfant : compréhension de la structure des récits, mise en relation des textes et intérêt pour la littérature (Tauveron, 2014).

Toutes les pratiques de lecture partagée entre parents et enfants n'ont pas le même rendement scolaire (Bonnéry et Joigneaux, 2015). Différents paramètres peuvent être pris en considération pour mesurer l'impact de ces pratiques sur le développement des compétences des enfants. La quantité et la qualité des interactions proposées en cours de lecture sont régulièrement citées comme des indicateurs d'efficacité (Prêteur et de Léonardis, 2013 ; Bonnéry et Joigneaux, 2015). L'adulte qui favorise les échanges et les questionnements avec l'enfant avant, pendant et après la lecture multiplie les situations langagières. Il lui permet ainsi de mettre en relation différents éléments du récit et de verbaliser sa compréhension de l'histoire. Ce dialogue exerce

l'enfant à analyser le langage écrit pour ensuite le contextualiser et/ou le décontextualiser sous la forme du langage oral. La nature même de ces échanges est également un indicateur fiable pour mesurer les incidences scolaires (*Ibid.*)

La recherche menée depuis plus de 20 ans sur les liens entre lecture partagée (en milieu scolaire et en milieu familial) et développement de l'enfant permet de dégager des critères favorables (Frier, 2006 ; Dionne, 2011). L'intérêt d'une lecture partagée va dépendre de la relation entre le lecteur et l'enfant pendant l'activité et du type d'album lu. Il s'agit d'un dialogue à trois : adulte/enfant/auteur (via l'album). Chacun interagit sur la relation et permet la pratique de la lecture partagée.

La recherche anglo-saxonne et, plus spécifiquement, celle menée en Amérique du Nord depuis les années 1980 concernant la littératie émergente et la littératie familiale a permis la conception de nombreux programmes d'intervention¹ sur ces territoires (St-Laurent, Giasson et Drolet, 2001 ; Dionne, 2011). La lecture partagée tient une place centrale dans ces démarches à l'image de son importance dans l'éveil à l'écrit des enfants.

Les bénéfices directs et indirects des lectures partagées sur les apprentissages scolaires et plus largement sur la scolarité sont multiples (PISA, 2012 ; 2028). Je propose de les catégoriser dans le tableau ci-après (*Cf.* Figure 5) :

¹ Une vidéo pédagogique de [Recension des programmes de littératie familiale](#) réalisée par le Ministère de l'Éducation du Québec permet de définir l'intervention en littératie familiale.

Compétences ou aptitudes scolaires favorisées par la pratique de la lecture partagée	Recherches
Connaissances sur le langage écrit	Sénéchal (2006) Dickinson, Griffith, Golinkoff et Hirsh-Pasek (2012)
Développement du langage oral	Thollon-Behar et Ignacchiti (2019)
Compréhension de l'écrit	OCDE (2012 ; 2018) ; Tauveron (2014) Turgeon, Armand, Gosselin-Lavoie et Mc Kinley (2022)
Connaissances littéraires	Tauveron (2014) Goigoux (2016) Goigoux, Jarlégan et Piquée (2015)
Connaissances générales	Bruner (2015)
Attention et concentration	Dickinson, Griffith, Golinkoff et Hirsh-Pasek (2012)
Capacités relationnelles	Creissen (2015)

Figure 5. Compétences et aptitudes scolaires favorisées par la lecture partagée (Céline Ferrier, 2023)

La lecture partagée, en particulier en milieu familial, est ainsi la pratique de littératie familiale dont les bénéfices scolaires sont actuellement reconnus comme les plus importants et les plus durables. Elle n'est néanmoins pas la seule pratique de littératie familiale dont le rendement scolaire est notable. C'est également le cas des autres pratiques dites du livre (Cf. Figure 4).

En regard de la lecture partagée, il y a la lecture dite privée, c'est-à-dire, celle qui est menée en autonomie (de façon silencieuse ou pas). Celle-ci est très valorisée sur le plan culturel et sociétal surtout lorsqu'il s'agit d'ouvrages littéraires. Les enfants sont invités précocement en milieu scolaire, comme un milieu familial, à lire pour eux-mêmes. Cette volonté de développement des pratiques de lecture privée se fait

souvent au détriment des lectures partagées à partir de l'entrée au CP des enfants. En effet, le début de l'apprentissage du lire-écrire engendre des attentes fortes des parents et des enseignants vis-à-vis des capacités des enfants à lire seuls.

Les programmes de l'Education nationale préconisent des lectures d'histoires en classe de CP dans le cadre de la compréhension écrite mais il n'y a pas d'indications équivalentes au-delà de cette classe (Education nationale, 2019). De même, au sein des familles, on sait que les parents sont moins enclins à lire des histoires à leur enfant après 7 ans (CNL¹, 2022). Ils peuvent souhaiter une transition rapide vers la lecture privée². Pourtant, en classe comme à la maison, les enfants dans leur immense majorité ne peuvent pas lire seuls de longs textes et de façon silencieuse à cet âge. Il apparaît particulièrement regrettable que les pratiques de lecture partagée régressent fortement durant cette période alors même qu'il s'agit d'un soutien et d'un plaisir majeur à l'apprentissage du lire-écrire. A 7 ans, 34 % des enfants de l'enquête du CNL déclarent que leurs parents leur lisent souvent des histoires et ils ne sont plus que 16% à 9 ans (*Ibid*).

Le développement actuel des pratiques de lecture audio en particulier auprès des enfants me semble être étroitement lié à ce besoin de transition douce entre les lectures partagées et les lectures privées. L'enregistrement d'histoires pour les enfants est apparu avec les supports de diffusion qu'ont été les cassettes audio, les CD puis aujourd'hui le format numérique. Les histoires sont le plus souvent lues par des comédiennes et des comédiens. Le marché des boîtes à histoires³ est en pleine expansion malgré des prix souvent très élevés⁴. Dans son étude annuelle, *Les français et la lecture* et plus spécifiquement son volet jeunesse⁵, le CNL a intégré la lecture audio et l'usage des boîtes à histoires depuis 2022, signe de leur place de plus en plus importante dans les pratiques de lecture jeunesse en France. Ainsi, 6 jeunes sur 10 déclarent avoir déjà écouté un livre audio dans cette enquête avec une forte tendance à la hausse (36 % d'augmentation entre 2016 et 2022 pour les enfants scolarisés en primaire). Le lien entre lecture audio et développement du goût pour la lecture des

¹ Centre national du livre

² On trouve [des témoignages de parents](#) qui vont dans ce sens sur le site de la revue jeunesse *J'aime lire*.

³ Parfois appelées conteuses d'histoires.

⁴ La boîte à histoire *Lunii*, leader du marché, est vendue actuellement à 55 € et ses concurrentes (Morphée par exemple) sont souvent vendues entre 70 et 80 €. Elles contiennent quelques histoires puis d'autres sont proposées en téléchargement (payants).

⁵ Enquête Ipsos – Les jeunes Français et la lecture – CNL – Mars 2022

enfants est notable pour 37 % des parents dont les enfants écoutent ce type de livres¹ et l'intérêt des autres parents pour cette typologie de lecture est important, laissant envisager une marge de progression encore forte dans les années qui viennent. Un des arguments régulièrement utilisés de la part des marques de ce secteur, mais également des parents, est le caractère préventif des lectures audio vis-à-vis des pratiques des écrans. Elles auraient comme bénéfices d'éloigner les enfants des écrans. Cet argument révèle la concurrence qui sévit actuellement entre les pratiques de lectures et les pratiques des écrans (Cf. Chapitre 3).

Quel que soit les types de lectures pratiquées en milieu familial, ils sont favorisés par des recommandations entre lecteurs. L'incitation à la lecture passe en effet par le fait de parler des livres que l'on a lus, que l'on voudrait lire ou que d'autres évoquent. Ces échanges autour de l'objet livre constituent une pratique d'acculturation. La place donnée aux livres et aux lectures n'est ainsi pas seulement physique et pratique mais également symbolique avant et après les lectures en elles-mêmes. L'enquête du CNL (2022) met en évidence le rôle spécifique des mères dans ce domaine puisque ce sont elles qui a plus de 50% recommandent des livres ou des lectures à leur enfant lorsque cette dernière ou ce dernier est en primaire. Ce sont majoritairement elles qui essayent de donner une place aux livres au sein de la famille, en achetant, en recommandant ou en abonnant les enfants à la presse jeunesse.

Les abonnements à des revues, en particulier de lecture jeunesse participent de ces anticipations et prolongements des pratiques classiques de lecture. En donnant accès à des histoires diverses, les magazines jeunesse forment des recommandations et des mises en relation entre les histoires. Dans une enquête de 2019, les parents d'enfants de 7 à 11 ans déclarent dans 29 % des cas abonner leur enfant à une revue jeunesse². La presse jeunesse, en particulier celle consacrée à la littérature jeunesse sous toutes ses formes, tient une place importante dans les pratiques du livre en milieu familial en favorisant des rituels associés à la lecture et en étant un outil de prescription.

La fréquentation des lieux de lecture et d'accès aux livres (bibliothèques et librairies principalement) est une autre pratique spécifique de littératie familiale car elle favorise l'accès aux livres et ainsi à la lecture car elle permet à l'enfant l'entrée dans la

¹ Donnée issue de l'enquête CNL, *Les français et les livres audio* (2017)

² Sondage *Harris Interactive* (2019) auprès d'un échantillon de 411 répondants représentatifs des enfants résidant en France métropolitaine âgés de 7 à 11 ans.

communauté des lecteurs, c'est-à-dire, de s'identifier à des personnes qui utilisent des livres, qui lisent, voire qui travaillent dans le domaine du livre. L'enfant apprend également à développer ses goûts personnels de lecture dans ce type de lieu ce qui engendre un lien intime à la pratique culturelle de la lecture. Il peut s'agir de la bibliothèque de la classe, de l'école ou de la ville. Chacune d'elles ayant des spécificités d'usages et de publics qui offrent à l'enfant des modèles d'identification différents. J'associe à la fréquentation des lieux de prêt, d'achat et de lecture, la création d'une bibliothèque personnelle. En effet, cette pratique de rangement ou de collection chez soi indique un lien intime aux livres et à la lecture. Les enfants dont les parents disposent eux-mêmes d'une bibliothèque ont ainsi fréquemment leur bibliothèque de livres jeunesse.

1.3.2. Pratiques des lectures et des écritures domestiques

Cette seconde catégorie de pratiques de littératie familiale concerne les pratiques des lectures et des écritures dites domestiques c'est-à-dire celles dont la principale finalité est organisationnelle comme l'analyse Bernard Lahire :

Dans une série de travaux sur les écritures domestiques (pense-bêtes, listes de choses à faire ou à dire, livres ou carnets de comptes, notes sur un calendrier ou un agenda, petits mots entre membres de la famille, correspondances, etc.) menés durant les années 1990, je me suis efforcé de mettre au jour les fonctions de ces micro-pratiques dans la vie quotidienne. (...) Les pratiques scripturales et graphiques permettent à l'acteur de maîtriser symboliquement ce qu'il maîtrisait pratiquement jusque-là : le langage, l'espace et le temps. (2008, p.168 et 169)

Ces pratiques sont domestiques dans le sens où elles ont trait à la vie quotidienne au sein de la maison en tant qu'espace domestique de la famille. Elles sont des pratiques de littératie familiale quand les enfants y sont exposés soit parce qu'ils peuvent les observer soit qu'ils y participent. Les lectures et les écritures domestiques ont comme spécificité d'être présentes dans toutes les familles dans les sociétés lettrées (Taylor, 1983). Le quotidien est constitué d'un très grand nombre de ces pratiques ce qui les rend très présentes et influentes sur le développement du rapport à l'écrit de l'enfant.

Les adultes et les lecteurs au sein de la famille peuvent tout au long de la journée étayer ces pratiques auprès de l'enfant permettant à la fois de donner à voir l'acte du

lire-écrire mais aussi de donner à le comprendre. Ces pratiques ont, en outre, comme plus-value majeure, de donner un sens fonctionnel à l'apprentissage du lire-écrire en regard des pratiques scolaires qui, pour leur part, peinent à construire d'autres motivations que celles associées aux finalités de l'école et à la construction des savoirs légitimes (Frier et Guernier, 2007).

Pour catégoriser et qualifier ces pratiques, je prends appui sur les travaux de recension des activités de littératie familiale (*family literacy activities* en anglais) de la chercheuse Denis Taylor (1983). Son travail ethnographique l'a conduite à observer et à catégoriser toutes les pratiques familiales associées à l'écrit auxquelles les enfants peuvent être associés directement ou indirectement. Ses recherches mettent en lumière les liens entre ses pratiques familiales et l'entrée dans l'écrit de l'enfant :

Denny Taylor explored the ethnographic perspective of family literacy to discover how young readers develop literacy practices based on their everyday experiences. She closely examined the environments in which children had opportunities to apply their knowledge and argued that "children are participating in and 'helping' to construct their own environments.

(Brown, 2021, p.8)

Je retiens 4 des catégories de Denis Taylor qui relèvent des pratiques dites domestiques :

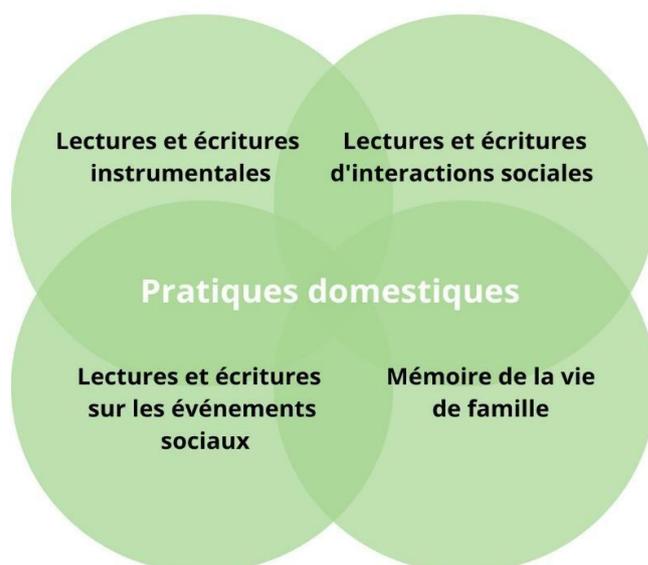


Figure 6. Littératie familiale. Pratiques domestiques (Céline Ferrier, 2023, à partir des travaux de Taylor, 1983)

Les lectures et les écritures instrumentales rassemblent des pratiques qui visent à lire pour trouver de l'information sur les activités quotidiennes (par exemple, la lecture d'une date dans un calendrier) et celles qui visent à écrire pour soulager la mémoire et pour réaliser ces activités (par exemple, l'écriture d'une liste de course).

Les lectures et les écritures d'interactions sociales visent à établir ou à maintenir les relations entre les personnes dans la famille et les amis (par exemple, l'écriture d'une carte de vœux à un parent ou la lecture d'un e-mail envoyé par un ami).

Les lectures et les écritures sur les événements sociaux visent l'information et l'engagement au sujet de l'actualité (par exemple, la lecture d'un journal ou la signature d'une pétition).

Enfin les pratiques des écrits de la vie de famille sont les lectures et les écritures administratives, de santé ou de mémoire des différents membres de la famille (par exemple, la lecture du carnet de santé d'un enfant).

Ces 4 sous-catégories de pratiques dites domestiques de littératie familiale peuvent croiser d'autres pratiques : c'est, par exemple, le cas des pratiques autour de l'envoi et la réception des cartes postales qui peuvent être à la fois à vocation sociale mais aussi à vocation de maintien de la mémoire familiale en étant conservées.

1.3.3. Pratiques scolaires et pédagogiques en milieu familial

La troisième catégorie de pratiques de littératie familiale que j'identifie est celle des pratiques scolaires ou pédagogiques d'accompagnement du lire-écrire et des autres enseignements en milieu familial. Il s'agit de pratiques de l'école externalisées à la maison soit par le corps enseignant soit par les membres de la famille eux-mêmes, auxquels j'ajoute les pratiques de communication écrite entre l'école et la famille. Comme tente de le montrer la figure 7 que je propose ci-après, il est ainsi possible de distinguer 3 types de pratiques relevant de cette catégorie : les pré-apprentissages, les devoirs et la communication écrite entre l'école et la famille :

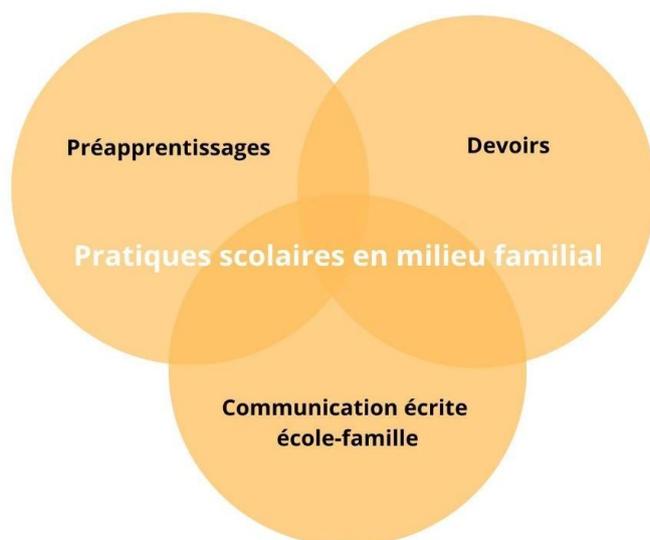


Figure 7. Pratiques scolaires en milieu familial (Céline Ferrier, 2023)

Dans cette catégorie, les parents comme les enfants s'engagent moins par plaisir qu'à des fins scolaires, même s'ils peuvent apprécier leur mise en œuvre. Il s'agit en cela d'un véritable investissement familial le plus souvent conscientisé (Garcia, 2019).

Les préapprentissages sont l'ensemble des pratiques d'anticipation scolaire mises en œuvre par des membres de la famille auprès des enfants avant la scolarisation ou au cours de celle-ci. La reconnaissance des lettres fait partie de ces pratiques de littératie familiale à fort rendement scolaire (Prévost et Morin, 2015). Comme de nombreuses pratiques de ce type, elle a pour spécificité de concerner les familles de classes moyennes et supérieures (PISA, 2018 ; Garcia, 2019). L'anticipation des apprentissages par les parents apparaît comme une véritable stratégie scolaire. Elle peut également prendre la forme d'activités voire d'exercices donnés aux enfants durant les vacances.

Les activités d'alphabétisation précoce en famille telles que soumises aux parents dans le cadre de l'évaluation PIRLS sont au nombre de 9 (Cf. Figure 8 ci-après) : lire des livres, raconter des histoires, chanter des chansons, jouer avec les lettres de l'alphabet, jouer avec des mots, parler des livres et des histoires, parler de choses faites ensemble, écrire des mots et des lettres et lire des sigles ou des marques. Parmi ces activités définies comme de la littératie précoce mise œuvre par les parents, plusieurs relèvent selon moi des apprentissages précoces comme les jeux avec les lettres de l'alphabet ou les mots.

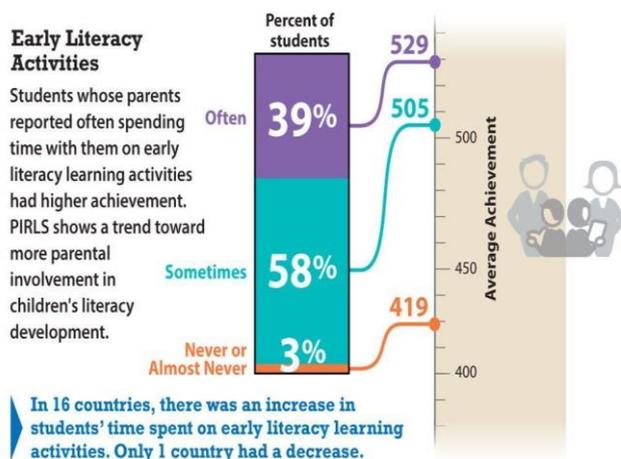


Figure 8. Early literacy activities (PIRLS, 2017)

Les devoirs sont, quant à eux, une pratique à la fois scolaire et familiale (Cf. Chapitre 3). Ils sont en effet prescrits par le corps enseignant et accompagnés, exécutés par les enfants dans leur contexte familial le plus souvent. A l'école primaire, les parents sont particulièrement investis dans cette pratique quotidienne. C'est plus spécifiquement le cas des mères et plus encore de celles qui sont peu diplômées. Elles y consacrent plus de 15h par mois quand l'enfant est scolarisé en primaire (Gouyon, 2004). C'est ainsi une pratique familiale quotidienne qui associe l'enfant et ses parents autour des écrits scolaires.

Enfin, les pratiques de communication écrite entre l'école et la famille relèvent également, selon moi, de la littératie familiale car il s'agit d'écrits au sujet de l'enfant, de ses apprentissages et auxquels il est fortement associé comme nous allons le voir. L'information faite aux parents concernant les résultats, le comportement et la vie scolaire de leur enfant est un droit.¹ Durant l'école maternelle puis élémentaire, l'outil de communication écrite entre les enseignantes et les parents est principalement le cahier de correspondance (dit cahier facteur, cahier de liaison, etc.). Il est le plus souvent physique mais également numérique depuis quelques années. Il s'agit d'un outil qui permet principalement aux enseignantes et aux enseignants de transmettre des informations aux parents et, plus rarement, aux parents de transmettre des informations aux équipes pédagogiques. Il circule de façon quotidienne entre l'école et la famille. Les usages de lecture et d'écriture qui y sont associés au sein de la famille sont ainsi des pratiques très régulières de littératie familiale. Dès l'école élémentaire,

¹ Circulaire n°2006-137 du 25 août 2006 relative au rôle et à la place des parents à l'école.

ce sont les enfants qui écrivent sous la dictée de l'enseignante ou de l'enseignant les informations à transmettre via cet outil. Ils sont également souvent associés à la lecture de leurs parents pour contextualiser les demandes et les informations.

Parmi les écrits scolaires qui circulent entre l'école et la maison, il y a également les cahiers de l'enfant (dont le cahier de vie fréquemment utilisé en maternelle). En donnant régulièrement à voir ces supports, le corps enseignant favorise la compréhension de la vie scolaire de l'enfant au sein de sa famille et les échanges à ce sujet.

Enfin, ce sont les cahiers de texte (papier ou numérique) qui sont des outils de communication obligatoire et quotidien entre l'école, l'enfant et ses parents¹. Ils sont présents durant toute la scolarité et constituent une des seules fenêtres pour avoir un regard sur la scolarité de l'enfant et des échanges avec ses enseignants. Plus l'enfant avance dans son parcours d'élève, plus la communication orale est remplacée par une communication quasiment exclusivement écrite et de plus en plus souvent numérique.

L'ensemble de ces outils entre l'école et la famille sont des objets de littératie familiale qui génèrent des pratiques directement ou indirectes entre l'enfant et ses parents.

1.4. Facteurs de rentabilité scolaire des pratiques de littératie familiale

La catégorisation des pratiques de littératie familiale peut, à présent, être croisée avec les facteurs connus actuellement de leur rentabilité scolaire. Je retiens 7 facteurs principaux qui influencent la rentabilité scolaire des pratiques de littératie familiale : la maîtrise parentale de l'écrit, la précocité (l'âge auquel l'enfant commence à bénéficier d'une pratique), la fréquence (le nombre de fois où l'enfant bénéficie d'une pratique), le plaisir (la dimension affective et émotionnelle associée à la pratique), le sentiment de compétences parentale, l'étayage (le soutien et l'enrichissement de la pratique) et la langue (utilisée au cours de la pratique). Chacun de ces facteurs est présenté dans le tableau ci-après.

¹ Le recours au cahier de texte individuel (circulaire du 3 mai 1961) est réaffirmé dans la circulaire n° 2005 du 6 septembre 2010 relative au cahier de texte numérique.

Facteurs de rentabilité	Degrés de rentabilité scolaire	Recherches
Maîtrise parentale de l'écrit	+++	Lahire (1995, 2008, 2019)
Précocité	+++	Joigneaux (2013) Prêteur et de Léonardis, M. (2013) Isler (2014)
Fréquence	++	Chauveau (2003) André (2007) Charron, Gagné, Bigras, et Lemire (2020)
Plaisir	+++	Dionne (2003) OCDE (2011) Boch, Frier et Rinck (2021)
Sentiment de compétences parentale	++	Poncelet, Dierendonck, Kerger et Mancuso (2015)
Etayage	+++	Lacroix, Gaux et Weil-Barais (2008) Isler (2014) Bonnéry et Joigneaux (2015)
Langue	++	Burns, Espinosa et Snow (2003) Miguel Addisu et Maire Sandoz (2015)

Figure 9. Les facteurs de rentabilité des pratiques de littératie familiale (Céline Ferrier, 2023)

La maîtrise de l'écrit par le père, la mère ou tout autre membre de la famille conditionne directement la rentabilité des pratiques de littératie familiale en favorisant leur mise en œuvre. Moins les parents ont eux-mêmes des compétences écrites, moins ils utilisent au quotidien la langue écrite pour lire et pour écrire (Dionne, Saint-Laurent et Giasson, 2004). Ainsi, l'enfant est moins exposé à des gestes et des pratiques littéraciques. Il est également moins invité à y participer.

La précocité est principalement considérée en fonction de la première scolarisation et de l'apprentissage scolaire du lire-écrire. Les pratiques familiales qui anticipent ces étapes scolaires favorisent la réussite des enfants en leur permettant d'acquérir des compétences et des connaissances qui seront valorisées en classe (*Ibid.*). Les stratégies d'intervention éducatives actuelles sont ainsi de plus en plus précoces. Elles visent particulièrement la petite enfance, c'est-à-dire, la tranche d'âge 0-3 ans. Les

travaux de James Heckman (Cf. Chapitre 4) concernant la rentabilité économique et sociale de l'intervention précoce couplée au soutien à la parentalité sont, à cet égard, représentatifs de ce facteur majeur de rentabilité qu'est la précocité.

La fréquence est un autre facteur reconnu de rentabilité des pratiques de littératie familiale. Le nombre d'expositions et de participations d'un enfant à une activité associée à l'écrit favorise son acculturation et peut, selon la fréquence, constituer une ritualisation en créant un lien intime et durable à celle-ci au sein de la famille (Frier, 2006 ; 2016).

La connaissance des facteurs émotionnels et affectifs associés aux pratiques de littératie familiale et, plus spécifiquement, à la lecture partagée sont étudiés depuis moins longtemps mais apparaissent depuis quelques années comme des éléments clés pour comprendre leur rentabilité. C'est plus spécifiquement le plaisir ressenti par l'enfant qui est à présent reconnu comme plus influent que la fréquence de la pratique (OCDE, 2011).

Les échanges entre les membres de la famille autour des pratiques de littératie familiale permettent leur étayage et sont, à ce titre, des catalyseurs de l'expérience pour les enfants. Ceux-ci ne sont pas seulement témoins et/ou acteurs d'une pratique mais également penseurs de celle-ci dans le sens où ils sont invités à l'identifier, la nommer, l'expliquer et la contextualiser. L'étayage des pratiques de littératie familiale est dans cette logique très proche des démarches pédagogiques auxquelles les enfants sont exposés et puis amenés à développer par eux-mêmes à l'école. Durant les lectures parentales d'histoires, les interactions entre l'adulte et l'enfant prennent la forme d'un véritable étayage lorsque l'enfant est invité à réfléchir aux intentions de l'autrice ou de l'auteur du livre par exemple.

Enfin, la langue utilisée au cours des pratiques de littératie familiale est un facteur associé à la rentabilité de celles-ci. Sa maîtrise et son ancrage dans la culture familiale favorise la qualité et la quantité des échanges qui peuvent avoir lieu autour de l'activité mais également la mise en œuvre via la lecture ou l'écriture (Burns, Espinosa et Snow, 2003).

Conclusion chapitre 1

La rentabilité scolaire des pratiques de littératie familiale présentées dans ce chapitre se traduit principalement par un renforcement des apprentissages scolaires (Dionne,

Saint-Laurent et Giasson, 2004) et un développement des dispositions scolaires de l'enfant devenu élève (Garcia, 2019). Ces deux catégories de bénéfiques scolaires sont reconnues pour leur importance et leur reconnaissance dans les parcours de réussite à l'école puis, par la suite, dans le monde du travail (Lahire, 2008 ; 2019).

La catégorisation et la qualification proposées dans ce premier chapitre au sujet des pratiques de littératie familiale constituent le fondement théorique de la présente recherche. Elles introduisent et fixent les contours de l'étude des programmes Coup de Pouce qui suit en tant que démarche de soutien et d'accompagnement des pratiques familiales associées à l'écrit aux côtés de l'école et à des fins scolaires.

Chapitre 2. Coup de Pouce : un modèle d'intervention

« Tous les enfants peuvent-ils savoir lire et écrire en fin de CP ? »¹ telle a été la question posée, en 1993, par l'Association Pour Favoriser une Ecole Efficace (Apfée) à un groupe de chercheurs. Leur réponse fut sans appel : « A l'exception de quelques cas pathologiques (nettement moins de 5%), tous les enfants peuvent acquérir ces compétences dès la fin du CP. Mais il faut, pour cela, modifier les pratiques éducatives pendant le temps scolaire et hors temps scolaire »².

Cette question et sa réponse éclairent l'histoire des programmes Coup de Pouce jusqu'à aujourd'hui. Face au déterminisme social et scolaire, quelles actions était-il possible de mettre en place pour limiter et réduire les inégalités entre les enfants ? Les clubs Coup de Pouce Lecture Écriture (Coup de Pouce CLÉ) ont été la réponse principale proposée par l'Apfée et ont, pour cette raison, structuré son action et son développement jusqu'à donner leur nom à l'association en 2015 (Cf. Figure 10 page 42).

La méthode Coup de Pouce, d'abord expérimentale, est devenue un modèle d'intervention basé sur des éléments scientifiques, une ingénierie pédagogique et organisationnelle. Ses spécificités lui ont conféré, jusqu'à aujourd'hui, une place singulière et une reconnaissance dans son écosystème mais également des remises en question internes et externes. L'évaluation des programmes, souci constant de l'association, représente, à ce titre, un enjeu scientifique et entrepreneurial majeur pour pérenniser son action et poursuivre son développement.

Le modèle d'intervention Coup de Pouce, objet de ce chapitre, renseigne et témoigne des questionnements sociétaux et éducatifs des années 1990 jusqu'à aujourd'hui : il est, tour à tour, révélateur des attentes et prospecteur de nouvelles voies.

Dans ce chapitre je présente le modèle Coup de Pouce dans son ensemble en intégrant la dimension historique, les évolutions et un regard analytique visant son enrichissement.

¹ Thème du premier colloque scientifique organisé par l'Apfée en 1993.

² Extrait des actes de colloques de l'Apfée (1993).

2.1. Les origines des programmes Coup de Pouce : les recherches d'Éliane Rogovas-Chauveau et de Gérard Chauveau

En 1984, des enseignants lyonnais, à l'initiative de Jean-Jacques Moine¹, fondent l'Apfée. Ils mettent en place des projets locaux d'aide aux élèves les plus défavorisés afin de lutter précocement contre l'échec scolaire. Soucieux de proposer une démarche d'excellence, innovante et reproductible, l'association organise des colloques scientifiques pour associer des chercheurs à sa réflexion. C'est dans ce contexte que Jean-Jacques Moine, alors directeur de l'association, et Gérard Chauveau se rencontrent et envisagent la modélisation des clubs Coup de Pouce CLÉ. Ce dispositif avait été précédemment imaginé et expérimenté par la ville de Colombes (Hauts-de-Seine) avec l'appui d'Éliane Rogovas-Chauveau et de Gérard Chauveau (Cf. Figure 10 page 42), tous deux chercheurs à l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP).

Leurs expériences d'enseignante et d'enseignant et leurs recherches en sciences de l'éducation, en linguistique et en psychologie, les avaient conduits à interroger les conditions qui favorisent ou qui entravent chez l'enfant l'apprentissage de la lecture et, en particulier, dans les milieux les plus modestes (Rogovas-Chauveau et Chauveau, 1985, 1992). Leur approche culturelle et psychologique de cet apprentissage chez l'enfant a permis de sortir de la seule question scolaire qui restait la focale principale de la recherche dans ce domaine :

D'une manière générale, les réflexions, - et la recherche elle-même- sur l'enfant et l'acquisition de la lecture sont envahies et faussées par la question scolaire. (Chauveau, 1997, p.61)

Elle doit (la recherche) aller au-delà de l'apprentissage de la lecture-écriture au sens strict ou étroit et regarder les différents chemins empruntés par l'enfant pour découvrir et s'approprier le monde de l'écrit. (Chauveau, 1997, p.185)

¹ Fondateur et directeur de l'association jusqu'en 2011.

Leur souci constant de comprendre ce qui se passe, avant et surtout en dehors de l'école, caractérise leur perspective culturelle de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. La nécessaire médiation de l'adulte auprès de l'enfant apprenti lecteur est centrale mais non exclusive dans leurs travaux. Les relations qu'entretiennent les adultes au moment de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture sont elles aussi considérées comme une variable majeure pour comprendre comment les deux milieux, l'école et la famille, fonctionnent ou dysfonctionnent l'un vis-à-vis de l'autre :

L'interface école/familles populaires paraît être un lieu d'observation privilégié pour appréhender la genèse de l'échec dans les savoirs scolaires premiers. C'est, semble-t-il, dans les points de contact et de friction, dans les zones de frottement et d'échange entre ces deux « lieux de vie », entre ces deux structures éducatives, entre ces deux univers socioculturels que « se fabrique » une part importante de la non-réussite au cours préparatoire.

(Rogovas-Chauveau et Chauveau, 1992, p.10)

La capacité des adultes à construire un projet autour de l'enfant apprenti lecteur est, pour les deux chercheurs, une condition essentielle de sa réussite. C'est ainsi « la situation problème » qui est à étudier et « non l'enfant problème » : les contradictions ou les incohérences entre les adultes eux-mêmes et celles des adultes vis-à-vis de l'enfant engendrent une part de son isolement scolaire, lui-même prédictif de ses difficultés d'apprentissage (Rogovas-Chauveau et Chauveau, 1992).

L'ensemble de leurs travaux témoignent de deux objectifs conjoints : à la fois comprendre les mécanismes qui conduisent à la réussite en lecture mais également construire des outils et des actions de terrain. Cette dimension opérationnelle est un facteur qui les distingue dans le paysage scientifique français des années 1980 et 1990.

Afin d'éprouver leurs hypothèses concernant le rapport social entre l'école et la famille, les deux enseignants-chercheurs pensent précocement des outils et des dispositifs :

Si l'on considère que ce rapport comprend trois constituants (social, culturel, cognitif), on peut penser qu'en agissant sur « la troisième dimension » — la cognition des différents acteurs : enfant, parents, enseignants — par exemple, en « injectant » des informations, des explications, des outils permettant de connaître et comprendre « le partenaire » potentiel, des techniques facilitant la visibilité et la lisibilité de la « boîte noire » (ou terra incognita) qu'est habituellement « l'institution » ou « le milieu », on modifiera profondément le rapport social entre l'école et les familles des élèves « désavantagés.

(Rogovas-Chauveau et Chauveau, 1992, p.12)

Leur rencontre et leur collaboration avec la ville de Colombes, puis avec l'Apfée, s'inscrivent dans cette double démarche.

HISTOIRE DES CLUBS COUP DE POUCE

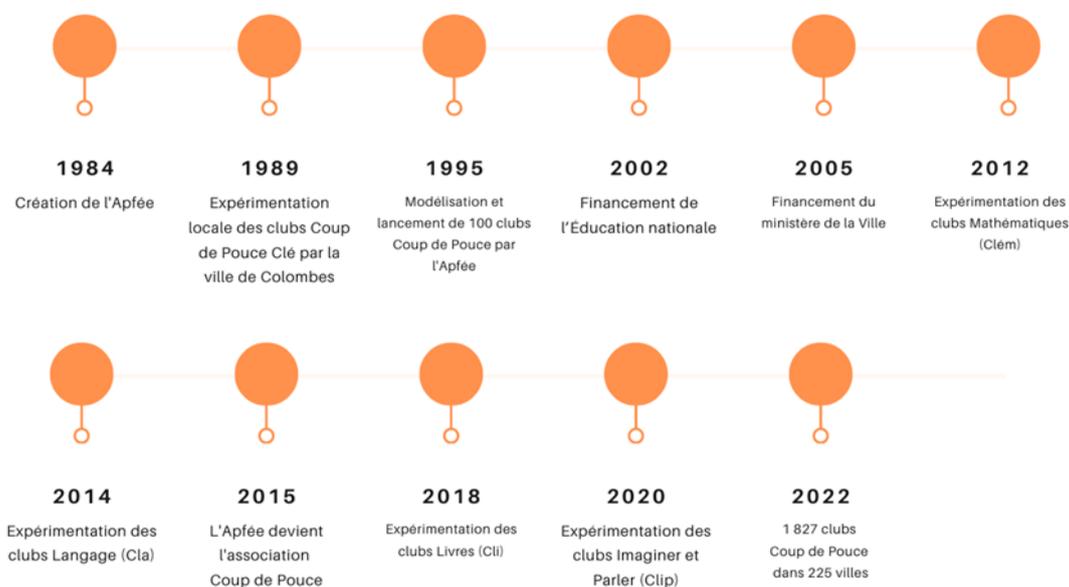


Figure 10. Schéma *Histoire des clubs Coup de Pouce* (Céline Ferrier, 2023)

2.2. L'ingénierie et le modèle de développement des programmes Coup de Pouce

C'est la volonté et la nécessité de développer une méthode reproductible qui a guidé la démarche de l'Apfée sous la direction de Jean-Jacques Moine. Concevoir une action à la fois efficace et généralisable pour permettre l'accueil d'un maximum d'enfants bénéficiaires. Le dispositif Coup de Pouce CLÉ, tel qu'il fut expérimenté par la ville de Colombes, à partir et avec la contribution scientifique et pédagogique du binôme de chercheurs Rogovas-Chauveau, fut ainsi modélisé par l'Apfée pour devenir un dispositif partenarial à grande échelle. Cette modélisation s'est effectuée à la fois sur le plan organisationnel et sur le plan pédagogique.

Pour permettre la mise en œuvre de chaque club, l'association a proposé aux communes volontaires une contractualisation pour financer et mettre en œuvre le dispositif. Avant 2018, les villes finançaient le fonctionnement des clubs, à savoir, le recrutement et la rémunération des animateurs ainsi que le matériel nécessaire aux séances. L'association finançait, pour sa part, l'intégralité des coûts d'ingénierie et la formation des acteurs de terrain (animateurs et coordinateurs). Pour ce faire, elle s'appuyait à la fois sur des financements publics et des financements privés (Cf. Figure 11 ci-après).

A partir de 2018, le retrait progressif de la fondation Bettencourt, mécène historique et principal de l'association, a imposé la mise en place d'un nouveau modèle partenarial et économique. Les villes volontaires ont, dès lors, participé à une partie des coûts d'ingénierie et de formation de l'association (entre 200 et 500 euros par an et par club). Les ressources de l'association sont aujourd'hui constituées pour moitié de financements privés. La participation demandée aux communes complète les aides de l'Etat à hauteur de 27% (Cf. Figure 11). Les charges salariales représentent le poste de dépenses le plus important de la structure. En 2022, l'association comptait une quarantaine de salariés répartis sur tout le territoire (métropole et outre-mer) : 25 délégués territoriaux (DT) en charge de l'accompagnement des programmes auprès des acteurs de terrain et 14 salariés en charge des fonctions supports et du pilotage de l'association.

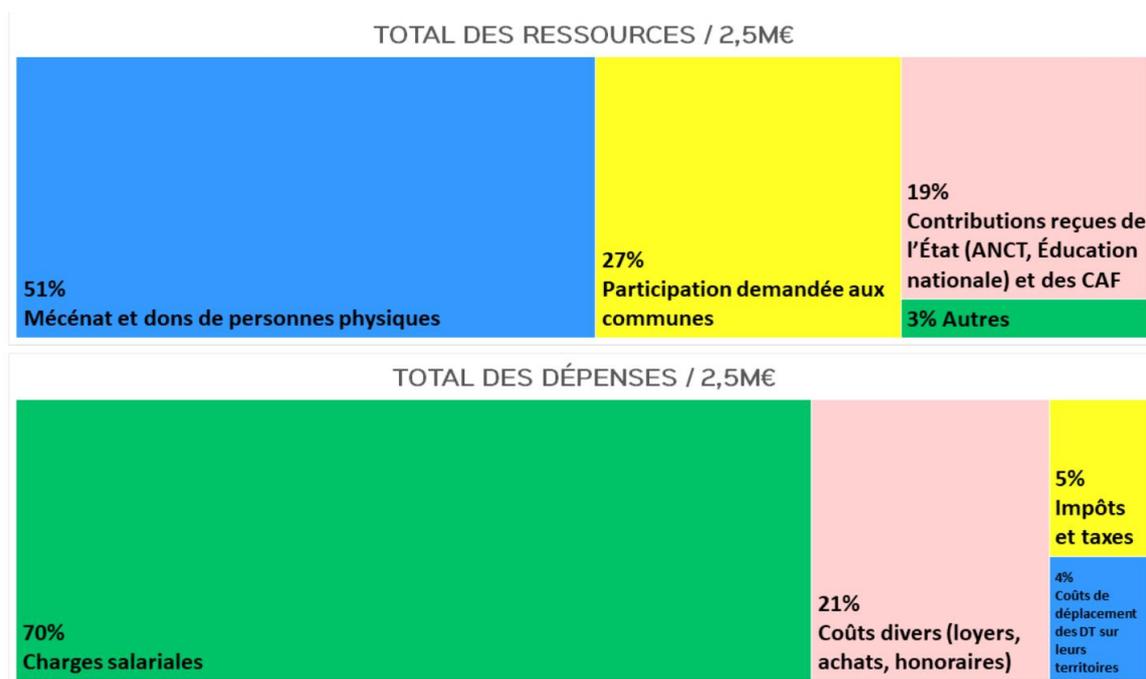


Figure 11. Modèle économique de l'association (Association Coup de Pouce, 2021)

L'organisation associée au déploiement des clubs Coup de Pouce repose sur un ensemble d'acteurs à la fois du côté des villes partenaires, des écoles et de l'association : les pilotes, les enseignants-coordonateurs, les animateurs et les délégués territoriaux anciennement ingénieurs Coup de Pouce (Cf. Figure 12).

La mise en place des clubs est étroitement liée à leur collaboration tout au long de l'année.



Figure 12. Organisation des clubs Coup de Pouce (Association Coup de Pouce, 2017)

Sur le plan pédagogique, l'Apfée, avec l'aide de Gérard Chauveau, a conçu le protocole de la séance Coup de Pouce CLÉ à partir de l'expérimentation locale menée à Colombes. Pour que ce protocole soit reproductible à grande échelle, il s'agissait de le structurer le plus précisément possible et d'imaginer pour chaque activité de la séance, des outils faciles à prendre en main autant pour les animateurs que pour les enfants. La grande hétérogénéité des profils des animatrices et des animateurs explique la modélisation et la rigueur du protocole Coup de Pouce CLÉ. Quelles soient les compétences, les expériences et les connaissances des personnes recrutées, celles-ci devaient pouvoir animer des séances rapidement après leur formation initiale auprès de l'association.

2.3. La méthode Coup de Pouce

La démarche et le contenu du Coup de Pouce CLÉ sont la matrice des autres programmes développés par l'association dans les années 2000 (Cf. Figure 13 ci-après). La problématique, les objectifs et le protocole du Coup de Pouce CLÉ permettent de comprendre la démarche originelle et le rôle central de la lecture, en tant qu'apprentissage langagier et habileté culturelle, dans l'ensemble des actions Coup de Pouce.

La figure 13, ci-après, indique les axes structurant de la méthode Coup de Pouce, à savoir, le groupe en tant que collectif de réappropriation des apprentissages, le positionnement périscolaire, l'association des parents à l'action, la ritualisation des séances et l'ingénierie pédagogique de formation des acteurs et de développement de ressources pour l'animation.

La méthodologie Coup de Pouce

Tous les programmes Coup de Pouce s'appuient sur une méthodologie précise. Un club est constitué de cinq enfants choisis par leur enseignant.

- Il se déroule après la classe, pendant 1h à 1h30, entre deux et quatre soirs par semaine et sur une période de 6 à 9 mois, selon le programme.
- Il est animé par un adulte (enseignant ou non) dans les locaux de l'école.
- Les parents sont associés au dispositif tout au long de l'année et incités à réinvestir à la maison, les jeux et les outils de la séance, les gestes et attitudes de l'animateur.
- Chaque séance est rituellement composée d'une série d'activités brèves, ludiques et variées conçues pour maintenir l'attention des enfants tout en leur permettant d'associer plaisir de jouer, de réussir et objet d'apprentissage.
- Des supports originaux parfaitement adaptés aux clubs et aux objectifs visés sous-tendent la séance et s'invitent régulièrement au foyer des enfants.

Figure 13. *La méthodologie Coup de Pouce*. Extrait du Guide de l'animateur Coup de Pouce CLÉ (Association Coup de Pouce, 2021).

Le profil et la sélection des enfants : les dangers de l'adjectivation

La constitution d'un groupe d'enfants par leur enseignante ou leur enseignant, en début d'année est une composante essentielle de la méthode.

Cette sélection des enfants est opérée en fonction de critères formulés par l'association. L'adjectif « fragiles » est fréquemment utilisé pour décrire les élèves susceptibles d'intégrer le dispositif comme en témoignent ces deux extraits : « Le club : groupe de 5 enfants de CP, identifiés par leur enseignant comme fragiles en lecture et en écriture, pris en charge par un animateur »¹ ou bien « Coup de Pouce est convaincu que tous les enfants peuvent progresser rapidement en lecture-écriture, et notamment les élèves les plus fragiles. »².

Il s'agit d'un critère subjectif et facilement biaisé par les représentations sociales et culturelles. Comme le souligne Hervé Cellier, les élèves dits fragiles, orientés vers les programmes Coup de Pouce, sont devenus une catégorie d'enfants ni en réussite, ni en échec mais susceptibles de l'être :

¹ Extraits site Internet de l'association Coup de Pouce (rubrique *Présentation du Coup de Pouce CLÉ*)

² Extrait du guide Coup de Pouce CLÉ (p.7).

L'expression « enfant fragile » a envahi l'espace éducatif. Elle constitue la désignation des enfants auxquels s'adressent les dispositifs de réussite éducative. (...) C'est Gérard Chauveau qui, le premier, l'a utilisée pour désigner les enfants auxquels ces clubs s'adressaient. Les enfants qui fréquentaient ce dispositif péri-scolaire d'aide à l'apprentissage de la lecture ne relevaient pas des aides spécialisées, disait-on à l'époque... En créant ce dispositif n'a-t-on pas inventé, du même coup, une nouvelle catégorie d'enfants ? (2010, p.5)

Il est intéressant de noter que le profil des enfants des clubs n'est pas ou peu basé sur des observables scolaires. Il s'appuie sur la perception de l'enseignant à la fois de l'environnement de l'enfant et sur son rapport à l'école : « Ce sont les critères sociaux (socio-culturels et socio-familiaux) qui sont privilégiés, non les critères cognitifs ou scolaires. (...) L'enfant est considéré comme fragile en lecture-écriture. Il est parfois plus lent, plus timide, moins avancé, moins à l'aise que les autres enfants. Il ne semble pas bénéficier, en dehors de l'école, des aides, du soutien, de l'environnement dont tout enfant a besoin pour bien réussir à apprendre à lire et à écrire. »¹. Ainsi, s'ajoutent à la fragilité, la timidité, la lenteur et les éventuels manquements familiaux et parentaux à l'accompagnement scolaire. L'absence d'indicateurs scolaires et non-scolaires observables accentue la sélection sur des critères personnels élaborés par chaque enseignant en fonction de ce qu'il pense être bien pour les enfants concernés et de ce qu'il comprend des programmes Coup de Pouce. Il paraît nécessaire de rappeler que l'adjectivation de l'enfant prolonge souvent les stéréotypes de classes et de genres :

Mais cette désignation singulière prolonge une histoire de l'adjectivation de l'enfant et de l'adolescent à la fois dans les domaines psychiatrique, éducatif et scolaire : qu'il s'agisse de la description d'Esquirol montrant une « idiote » adolescente ou, plus récemment, du « handicap socio-culturel » en vogue dans les années 1970.

La notion « d'enfant fragile » n'en est-elle pas l'héritière ? (Cellier, 2010, p.5)

¹ Extrait du guide Coup de Pouce CLÉ (Association Coup de Pouce, 2021)

La difficulté à accompagner le repérage des problèmes scolaires et, par la suite, la sélection des enfants, se traduit par de multiples adjectivisations dans les profils proposés par l'association. Elle s'inscrit, plus globalement, dans les pratiques d'évaluation des enseignants telles qu'analysées par Andreea Capitanescu Benetti et Patricia Riedweg :

Identifier le problème chez l'élève est difficile, écrire professionnellement sur ce qui empêche d'apprendre est vraiment compliqué. (...) Lorsqu'il s'agit de mettre en mots, donc de figer la situation d'un élève à un instant précis, alors même que cet élève est en mouvement dans un processus d'apprentissage, il est facile de tomber dans le jugement de valeur. (2015, p.15)

La méthode Coup de Pouce, par l'étape de repérage et d'orientation vers ses dispositifs, a pu accentuer les effets de catégorisation appliquée à certains élèves et, par là même, renforcer leur faible estime scolaire ou celle de leurs parents en tant qu'accompagnants scolaires. Cette forme implicite de première évaluation et d'orientation scolaire, met en mot ce que les parents et les enfants peuvent déjà ressentir. Le jugement, même bienveillant, s'il n'est pas objectivé sur des indicateurs tangibles, peut devenir un jugement de valeur au sens propre : quelle est ma valeur scolaire ? quelle est la valeur scolaire de mon enfant ?

Les objectifs de déploiement et de reproductibilité de la méthode Coup de Pouce méritent certainement un travail de fond sur cette étape préalable qui peut réduire ou élargir les possibles de chaque enfant.

La formation des animateurs et des coordinateurs

L'association, depuis la mise en œuvre du modèle d'intervention des clubs Coup de Pouce, a comme spécificité d'être un organisme de prospection et de formation et non pas un opérateur de terrain au sens où elle ne gère pas le recrutement des animateurs et l'organisation des clubs. Ainsi, la plus-value de son action réside essentiellement dans le contenu pédagogique des formations et des outils d'animation. Comme évoqué précédemment, c'est cette ressource intellectuelle et pédagogique qui est aujourd'hui partiellement financée par les communes et qui est, pour cette raison, un élément clé de son modèle économique.

Les ingénieurs Coup de Pouce, devenus les délégués territoriaux (DT) en 2018,

forment les animateurs et les enseignants-coordonateurs dans les écoles sur deux périodes distinctes. La première a lieu en début d'année. Elle a pour objet la méthode Coup de Pouce à la fois sur le plan théorique et sur le plan pratique (activités et outils des séances). La seconde, nommée « régulation », a lieu en milieu d'année : elle a pour objectif un retour d'expériences collectif avec les animateurs et les enseignants-coordonateurs d'une même commune. La découverte et la mise en pratique de la méthode Coup de Pouce par chacun permet à la formatrice ou au formateur d'approfondir le contenu et la démarche mais également de lever les obstacles rencontrés sur le terrain au cours de la première période. Ce suivi en deux temps caractérise la démarche de formation de l'association et révèle ses objectifs d'accompagnement quantitatif et qualitatif.

La modélisation des programmes Coup de Pouce n'a, paradoxalement, pas été appliquée aux contenus des formations dispensées par les DT auprès des actrices et des acteurs de terrain mais seulement à la formation en ligne depuis 2017. En effet, chaque formateur construit ses propres outils en fonction des objectifs à atteindre et du format des modules établis par l'association. Pour cette raison, l'analyse des pratiques (Cf. Chapitre 9) met logiquement à jour des variations importantes dans les choix pédagogiques opérés en formation.

A partir de 2017, la partie théorique des programmes a changé de format pour devenir une formation en ligne sur une plateforme d'e-learning¹. Les nouveaux acteurs de terrain doivent, depuis cette période, suivre plusieurs modules de formation en ligne avant d'effectuer la formation pratique avec un délégué territorial.

Plusieurs objectifs ont conduit l'association à faire le choix d'une formation en ligne préalable à la formation présentielle. Le premier d'entre eux était la réduction du nombre d'heures de formation afin de réduire les coûts inhérents à cette mission. Le second objectif était d'ordre qualitatif : il s'agissait de recentrer la formation présentielle sur sa principale plus-value, à savoir, l'appropriation de la méthode et des outils via une pédagogie participative. La plateforme d'e-learning avait également comme avantage majeur de permettre à un grand nombre d'acteurs de suivre les modules théoriques selon leurs disponibilités respectives ce que ne permettait pas le format précédent. Le dernier, plus implicite, était l'harmonisation de la formation théorique et sa structuration. En complément des formations, les programmes Coup de Pouce

¹ Définition du e-learning (dictionnaire *Le Robert*) : Apprentissage, formation par le moyen d'Internet.

bénéficient tous d'une édition papier, intitulée *Guide Coup de Pouce* qui formalise la méthode pédagogique.

La formation Coup de Pouce s'accompagne d'un suivi des acteurs tout au long de l'année sous forme de réunions et de points d'étape dans les communes. La proximité et la disponibilité auprès des différents acteurs constituent également un point fort de l'association. Le maillage territorial permet des rencontres régulières et une connaissance personnalisée des acteurs : les 25 DT sont actuellement présents dans l'ensemble des régions métropolitaines et à la Réunion. Ainsi, la reproductibilité de la méthode Coup de Pouce est conjuguée avec une proximité des acteurs pour éviter les effets de services ou de prestations et favoriser une démarche partenariale.

2.4. Le protocole de la séance CLÉ

En pensant dès l'origine les temps périscolaires et familiaux comme des leviers majeurs pour favoriser l'entrée dans l'écrit de l'enfant, Eliane Rogovas-Chauveau, Gérard Chauveau et l'association avaient pour objectif d'accompagner l'apprentissage de la lecture par des voies alternatives et peu développées à l'époque. L'approche culturelle, telle que proposée dans les Coup de Pouce CLÉ était ainsi, par essence, une démarche qu'il est possible de catégoriser comme étant une forme d'acculturation à l'écrit.

Les différents temps (nature et durée) qui composent une séance Coup de Pouce CLÉ sont représentés dans la figure 14 ci-dessous.

1. Échange avec l'enseignant

La séance Coup de Pouce Clé commence dès la fin de la journée de classe. Selon l'organisation choisie avec l'enseignant (et éventuellement le coordinateur), l'animateur attend les enfants, soit à la sortie de la classe, soit dans un autre lieu. Aussi souvent que possible, animateur et enseignant échangent quelques mots devant les enfants.



2. Discussions autour d'un goûter

Ce premier temps de la séance permet aux enfants de se détendre et de reprendre des forces autour d'un goûter pris à six. Propice aux échanges, il permet à chacun de s'exprimer et d'être écouté par ses pairs et l'animateur. C'est enfin, pour ce dernier, le moment idéal pour s'enquérir, avec tact et sans être intrusif, des échos suscités par le Coup de Pouce Clé à la maison, notamment auprès des parents.

25
mn



Le mot du jour

Chaque jour, en fin de goûter, l'animateur propose aux enfants de découvrir un mot écrit sur le support de son choix.

3
mn



3. Travail de lecture donne par l'enseignant

Le Coup de Pouce Clé ne s'apparente ni à l'étude surveillée (ou dirigée) ni à l'aide aux devoirs ni à un temps d'aide personnalisée. Il ne vise surtout pas à refaire l'école après l'école. Chaque jour, un temps de 15 minutes est dédié au travail donné par l'enseignant : de la lecture exclusivement, parfois quelques mots à recopier. Les exercices de mathématiques seront réservés aux parents. S'il s'avère difficile de terminer dans les délais, ne pas hésiter à en parler directement soit avec l'enseignant des enfants, soit avec le coordinateur et/ou le pilote. Il y a sûrement des réglages à opérer : soit le volume de travail est trop important, soit l'animateur doit revenir à une approche plus collective de ce temps.

15
mn



4. Activités brèves et ludiques

Le découpage de la séance Coup de Pouce Clé s'articule autour d'un nombre précis d'activités à mettre en place tous les soirs. Répondant chacune à un objectif particulier, elles permettent aux enfants d'emprunter différentes entrées dans la lecture et l'écriture. De courtes durées, elles favoriseront l'émergence du temps fécond.

25
mn



4.a. La lecture-surprise

Chaque jour, les enfants découvrent collectivement une double surprise : la surprise véhiculée par un texte court et la surprise du support choisi.

3
mn



4.b. La production collective d'écrits

Permettre aux enfants d'inventer collectivement un écrit.

10
mn



4.c. Le jeu de sons

Chaque jour, les enfants jouent avec les sons qui composent les mots.



4.d. Le jeu de lecture

La lecture est toujours ici le moteur du jeu. Les jeux de société, praticables à la maison, stimulent tout particulièrement chez les enfants l'envie de lire.



5. Quatre enfants en autonomie

Pendant le temps de « lire et écrire à deux » (cf. page 36), les quatre autres enfants sont en autonomie, occupés à une activité individuelle, en binôme ou collective.



Lire et écrire à deux

Chaque jour, pendant que le reste du groupe est en autonomie, un enfant lit avec l'animateur une ou deux phrases spécialement choisies pour lui puis produit un écrit en le dictant à l'animateur. C'est le seul temps individuel de la séance.



6. Belle Histoire

Ce dernier temps constitue le cadeau que fait l'animateur aux enfants pour clôturer la séance. Ce qui se joue ici est si important, si précieux, qu'il n'est pas envisageable de supprimer la belle histoire ou d'en bâcler sa lecture.



6. Accueil des parents

Les parents sont chaleureusement accueillis si possible dans la salle du club au fur et à mesure de leur arrivée. L'échange est cordial et positif avec chacun d'eux.



Figure 14. *La séance Coup de Pouce CLÉ* (Association Coup de Pouce, 2021)

Les enfants, en intégrant un club, entrent ainsi dans un petit collectif d'apprentis lecteurs et dans un projet collégial. Cette appartenance, renforcée par le terme de

club, vise à favoriser auprès de chaque enfant son intégration à la communauté des lecteurs et une approche collaborative des apprentissages. Toutes les activités, sauf le temps « Lire et écrire à deux », sont menées avec les cinq enfants afin d'encourager la démarche collaborative entre pairs.

2.5. Les fondements de la méthode

L'association retient 4 fondements scientifiques transversaux à l'ensemble de ses programmes¹. Je souhaite ajouter à cette liste, l'acculturation à l'écrit car la lecture tient une place majeure dans chaque programme même lorsque ceux-ci n'ont pas pour objectif premier le lire-écrire de l'enfant comme c'est le cas pour le programme CLEM.

L'acculturation à l'écrit

La culture écrite comme toutes les cultures nécessite une appropriation pour être incorporée en habitudes puis en dispositions (Bourdieu et Passeron, 1970). Ce processus d'acculturation à l'écrit se traduit par « le travail d'appropriation et de familiarisation avec la culture écrite, ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales »². Mais comme le précisent Anne Vadcar et Marianne Tiré (2015), « Il ne suffit pas de mettre l'enfant en contact avec le livre, il faut aussi mettre en œuvre une médiation pour favoriser le développement d'une relation individuelle avec le monde de l'écrit. ». Cette nécessaire médiation par « les passeurs de lecture » (Frier, 2006 ; 2016) est au cœur du processus d'acculturation à l'écrit et d'entrée de l'enfant dans la culture littéraire. Elle lui permet de construire son identité de lecteur avant, pendant et après l'acquisition des compétences techniques du lire-écrire.

Les 3 dimensions d'appropriation de la culture écrite constituent, dès le départ, la démarche Coup de Pouce : une dimension collective via de petits groupes d'enfants, une dimension familiale avec l'association régulière des parents en soutien des habiletés des enfants et une dimension individuelle par le renforcement de la confiance en soi de chaque enfant apprenti lecteur.

¹ Les fondements des programmes Coup de Pouce : <https://www.coupdepouceassociation.fr/nos-programmes/les-fondamentaux-coup-de-pouce/>

² Roland Goigoux, « Réponse de Roland Goigoux à la seconde question de la conférence de consensus », cndp.fr, 2003, <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/goigoux.pdf>

Le temps fécond

L'action Coup de Pouce CLÉ est présentée comme étant périscolaire et péri-familiale, c'est-à-dire accolée à la fois au temps scolaire et au temps familial. Il s'agit d'un temps de transition entre l'école et la maison pour l'enfant. Elle a lieu généralement tous les soirs des jours d'école durant 1h30¹. Ce temps périscolaire quotidien est celui identifié par Eliane Rogovas-Chauveau et Gérard Chauveau comme étant particulièrement marqué par les inégalités sociales (Rogovas-Chauveau et Chauveau, 1994). Comme le montre la figure 15 ci-après, 36 % du temps d'un enfant en maternelle et en élémentaire correspond à son temps périscolaire, c'est-à-dire, directement relié à l'école mais pas en classe auprès d'un enseignant (garderie, étude, etc.).

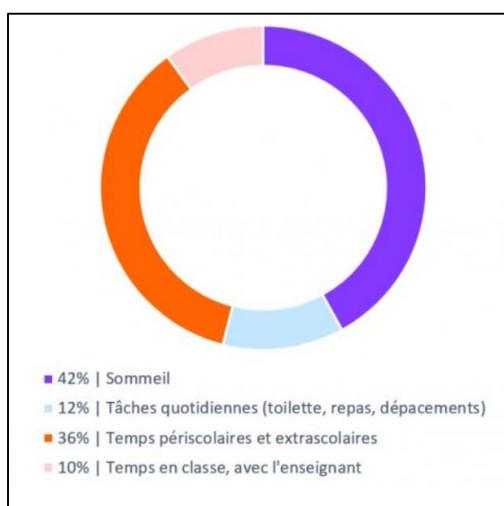


Figure 15. *La répartition des temps de l'enfant en maternelle et en élémentaire* (Coup de Pouce, 2018).

La notion de temps fécond dans l'apprentissage de la lecture, développée par André Inizian (2003), chercheur en psychopédagogie, est celle sur laquelle Eliane Rogovas-Chauveau et Gérard Chauveau, puis l'association, prennent appui vis-à-vis du positionnement périscolaire et périfamilial de leur action. Selon Inizian, le temps fécond est la durée cumulée d'interaction avec l'écrit d'un enfant, à la fois en classe mais aussi en dehors de celle-ci, c'est-à-dire, au sein de sa famille, durant ses activités quotidiennes et, à tout moment, par l'intermédiaire de son milieu. L'action Coup de Pouce, via les clubs du même nom, a pour objectif d'augmenter le temps fécond quotidien de l'enfant au moment de son entrée en CP. Cette exposition et cette mise

¹ Recommandations faites aux villes de 4 séances par semaine mais nombreuses sont celles qui optent pour 3 soirs par semaine.

en relation active avec l'écrit, sous de nombreuses formes et dans des situations variées, vise l'augmentation de ce temps en tant que capital temporel favorable à la réussite en lecture.

Le triangle scolaire

Les fondements des programmes Coup de Pouce reposent sur l'association active construite entre les différents acteurs de la démarche : l'enfant, les acteurs éducatifs (enseignants, animateurs) et les parents. Cette relation à trois pôles souvent nommée triangle d'apprentissage est un triangle scolaire comme le montre Delage (2015). Lorsqu'il y a un projet partagé entre l'enfant, l'enseignant et les parents autour de l'apprentissage de la lecture alors celui-ci est facilité. L'enfant bénéficie de la cohérence de ce projet et ne subit pas d'isolement dans sa démarche d'apprenti lecteur (Rogovas-Chauveau et Chauveau, 1992). Ce triangle vertueux contribue à la réussite de l'enfant aux côtés de deux autres types de relations (Delage, 2015) :

- le triangle d'apprentissage, c'est-à-dire, la relation entre l'enfant, l'enseignante ou l'enseignant et la tâche scolaire -
- le triangle pédagogique, c'est-à-dire, la relation entre l'enfant, l'enseignante ou l'enseignant et la classe.

Les programmes Coup de Pouce ont pour objectif la consolidation du triangle scolaire autour du projet d'apprentissage de la lecture. Le dialogue entre les trois pôles est encouragé tout au long de l'année par des actions ciblées telles que les visites de clubs par les parents, les temps d'échange quotidien entre les parents et les animateurs ou la transmission d'objets entre le club et la maison.

La ritualisation

L'organisation des séances et de l'année d'un club Coup de Pouce est structurée sur un principe de ritualisation. Celle-ci n'est pas reliée directement au cadre théorique des programmes de l'association mais pour autant elle constitue une caractéristique majeure de l'action. La figure 14 (pages 50, 51 et 52) représente sous la forme d'une bande dessinée, destinée aux enfants et aux parents, la séance Coup de Pouce CLÉ. Chaque soir, les activités sont ainsi déroulées dans le même ordre et selon un enchaînement minutieux et chronométré.

La ritualisation sous forme de répétition des différents temps de la séance (jeux, échanges, goûter, etc.), situe l'action dans le prolongement des séances scolaires,

elles-mêmes fortement caractérisées par la ritualisation des apprentissages et de la vie collective (Hatchuel, 2005). Il s'agit d'un aspect qui différencie clairement la séance du temps familial même si celui-ci est également soumis à certaines ritualisations du quotidien.

La ritualisation favorise chez les enfants le sentiment d'appartenance au groupe et la construction d'une culture commune. En cela, elle renforce l'engagement des enfants dans les activités et permet une optimisation de l'accroissement du temps fécond dans le domaine de la lecture. En effet, la répétition des activités et leur brièveté mettent l'enfant en contact avec de nombreux écrits sur un temps court. Comme le montrent les travaux de Hatchuel (2015), la ritualisation peut représenter une limite importante dans l'engagement et la motivation des enfants quand elle ne permet pas d'autonomiser les enfants en leur laissant dans les rituels des espaces de liberté. Dans les fondements des programmes Coup de Pouce, l'autonomie et la prise d'initiative de chaque enfant apparaît comme un élément manquant, voire un impensé de la ritualisation. Le temps « Quatre enfants en autonomie » (Cf. Figure 14 pages 50, 51 et 52), malgré son nom, n'est pas un temps d'autonomie réel mais davantage un temps où l'enfant réalise seul ou avec ses camarades une activité choisie par l'animateur. L'enfant ne peut pas opérer de choix et il a peu de marge de manœuvre dans la manière de procéder.

L'absence d'objectifs liés à l'autonomie des enfants dans les programmes Coup de Pouce interroge leurs visées générales et en particulier celles associées à la confiance et à la motivation scolaire, notions qu'il est possible de rapprocher de celle de *flow* éducatif tel que mis en évidence par Larson (2011). Il s'agit, selon elle, de l'autonomie associée à l'intérêt et à l'engagement de l'élève comme condition de sa réussite.

La confiance, la motivation scolaire

Le plaisir d'apprendre et d'explorer de nouveaux domaines de connaissance est une expérience humaine qui contribue à la motivation de tout apprenant et à sa capacité à s'y engager (Barth, 2002). Les programmes Coup de Pouce, malgré le manque d'étayage scientifique de la notion de *flow* éducatif, paraissent néanmoins s'y référer. En effet, l'objectif de confiance et de motivation de l'enfant apprenant a pris une place de plus en plus importante dans les programmes.

La notion de *flow* telle que définie par Csikszentmihalyi (cité par Barth, 2002) est un état à la fois de motivation et d'énergie mais aussi de plaisir ressenti dans

l'accomplissement d'une tâche. Pour permettre aux enfants d'atteindre le *flow* en situation d'apprentissage, il est donc nécessaire qu'ils soient en confiance dans le groupe et vis-à-vis de l'enseignant ou de l'éducateur mais aussi qu'ils aient confiance dans leurs capacités. En cela, le *flow* éducatif apparaît comme un objectif indirect des programmes Coup de Pouce.

En effet, ils regroupent les objectifs de confiance en soi et de motivation scolaire, mais ne mettent pas en avant l'objectif d'autonomie des enfants comme nous l'avons évoqué précédemment. Le levier numéro 3 des programmes¹, « l'expérience du plaisir de la réussite », témoigne de ce constat.

2.6. Les actions avec et auprès des parents : l'originalité du modèle Coup de Pouce

La singularité des programmes Coup de Pouce repose, en grande partie, sur l'association des parents à la démarche. Leur place et leur rôle sont précisément présentés comme « le premier levier pour favoriser la réussite des enfants »². Dans cette logique, à chaque étape de l'année, leur présence ou leur implication sont requises et encouragées. Ils s'y engagent par contrat en début d'année. La contractualisation est, en cela, un aspect majeur de la relation (Cf. Chapitre 9).

La séance quotidienne du club Coup de Pouce est, elle-même, pensée principalement dans la perspective de ce qu'elle peut générer sur le temps familial (échange autour des activités, partage des objets du club, encouragement des progrès de l'enfant suite à l'échange avec son animateur ou son animatrice, etc.) : « L'animateur préparera les différentes séquences de chaque séance de club avec le souci de susciter un écho à la maison, notamment au cours de l'échange quotidien parents/enfants relatif aux activités de club »³. Les programmes Coup de Pouce, par leur positionnement aux côtés de l'école et aux côtés de la famille, sont volontairement modestes, en ce sens, qu'ils ont pour objectif de favoriser ces deux milieux et, plus particulièrement, leur cohérence autour de l'enfant. Ils ne sont donc pas au cœur véritablement du projet de réussite scolaire : ils en sont davantage des facilitateurs et des incubateurs.

¹ Guide l'animateur. Coup de Pouce CLÉ (2021)

² Extrait Guide de formation Coup de Pouce CLÉ (2003)

³ *Idem.*

Pour l'association l'objectif de participation des parents est identifié, dès la conception des programmes, comme le plus difficile à atteindre (Cf. Chapitre 9). Les animateurs et les enseignants-coordonateurs sont formés dans ce sens pour une mise en place progressive des actions menées avec et auprès des parents comme en témoigne l'extrait suivant des programmes de l'association : « L'engagement quotidien des parents est le premier objectif visé par les Clubs Coup de Pouce. Cet objectif doit s'atteindre progressivement : aucun animateur, à aucun moment de l'année, n'a le droit d'y renoncer¹. »

Pour ce faire, les actrices et les acteurs disposent de plusieurs actions à mettre en œuvre tout au long de l'année. Via les figures 16 à 24 ci-après, j'ai tenté de présenter chacune d'elles, selon un déroulement chronologique approximatif d'une année dans un club Coup de Pouce et en regard des objectifs que l'association ne verbalise pas systématiquement mais qu'elle semble vouloir et pouvoir atteindre.

L'entretien individuel

Il a lieu en début d'année. L'enseignante ou l'enseignant de l'enfant présente à ses parents le programme Coup de Pouce pour soutenir et stimuler la confiance de l'enfant dans les apprentissages. Il est individuel pour favoriser l'écoute et le dialogue. Il doit également garantir la confidentialité des échanges.

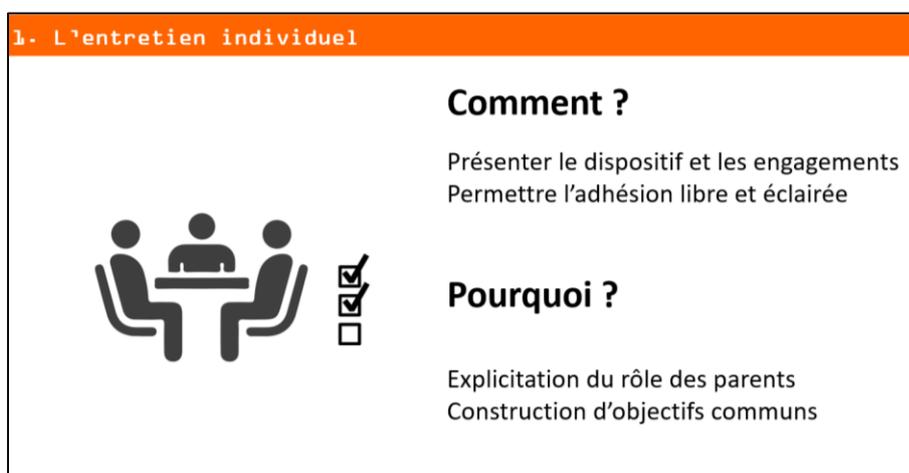


Figure 16. L'entretien individuel enseignant/parents (Céline Ferrier, 2023)

L'explicitation du rôle des parents dans le club Coup de Pouce et, au-delà, dans la scolarité de l'enfant est un élément central de l'entretien individuel entre l'enseignante ou l'enseignant de l'enfant et les parents. Il vise à favoriser leur engagement dans la

¹ *Idem.*

démarche.

Les cérémonies

2. Cérémonies



Comment ?

Une cérémonie d'ouverture et une cérémonie de clôture organisées par la ville en partenariat

Pourquoi ?

- Développer le sentiment d'appartenance
- Favoriser la parité d'estime
- Modifier les représentations réciproques

Figure 17. Les cérémonies Coup de Pouce (Céline Ferrier, 2023)

Les cérémonies d'ouverture et de clôture sont des actions symboliques des programmes Coup de Pouce. Elles visent, en ce qui concerne les parents, à acter leur participation et à les reconnaître en tant que partenaires de premier ordre dans le dispositif. Ces temps forts relèvent, selon moi, des objectifs de parité d'estime entre les professionnels de l'éducation et les parents en tant que condition essentielle au principe de coéducation (Hurtig-Delattre, 2016).

3. Echanges avec l'animateur



Comment ?

En fin de club, l'animateur échange avec chaque parent sur les progrès de son enfant

Pourquoi ?

- Confiance et estime de soi de l'enfant
- Cohérence et continuité éducative
- Valorisation des pratiques de littératie familiale

Figure 18. Les échanges quotidiens avec l'animateur (Céline Ferrier, 2023)

L'échange quotidien, préconisé entre l'animateur et chaque parent, a pour objectif de montrer à l'enfant la cohérence éducative entre les adultes et à développer son estime

personnelle. Le prolongement et l'enrichissement des pratiques associées à l'écrit sont également encouragés durant cet échange.

4. Invitation à la Belle histoire



Comment ?
Les parents sont invités à venir assister au temps de lecture d'histoires en fin de club

Pourquoi ?
Encourager la lecture parentale + expliciter les bénéfices de la lecture partagée

Figure 19. L'invitation à la Belle histoire (Céline Ferrier, 2023)

A la fin de chaque séance Coup de Pouce, un temps de lecture à voix haute d'un album est offert aux enfants (activité intitulée *La belle histoire*). Les parents sont invités à assister à ce moment chaque fois qu'ils le peuvent. Cette action destinée aux enfants, et indirectement à leurs parents, vise de façon non explicite à encourager les lectures partagées à la maison en tant que pratiques majeures d'acculturation à l'écrit (Cf. Chapitre 1).

La transmission d'objets du club

5. Transmissions d'objets



Comment ?
Les animateurs transmettent aux parents des outils du club tout au long de l'année



Pourquoi ?
Outiller les parents pour leur permettre de développer et enrichir leurs pratiques de littératie familiale

Figure 20. La transmission d'objets du club aux parents (Céline Ferrier, 2023)

Tout au long de l'année, les animatrices et les animateurs des clubs transmettent et/ou

prêtent aux enfants des objets du club pour favoriser les pratiques familiales de jeu et de lecture à la maison. Ces pratiques sont identifiées par la recherche pour leur haut rendement scolaire (Cf. Chapitre 1).

Les visites individuelles de club

6. Visites individuelles de club



Comment ?
3 fois par an, les parents sont invités à venir observer une séance complète

Pourquoi ?
Rassurer les parents
Favoriser le transfert de pratiques de littératie

Figure 21. Les visites individuelles de club (Céline Ferrier, 2023)

Les visites individuelles de club par les parents visent principalement leur réassurance. En effet, nombre de parents sont inquiets pour la scolarité de leur enfant et, en particulier, ceux dont le parcours scolaire a été difficile et/ou ceux dont la langue et la culture ne sont pas celles de l'école (Lahire, 1995 ; Garcia, 2019 ; Périer, 2019).

7. Séances collectives



Comment ?
Tous les parents sont invités à des séances collectives au club, lors d'un prix littéraire, à la bibliothèque, à la ludothèque, etc.

Pourquoi ?
Partage et soutien entre pairs
Sentiment d'appartenance
Acculturation

Figure 22. Les séances collectives (Céline Ferrier, 2023)

Les objectifs des séances collectives sont peu explicités dans les programmes Coup de Pouce hormis dans leur dimension acculturante avec la culture légitime (bibliothèque, rencontre thématique concernant le jeu, etc.). Un objectif de soutien entre pairs pourrait être davantage formalisé auprès des actrices et des acteurs de

terrain. En effet, l'isolement éducatif des parents qui vivent en milieux populaires ou précaires occasionne un manque de soutien vis-à-vis de l'école et de ses attentes (Riban, 2019 ; Périer, 2019).

Le questionnaire de fin d'année

8. Questionnaire fin d'année



Comment ?
En fin d'année les parents répondent à un questionnaire d'évaluation du programme

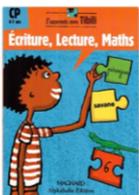
Pourquoi ?
Parité d'estime
Engagement mutuellement / partenariat
Introspection parentale et familiale
Sentiment d'efficacité personnelle

Figure 23. Le questionnaire de fin d'année (Céline Ferrier, 2023)

Les questionnaires de fin d'année remis à toutes les actrices et à tous les acteurs concernent également les parents et les enfants. Néanmoins, cette action qui leur est destinée n'est pas reliée à des objectifs précis les concernant. Elle représente pourtant un temps rétrospectif vis-à-vis des engagements réciproques pris en début d'année et vis-à-vis de leur vécu parental. A cette occasion, les parents peuvent prendre conscience du chemin parcouru par leur enfant et par eux-mêmes, ce qui favorise le développement de leur sentiment d'efficacité personnelle (Galand et Vanlede, 2004).

Le cahier d'été

9. Cahier d'été



Comment ?
Un cahier d'été est présenté et donné aux parents en fin d'année

Pourquoi ?
Réduire la « glissade d'été »
Autonomiser les parents
Développer leur sentiment de compétences

Figure 24. Le cahier de vacances (Céline Ferrier, 2023)

En toute fin d'année, les villes partenaires peuvent commander des cahiers de vacances pour les enfants des clubs. Des titres sont préconisés par l'association et, depuis 2022, un cahier de vacances Coup de Pouce leur est proposé à l'achat. Il s'agit d'une édition réservée aux enfants des clubs et conçue spécialement pour eux. La remise du cahier, avant les grandes vacances, a pour objectif de symboliser le passage de relais entre le club et la famille mais également de réduire le phénomène de la glissade d'été (Cf. Chapitre 3). Les activités proposées dans le document permettent aux enfants de réinvestir leurs connaissances et de poursuivre la dynamique de jeux de lecture et d'écriture tels que vécus dans les clubs. L'association préconise aux actrices et aux acteurs de terrain de remettre le cahier aux parents et de prévoir un temps de présentation du contenu.

2.7. L'évolution du positionnement des programmes dans l'écosystème éducatif

Le positionnement de l'association dans son écosystème, ces trente dernières années, est un élément révélateur des enjeux et des objectifs des programmes selon les périodes.

La lutte contre l'illettrisme

Historiquement, c'est la lutte contre l'illettrisme qui est le domaine principal d'intervention de l'association au moment du lancement des clubs Coup de Pouce au début des années 1990. L'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI) en donne la définition suivante : « On parle d'illettrisme pour des personnes qui, après avoir été scolarisées en France, n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la lecture, de l'écriture, du calcul, des compétences de base, pour être autonomes dans les situations simples de la vie courante. Il s'agit pour elles de réapprendre, de renouer avec la culture de l'écrit, avec les formations de base, dans le cadre de la politique de lutte contre l'illettrisme » (extrait du site Internet de l'ANLCI).

L'illettrisme est directement associé à l'échec scolaire dans les documents de référence de l'association : « Depuis, 1993, l'Apfée a cherché à donner des suites concrètes aux suggestions du colloque précité et consacre l'essentiel de ses forces à la prévention des échecs précoces en lecture (donc de l'illettrisme) et des exclusions

sociales qui leur sont liées »¹.

Elle s'inscrit, en cela, pleinement dans l'effervescence politique et médiatique de l'époque associée à la notion d'illettrisme. Les clubs Coup de Pouce, comme d'autres dispositifs, sont alors proposés tel un nouveau remède contre ce « mal social » et bénéficient, à ce titre, d'aides publiques :

L'illettrisme est aujourd'hui considéré comme une pathologie sociale dont le traitement relève d'actions pratiques, exigeant des intervenants formés, du temps, des lieux et des supports budgétaires. C'est pourquoi toute initiative, même relevant de la liberté d'associations, renvoie, par le biais des demandes d'aide publique ou des affectations prioritaires de crédits, à des décisions de nature politique. (Hébrard, p.19)

Mais des voix scientifiques s'élèvent pour dénoncer les effets délétères induits par la surmédiatisation du phénomène ainsi que son manque d'assise scientifique (Dabène, 1992 ; Lahire, 1996 ; Frier, 2016).

Pour ces chercheurs, « l'invention de l'illettrisme » (Lahire, 1996), en tant que phénomène social contribue à la stigmatisation d'un grand nombre de personnes dans une représentation déficitaire en regard d'une norme :

Tout apprentissage quel qu'il soit s'enracine toujours dans une confiance réciproque et une reconnaissance préalable de l'autre. C'est pourquoi il faut cesser de concevoir l'état d'illettrisme (avec tout le flou qui caractérise cette notion) comme un état de manque absolu par rapport à un état idéalisé du savoir lire-écrire, et commencer par accepter toutes les lectures du monde, à l'intérieur et hors du champ de l'écrit. (Frier, 2016, p.14)

La prévention de l'échec scolaire et la réussite scolaire

La notion d'illettrisme a évolué et mué, vers celle d'échec scolaire et son corollaire positif, la réussite scolaire (Chartier et Hébrard, 1992). Le rapport à l'écrit des individus était, dès lors, davantage évalué en fonction des parcours scolaires. Les programmes

¹ Extrait documentation interne. Apfée (1993).

Coup de Pouce opèrent ainsi, petit à petit, durant cette décennie, un repositionnement politique. Ils deviennent alternativement des programmes de prévention de l'échec scolaire et de soutien à la réussite scolaire.

La réussite scolaire et la prévention de l'échec scolaire s'inscrivent toutes les deux dans une vision politique de l'école et de ses enjeux. Les dispositifs construits pour prévenir et remédier aux difficultés scolaires des enfants et, en particulier, des enfants de milieux dits défavorisés, ont massivement été inscrits dans le champ lexical de la réussite scolaire et plus globalement de la réussite éducative. Le terme réussite étant le corollaire de celui d'échec, il semblait pertinent de proposer ces nouvelles dénominations pour enrayer la stigmatisation et le caractère définitif des situations scolaires les plus difficiles (Feyfant, 2014).

Pour autant, et comme dans d'autres champs politiques, la réussite scolaire a remplacé l'échec scolaire sans modifier les représentations associées à celui-ci. En ne proposant pas une nouvelle vision du rapport aux apprentissages, à l'école et à la scolarité, ces deux expressions sont restées les deux facettes d'une même approche binaire. La volonté publique et le caractère conjuratoire des éléments de langage ne peuvent pas à eux seuls changer la réalité sociétale. Comment sortir de ces deux pôles conceptuels et idéologiques ? La notion de progrès et celle de progression propre à toute démarche d'apprentissage est peut-être celle qui propose un regard moins normatif sur le parcours scolaire de chaque enfant. Le caractère définitif et déterministe de la réussite ou de l'échec enferme le sujet, ici l'élève, alors que le progrès propose un rôle actif et une visée émancipatrice via l'école (Jésus, 2011).

Le décrochage scolaire

Le décrochage scolaire, en tant que notion connexe et résultante de l'échec scolaire, émerge actuellement dans le discours et le positionnement de l'association dans le sillage des directives ministérielles. Tour à tour, les programmes Coup de Pouce sont actuellement présentés comme des programmes de lutte contre l'échec scolaire ou de prévention du décrochage scolaire.

La définition de cette notion donnée par le site *Eduscol* est la suivante : « Le décrochage est un processus qui conduit chaque année des jeunes à quitter le système de formation initiale sans avoir obtenu une qualification équivalente au baccalauréat ou un diplôme à finalité professionnelle, de type certificat d'aptitude

professionnelle (CAP) »¹. Le décrochage scolaire se définit comme la conséquence de l'échec scolaire, c'est-à-dire, la sortie de la scolarité sans qualification car celle-ci est directement corrélée aux capacités d'intégration dans le monde de l'emploi. Le site *Eduscol* précise à ce sujet que « Ce processus est la conséquence d'un désintérêt progressif de l'élève pour l'école ».

La réflexion portée sur le positionnement de l'association dans son écosystème et, en particulier, sur celui de ses programmes, ne vise pas à le valider ou à l'invalider en fonction des apports de la recherche dans le champ des sciences de l'éducation et de la sociologie de l'école. Il s'agit davantage de comprendre la nécessité, pour la structure, de suivre les politiques publiques dont elle dépend directement ou indirectement mais aussi de trouver sa singularité vis-à-vis d'elles et des structures qui œuvrent dans le même domaine.

2.8. L'évaluation : réussite ou échec ?

Pour clore ce chapitre consacré au modèle Coup de Pouce, il est nécessaire d'aborder la question de l'évaluation des programmes de l'association. Évaluer les dispositifs éducatifs est un enjeu majeur depuis le début des années 2000 en France (Michel, 2005). Bien que souhaitée et promue, cette démarche évaluative se confronte à de nombreuses difficultés dont sa « capacité à poser un jugement éclairé sur un programme éducatif et à dégager des recommandations pertinentes » (Hurteau, Lachapelle et Houle, 2006).

L'association a choisi, dès la création des clubs Coup de Pouce, d'évaluer ses programmes auprès de l'ensemble des acteurs : enseignants, animateurs, pilotes, parents et enfants. Sous forme de questionnaires, une enquête leur est ainsi transmise chaque année. Les enseignantes et les enseignants doivent indiquer quels ont été les effets des programmes sur les élèves concernés dans les domaines suivants : confiance, capacité à coopérer, capacité d'attention, motivation scolaire, aisance scolaire et résultats scolaires. Dans le cas du Coup de Pouce CLÉ, ils doivent plus particulièrement évaluer les performances en lecture des enfants en répondant à une question de début d'année sur le niveau de lecture de l'élève et à la question de fin d'année suivante : « quel est le niveau de l'élève en lecture en fin d'année ? » Quatre

¹ [La définition du décrochage scolaire](#) (site *Eduscol*)

catégories sont proposées : bon lecteur, moyen lecture, faible lecteur ou très faible lecteur¹.

L'association annonce chaque année dans son bilan, les résultats de l'année scolaire écoulée. En voici un exemple, extrait du rapport annuel 2020-2021 de la structure :

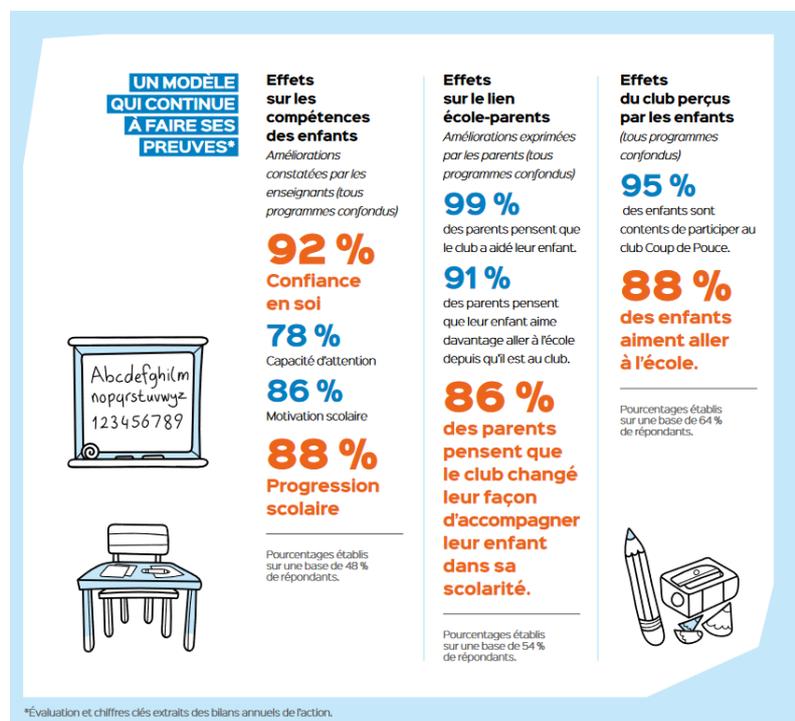


Figure 25. Évaluation et chiffres CLÉ extraits des bilans annuels 2020/2021 (Association Coup de Pouce, 2021)

Le niveau de satisfaction de tous les acteurs pour l'ensemble des programmes est chaque année très élevé : entre 80 et 95 %. Pour le seul indicateur de progression scolaire, là encore, les taux moyens sont très élevés chaque année (Cf. Figure 25). Ce mode d'évaluation des programmes, principalement basé sur la perception et la satisfaction des actrices et des acteurs, apparaît à la fois comme un point fort et un point faible de la démarche Coup de Pouce. En effet, la volonté de l'association de questionner chaque année l'ensemble de ses acteurs et, non pas seulement des échantillons, permet d'obtenir d'importantes données quantitatives depuis plus de trente ans. La prise en compte de la parole et du vécu de chacun est une singularité de ce modèle d'évaluation. Chaque acteur est considéré comme un maillon essentiel du dispositif sans prévalence des uns sur les autres.

¹ Extrait questionnaire enseignant Coup de Pouce CLÉ.

D'autres résultats se sont avérés moins positifs et plus critiques vis-à-vis de l'efficience du modèle Coup de Pouce en regard de ces objectifs sur la réussite des enfants en lecture. L'évaluation menée par l'association avec l'Ecole d'Economie de Paris (Goux, Gurgand, Maurin et Bouguen, 2013) est un moment majeur pour comprendre les problématiques d'évaluation des programmes Coup de Pouce. Cette étude conclue :

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. (p.29)

Le faible impact du programme Coup de Pouce CLÉ, selon l'évaluation produite dans le cadre de ce rapport, met en évidence la difficulté de l'association à définir précisément son objectif dans le domaine de la lecture et de la relation école-famille. L'impact positif sur l'appétence des enfants pour la lecture et les matières scolaires apparaît ici comme un effet positif annexe à celui de la maîtrise technique de la lecture. Pourtant cet objectif de développement du goût d'apprendre et de la motivation scolaire, en particulier dans le domaine de la lecture, est l'objectif de départ en tant que préalable à la réussite scolaire. Rappelons, en effet, que le projet lecteur de l'enfant (Rogovas-Chauveau et Chauveau, 1994) est au cœur de la démarche scientifique fondatrice du programme CLÉ.

Évaluer l'impact des programmes sur le projet lecteur de l'enfant s'avère donc à la fois complexe mais également peu valorisé dans l'écosystème éducatif et institutionnel. Il en va de même pour le renforcement du triangle éducatif (Rogovas-Chauveau et Chauveau, 1992) entre les parents, les enseignants et les enfants, concept sur lequel l'association a développé un volet « Parents » dans ces programmes (Cf. Chapitre 3). Les répercussions négatives du rapport de l'Ecole d'Economie de Paris et de celui du Centre de Recherche en Education de Nantes (Florin, Guimard et Nocus, 2014) dont

les conclusions se rejoignent, sont encore perceptibles aujourd'hui. Ce fut, par exemple le cas, dans un entretien avec Elise Huillery, professeur d'économie à l'Université Paris-Dauphine, lors de la matinale de France Culture du 16 mai 2022 concernant la massification scolaire. Au sujet des dispositifs de réductions des inégalités scolaires et de leurs limites voire de leurs échecs, Elise Huillery énumère ainsi un ensemble de démarches :

On a des dispositifs depuis 40 ans qui sont des dispositifs extrêmement volontaristes pour diminuer les inégalités scolaires et donc pour cette démocratisation. Je pense évidemment aux dispositifs REP et REP+ qui s'appelaient RAR, ZEP (...) : l'éducation prioritaire. Je pense à des dispositifs comme Coup de Pouce CLÉ qui, en CP, vise à donner aux enfants qui sont plus en difficultés, du soutien individuel par petits groupes pour essayer d'encourager des progrès en lecture dès le CP chez ces enfants-là. Je pense à des dispositifs comme Devoirs faits, tous un tas de plans de réussite éducative.

On peut faire l'hypothèse que la juxtaposition des programmes portés par l'association avec des dispositifs mis en place et financés par l'Etat est significative de la difficulté pour Coup de Pouce de se positionner en tant que partenaire des politiques éducatives sans être assimilé à celles-ci, c'est-à-dire, à pouvoir construire un discours alternatif et critique sur l'école tout en travaillant avec et pour elle. Faut-il voir dans cette assimilation des programmes Coup de Pouce aux politiques de réussite éducative et de réussite scolaire un indicateur de réussite pour une association qui se définit comme « partenaire de la réussite à l'école » et agréée par l'Education nationale ? Ou bien faut-il penser que l'échec des politiques publiques dans le domaine de la lutte contre les inégalités scolaires doit être considéré comme celui de tout le système éducatif dont font partie des associations telles que Coup de Pouce ?

L'association reste consciente de sa difficulté à évaluer l'impact de ses programmes et, plus encore, à définir précisément ses objectifs dans le domaine de la prévention de l'échec scolaire précoce. Fin 2022, elle a ainsi commandité le cabinet *Pluricité*¹ pour mettre en œuvre une nouvelle mesure d'impact auprès des acteurs et d'être en capacité d'avoir un discours clair et structuré au sujet de sa démarche évaluative.

¹ Cabinet spécialiste de l'évaluation de politiques publiques, de l'accompagnement de projets et de la concertation citoyenne. www.pluricite.fr

Conclusion chapitre 2

Les programmes Coup de Pouce ont été conçus et développés, à partir de travaux scientifiques, pour être des outils reproductibles et généralisables répondant à un besoin éducatif et social identifié, à savoir, la réduction des inégalités scolaires au moment de l'apprentissage des savoirs fondamentaux et, en particulier, l'entrée dans l'écrit. Cette modélisation pédagogique et organisationnelle a permis son essor rapide dans les années 2000 et, dans le même temps, la mise en évidence de ses premières limites.

Le dynamisme de l'écosystème éducatif dans lequel se situent les programmes Coup de Pouce, impose à l'association une agilité permanente pour maintenir sa position en adaptant son discours et ses contenus en tant que réponses aux problématiques émergentes comme à celles qui perdurent. La mise en œuvre, en 2019, d'une convention industrielle de formation par la recherche, cadre de la présente thèse, confirme, entre autres démarches, la prise en compte par l'association des obstacles rencontrés, la volonté de les dépasser et de poursuivre une démarche de recherche appliquée comme modèle de développement.

Chapitre 3. Les impensés de la relation école-famille : limites et leviers du modèle d'intervention Coup de Pouce

En étudiant le modèle d'intervention de l'association Coup de Pouce comme un dispositif intégré dans le prolongement de la relation école-famille, en particulier en milieux populaires et précaires, il est possible de mettre en évidence une partie de ses impensés et d'envisager qu'ils puissent être des leviers de réussite permettant de le singulariser et de le différencier d'autres modèles dont celui de l'école. Les limites du modèle d'intervention Coup de Pouce sont peut-être la conséquence d'une forme de mise à distance de certains sujets ou questions, que l'association a choisi, volontairement ou involontairement, de ne pas traiter tout au long de son développement par immersion dans son écosystème. Ce mécanisme de mise à distance ou d'évitement est inhérent à toute entreprise¹ : mettre en avant les points forts de la démarche et devoir quotidiennement convaincre à tous les niveaux pour se développer, fait partie des processus qui peuvent, au fil du temps, invisibiliser certains aspects considérés, à tort ou à raison, comme des limites de l'action ou des difficultés pour atteindre les objectifs visés.

3.1. Le principe de non-empiètement : l'impossible bonne distance

La relation école-famille, en particulier en milieux populaires et précaires, se caractérise par plusieurs malentendus concernant les attentes réciproques favorables à la réussite scolaire des enfants (Lahire, 1995 ; Périer, 2019). L'éloignement physique et symbolique d'une partie des parents issus des catégories populaires vis-à-vis de l'école est ainsi transcrit dans les programmes de 2013 : « Pour construire l'école et la réussite de tous les élèves, une coopération renforcée avec les parents, particulièrement avec les parents les plus éloignés de l'institution scolaire, constitue un enjeu majeur »².

Comme mentionné, une partie des parents est considérée comme éloignée de l'école. Cette distance est perçue par l'institution et ses actrices et acteurs comme un obstacle

¹ Au sens de « Ce qu'on se propose d'entreprendre, de faire (dessein, projet) ; mise à exécution d'un projet. » (Définition dictionnaire *Petit Robert*)

² Extrait du Bulletin officiel n° 38 du 17 octobre 2013

à la réussite scolaire des enfants. La présence des parents dans la sphère scolaire, leur disponibilité et leur engagement dans la relation école-famille sont les principaux indicateurs actuels qui permettent de mesurer la distance entre eux et l'institution (Rakocevic, 2014). De fait, leur absence physique est synonyme de distance symbolique avec les attentes et les enjeux de l'école. Les parents les plus précaires sont tout particulièrement soumis à cette évaluation présenteielle (Périer, 2019). Les attentes à leur égard sont plus importantes que pour les autres catégories sociales. Ils doivent répondre favorablement aux demandes de l'école et signifier leur engagement par leur disponibilité. Le prérequis de l'institution les concernant est leur éloignement de la culture scolaire. Pour ces raisons, ils doivent redoubler de présence et d'acceptation des différentes sollicitations pour démontrer leur proximité et donc leur engagement dans la scolarité de leur enfant (*Ibid.*).

Cette présence dans la sphère scolaire n'a pourtant pas toujours été souhaitée par l'école. Ces attentes de coopération, de rapprochement et même d'implication sont nouvelles. Elles sont confrontées à la culture professionnelle enseignante et aux principes éducatifs des parents des classes sociales populaires (Feyant et Rey, 2006). Le principe de non-empiètement a été celui qui a régi la relation école-famille depuis ces origines. La sphère scolaire et la sphère familiale étaient complètement distinctes et chacune connaissait précisément son rôle éducatif vis-à-vis de l'enfant. La division du travail éducatif était claire. Pour les parents des milieux précaires et populaires, ce principe est encore très souvent à l'œuvre (Lahire, 1995 ; Garcia, 2019 ; Périer, 2019). De la même manière, pour nombre d'enseignantes et d'enseignants, et malgré les orientations actuelles des programmes de l'Éducation nationale, ce principe reste de mise dans leur démarche professionnelle quotidienne (Mackiewicz, 2010). Par conséquent, de part et d'autre de la relation, il n'est pas toujours naturel ou spontané, malgré les recommandations officielles, de travailler ensemble mais également d'être à la bonne distance de la sphère scolaire pour les parents et, de la même manière pour les enseignants, de savoir où se situer vis-à-vis de la sphère familiale.

3.2. Les devoirs : la triple disqualification parentale

L'intérêt et la pertinence des devoirs, c'est-à-dire du travail personnel de l'élève en dehors de la classe pour la classe, est un sujet qui ne fait pas consensus sur le plan

scientifique et pédagogique (Chouinard, Archambault et Rheault, 2006). Cette pratique est ainsi régulièrement remise en question mais reste très majoritairement souhaitée par les enseignants et les parents (Jecker et Weisser, 2015). Les études portant sur ce sujet indiquent massivement que les devoirs sont une source d'inégalités scolaires puisqu'ils nécessitent un accompagnement particulier prenant appui sur des connaissances, des compétences, une maîtrise du temps et un savoir-faire de l'enfant et de l'adulte qui l'accompagne (Kakpo, 2012). L'institution scolaire et, au-delà d'elle, l'ensemble des acteurs de l'éducation étant conscients des inégalités produites par ce temps de travail personnel de l'élève, proposent différents dispositifs d'aide aux devoirs (Glasman et Besson, 2004). Ceux-ci ont pour objectif de compenser le manque présumé d'encadrement et d'accompagnement familial d'une partie des élèves. Il est intéressant de relever que l'école et ses partenaires mettent en place des modalités et des actions de substitution mais qu'ils ne proposent pas (ou très rarement) aux parents des démarches visant à développer leurs compétences personnelles dans cette pratique qui les concerne en premier lieu. Notons également que les enfants sont eux aussi très peu informés et formés sur les objectifs visés et les conditions de mise en œuvre de ce temps de travail à la maison. Ainsi, une très grande part de cette appropriation reste, pour eux et pour leurs parents, très peu explicite (Glasman et Besson, 2004). Apprend-on à faire ses devoirs ? Apprend-on à suivre et à accompagner son enfant dans son travail scolaire à la maison ? Quel sens donner à cette pratique en tant qu'enfant et en tant que parent ?

L'engagement et les conditions de mise en œuvre de ce temps de travail par l'élève et ses parents, en particulier en milieux populaires et précaires, sont peu connus et reconnus par les professionnels de l'éducation et de l'enseignement. Les parents resteraient, selon leurs représentations, peu intéressés et faiblement mobilisés sur cette question spécifique et ne feraient pas (ou ne pourraient pas faire) le nécessaire pour aider leur enfant. Les études sociologiques montrent, au contraire, une très forte inquiétude des parents des milieux précaires et populaires concernant les enjeux scolaires et une réelle implication sur les devoirs (Gouyon, 2004 ; Kakpo, 2012). La fréquence des devoirs et les attentes réciproques qu'elles génèrent, conditionnent une part importante de la relation école-famille à partir de l'école élémentaire puis tout au long de la scolarité (Jecker et Weisser, 2015).

L'engagement parental, tant recherché par l'institution scolaire, est un concept peu explicite pour les parents issus des milieux précaires et populaires. Les devoirs leur

permettent de traduire leur engagement au quotidien dans une pratique concrète et visible auprès de leur enfant et des enseignants (Périer, 2019). L'investissement familial (parfois le surinvestissement) qu'ils engendrent relèvent un intérêt très important pour la scolarité et la réussite des enfants (Kakpo, 2012 ; Gouyon, 2014). Pourtant cette pratique centrale et spécifique de la relation école-famille n'est ni explicitée ni accompagnée. Les difficultés rencontrées au sein des familles à l'occasion des devoirs, dès les premières années en école élémentaire, détériorent le lien en créant de nombreux malentendus (entre parents et enfants, entre parents et enseignants).

A titre d'exemple, la spécificité du travail de lecture demandé aux enfants en cours préparatoire rend les devoirs particulièrement complexes car ils nécessitent des connaissances sur les méthodes d'apprentissage de la lecture utilisées en classe et également des compétences de médiation (ou de remédiation) auprès des enfants. Les parents les plus éloignés de la culture scolaire se retrouvent rapidement confrontés à la langue de l'école durant les devoirs chaque soir de la semaine. Elle peut les renvoyer à leurs propres difficultés scolaires comme tente de l'illustrer le schéma qui suit (Cf. Figure 26).



Figure 26. Devoirs : la triple disqualification des parents. (Céline Ferrier, 2023).

Les parents peuvent se sentir très rapidement disqualifiés et préférer se mettre en retrait en déléguant cette tâche à des tiers au sein de la famille ou à l'extérieur de celle-

ci (Jecker et Weisser, 2015). Cette stratégie vise la réussite de leur enfant : le parent perçoit au travers de ses différentes tentatives d'accompagnement des devoirs qu'il ne comprend ni ce qui est véritablement attendu ni la manière de le faire. Cette perte de confiance est accentuée par le regard de l'enfant qui lui perçoit la difficulté et/ou le mécontentement de sa mère ou de son père face aux attentes du corps enseignant (*ibid.*). Cette triple disqualification peut désengager durablement le parent de cette pratique qui est néanmoins la seule, à ses yeux, permettant d'aider son enfant dans sa scolarité.

Le programme Coup de Pouce CLÉ, en proposant un temps consacré au travail de lecture donné par les enseignantes ou les enseignants des enfants (Cf. Chapitre 2), en annexe de ses activités propres, se positionne, de fait, dans le prolongement de la relation école-famille populaire. En se substituant aux parents, les clubs Coup de Pouce ne leur permettent pas de s'initier et renforcent l'idée qu'un tiers est plus qualifié. Cette période, l'année du cours préparatoire, dans le cas du programme Coup de Pouce CLÉ, est pourtant celle où les familles dont l'aîné vient d'entrer à l'école élémentaire, découvrent et intègrent dans leur quotidien ce temps singulier. Ainsi, l'enfant qui participe au club Coup de Pouce et ses parents ne peuvent expérimenter cette pratique partagée durant l'année du club ou seulement de manière ponctuelle (durant les vacances scolaires et les fins de semaine) ce qui peut limiter les effets d'entraînement et la mise en place d'habitudes familiales (Lahire, 2008). Le renforcement de la relation école-famille, le soutien de l'engagement parental et la volonté de rendre explicites les enjeux de la réussite scolaire sont des objectifs majeurs des programmes Coup de Pouce. Il est intéressant d'interroger alors le positionnement de l'association dans la continuité de celui de l'école concernant les devoirs qui ne bénéficient pas, au contraire des autres activités de la séance, d'une stratégie pédagogique et éducative visant à autonomiser enfants et parents et à développer des pratiques familiales associées à l'écrit. Or, les devoirs sont, de mon point de vue, un facteur d'engagement parental dans la scolarité des enfants mais également dans des pratiques de littératie familiale et, en cela, une pratique de coéducation possible entre les acteurs de l'école et les parents.

Il est important de rappeler que les devoirs représentent une pratique qui associe parents et enfants autour de l'écrit. Je formule ainsi l'idée qu'en cela ils sont une pratique de littératie à la fois scolaire (prescription) et familiale (mise en œuvre), souhaitée mais aussi fréquemment subie car sources de nombreux malentendus,

tensions et conflits (Cf. Chapitre 1).

Considérant que les devoirs représentent un levier d'engagement parental important dans la scolarité des enfants, il semble souhaitable de faire évoluer cette pratique souvent mal comprise et anxiogène pour les familles en la transformant, dans un scénario de coéducation à même de prendre en compte le contexte littéracique de la famille, d'accompagner et de valoriser l'action des parents. Est-il possible de faire évoluer les devoirs d'une pratique scolaire en milieu familial à une pratique de littératie familiale ? Roch Chouinard, Jean Archambault et Andréane Rheaul proposent, dans cette perspective :

Qu'au lieu d'apporter l'école à la maison, les devoirs devraient plutôt être l'occasion d'apporter la maison à l'école. Cela signifie que les devoirs pourraient consister à demander aux élèves d'appliquer les connaissances acquises à l'école à leur environnement familial et à leur vie de tous les jours.
(2006, p. 320).

Pour de nombreuses familles, le travail donné par les enseignantes et les enseignants est le seul temps partagé autour de l'écrit entre parents et enfants au quotidien. En cela, les devoirs constituent une pratique précieuse pour valoriser le rôle central des parents dans la découverte de l'écrit. Il s'agit de concevoir le travail personnel de l'élève à la maison dans un *continuum* éducatif : les devoirs font partie de la littératie familiale au même titre que de nombreuses autres activités plus ou moins conscientisées par les parents et visant la réussite scolaire de l'enfant (Glasman et Besson, 2004 ; Garcia, 2019).

Les devoirs sont le seul temps et domaine médian entre l'école et la famille. Ils sont le principal espace-temps reconnu dans lequel les parents peuvent et doivent s'investir pour accompagner la scolarité de leur enfant. Le temps consacré au suivi et à l'encadrement des devoirs est révélateur des inégalités scolaires et sociales (Deslandes et Bertrand, 2004). Ce sont, en effet, les parents des milieux populaires et précaires qui consacrent le plus de temps à ce travail éducatif alors même que leurs enfants sont ceux qui rencontrent le plus de difficultés scolaires (Périer, 2019). Leur investissement temporel dans ce domaine est-il moins rentable que l'investissement dans d'autres pratiques d'apprentissage informel moins visibles qui sont souvent celles des parents issus des classes moyennes et supérieures ?

Le suivi et l'encadrement des devoirs cachent, en partie, d'autres pratiques parentales très influentes sur le devenir scolaire des enfants qu'il est souvent difficile d'identifier précisément car elles relèvent d'une *pédagogisation* du quotidien (Lahire, 2019 ; Garcia, 2019) qui, dans le domaine de l'écrit, peut être considérée comme une démarche de littératie familiale continue. Elle se traduit par une mise à profit de chaque occasion afin de développer de nouvelles compétences chez l'enfant. Il s'agit d'activités, d'habitudes et de gestes qui procèdent parfois d'un empiétement dans l'action pédagogique scolaire. Ces pratiques parentales peuvent, de ce fait, devancer l'enseignement.

A ce titre, les activités de préapprentissage dans le domaine de la lecture et de l'écriture font partie de celles qui ont le plus d'influence sur le devenir scolaire des enfants (Cf. Chapitre 1). La stimulation par les parents dans différents domaines telle que la reconnaissance des lettres avant l'entrée en cours préparatoire est très fréquente en milieux dits favorisés (Garcia, 2019). Les enfants qui en bénéficient chez eux ont un réel avantage scolaire sur les autres. Ce savoir culturel et éducatif parental n'est pas partagé et induit, pour cette raison, des incompréhensions sur les attendus scolaires et des inégalités de départ entre les élèves (Lahire, 1995).

En limitant le domaine d'intervention des parents principalement aux devoirs, l'école ne reconnaît pas leur investissement temporel dans les apprentissages informels et formels tels que mis en œuvre par les familles des classes moyennes et supérieures et sur lesquels l'institution s'appuie implicitement comme prérequis scolaire nécessaire à tous les élèves (Garcia, 2019).

C'est le cas des pratiques de lecture partagée qui comptent parmi les plus rentables sur le plan scolaire et qui sont les moins bien réparties entre les différentes catégories sociales (Frier, 2006 ; Bonnéry et Joigneaux, 2015). Une part importante des parents des catégories sociales moyennes et supérieures investit ces temps en dehors de l'école au-delà du suivi des devoirs par un travail éducatif régulier et, en partie, dissimulé comme le souligne Sandrine Garcia :

La question du temps, de ses usages scolaires et hors scolaire, de sa qualité est ainsi au cœur du processus de production des inégalités. Les usages du temps comme nécessaires vecteurs de la construction des dispositions scolaires par les familles coexistent avec les activités souvent occupationnelles des dispositifs publics. (2019, p. 212)

Les enseignants connaissent leurs pratiques et savent le rendement scolaire qu'elles ont mais le principe de non-empiètement impose, le plus souvent, leur dissimulation pour faire valoir l'école comme lieu principal de l'apprentissage.

Dans cette logique, reconnaître qu'il y a, en dehors de l'école, un travail éducatif et pédagogique à mettre en œuvre de la part de tous les parents et plus encore par ceux issus des milieux populaires et précaires, peut être perçu, par l'institution, comme une acceptation du rapport entre inégalités sociales et inégalités scolaires. Sous-estimer ce travail, dans ce qu'il représente en matière de temps et d'efforts, conforte le principe de non-empiètement à l'œuvre entre l'école et les familles de milieux précaires et populaires. Pour Sandrine Garcia il s'agit d'un véritable travail parental dans ce domaine :

Ainsi, le fait qu'une partie des élèves réussissent bien scolairement grâce à un travail invisible réalisé au sein de la famille conduit à valider une norme scolaire inaccessible sans un travail parental. (2019, p.15)

3.3. Les dispositions temporelles et le rapport aux temps en milieux populaires et précaires

La sociologie du temps, et plus particulièrement les travaux de Pierre Bourdieu, a mis en évidence les liens étroits entre le rapport au temps des individus et leur classe sociale (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Lahire, 1998). Le concept de précarité est aujourd'hui étudié comme un phénomène multidimensionnel touchant plus spécifiquement les classes populaires de la population. Il peut se traduire par une incertitude généralisée à toutes les sphères de la vie (professionnelle, personnelle, sociale, scolaire, linguistique, etc.). Cette insécurité modifie et impacte également le rapport au temps des individus (Millet et Thin, 2005). Comment se projeter quand l'on ne sait pas comment subvenir à ses besoins au quotidien ? Comment comprendre son passé, son parcours de vie quand l'on doit trouver des solutions pour stabiliser sa vie au jour le jour ?

Les emplois les plus précaires et les plus fragmentés (horaires décalés, temps partiels, missions intérimaires, etc.) sont, le plus souvent, très mal rémunérés. Le rapport aux temps des travailleurs (hommes et femmes) précaires est, de ce fait, souvent instable

et morcelé. Leur capacité à maîtriser et à disposer de leur temps est plus réduite que pour les autres catégories de la population.

De ce fait, les sollicitations et les demandes de disponibilités de l'institution scolaire peuvent mettre en difficulté des parents de milieux populaires qui connaissent une véritable « précarité temporelle » selon l'expression de Mathias Millet et Daniel Thin :

(...) les pratiques de ces familles sont inscrites dans la soumission à des conditions d'existence qui s'imposent et imposent des temporalités souvent contradictoires par rapport à celles qui sont exigées par les grands rythmes collectifs, notamment institutionnels, comme ceux du temps scolaire, le temps de la vie familiale et personnelle, ou encore du travail éducatif. (2005, p.161)

Via le schéma ci-après j'ai tenté de représenter le rapport au temps des parents au regard des pressions et des injonctions institutionnelles, notamment scolaires, en lien avec la question de l'écrit.

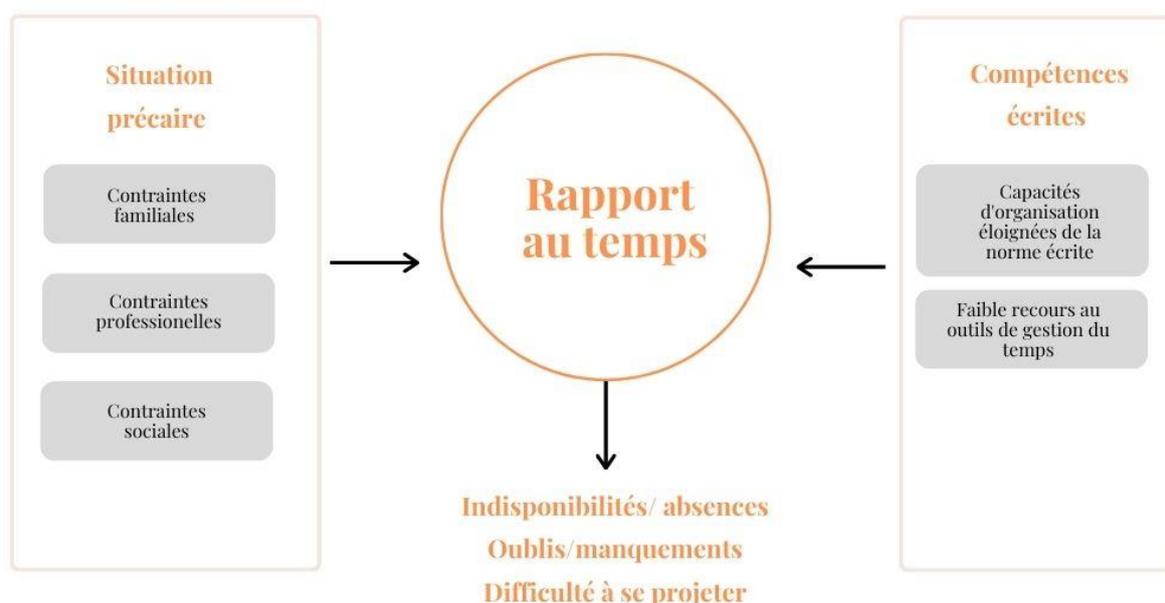


Figure 27. Précarité temporelle et engagement parental. (Céline Ferrier, 2023).

Comme le souligne Pierre Périer (2019), l'insécurité temporelle induit des difficultés à échanger en famille. Il est plus difficile d'avoir des repères et des habitudes familiales quand les membres du foyer vivent sur des horaires décalés et sans certitude sur leur

disponibilité respective. Les parents qui vivent dans des temps fragmentés se retrouvent en décalage avec le temps social et scolaire. Les rythmes de vie peuvent ainsi rendre l'accompagnement à la scolarité des enfants difficile (Millet et Thin, 2005). Le suivi des devoirs est un exemple connu. Plus globalement, ce sont les relations familiales et donc les échanges qui peuvent être eux-aussi morcelés et irréguliers. Les familles nombreuses et/ou recomposées sont plus spécifiquement concernées par cette difficulté puisque les contraintes de temps sont alors démultipliées.

L'expression « travail éducatif » utilisée par Millet et Thin met en évidence les obligations éducatives portées par tous les parents et l'investissement temporel qu'elles représentent au travers du suivi des devoirs, de l'encadrement, de l'éveil et plus globalement de l'éducation des enfants. Les temps partagés sont ceux qui favorisent les transmissions intergénérationnelles. Ce sont ces moments répétés voire ritualisés entre les membres de la famille qui permettent de construire des dispositions culturelles qui, par leur répétition, seront incorporées en capacités d'apprentissage (Hachet, 2018).

L'usage du temps comme ressource éducative

Analyser les usages et les rapports au temps des parents en milieux populaires et précaires nécessite une prise en compte du phénomène d'accélération (Rosa, 2010). Chacun d'entre nous manque de plus en plus de temps dans une époque moderne soumise au modèle capitaliste qui a érigé la rapidité comme une qualité individuelle, collective et sociétale. L'usage que nous faisons, à titre personnel, du temps et sa structuration sont ainsi à relativiser vis-à-vis de l'accélération permanente et généralisée : elle impose des rythmes de plus en plus intenses et fractionnés dans les différentes sphères de nos vies.

Le modèle Coup de Pouce a comme spécificité d'associer les parents dans la démarche de soutien précoce de leur enfant et de réduction des inégalités scolaires. Il nécessite une connaissance des structures et des conditions temporelles qui régissent le rapport au temps des familles. En effet, tout engagement, qu'il soit formel ou informel, requiert de la part d'un individu de pouvoir libérer, structurer et investir du temps pour atteindre ses objectifs (*ibid.*). Cette compréhension du rapport et de l'usage du temps au sein des familles doit permettre d'identifier certains obstacles et leviers de l'engagement parental dans le domaine de l'accompagnement scolaire et, plus précisément, dans des pratiques éducatives et culturelles régulières favorables à

l'entrée dans l'écrit des enfants. Elle a également pour objectif d'activer le processus de conscientisation des actrices et des acteurs tel que décrit par Hélène de Varennes (2017) dans une perspective sociologique.

Quelles sont aujourd'hui les disponibilités des parents ? Quels sont les temps partagés propres à la transmission intergénérationnelle dans les familles et particulièrement dans celles qui vivent en milieux populaires et précaires ? Quel rapport au temps entretient-on quand on vit dans une situation précaire ? Comment le rapport au temps des parents influence-t-il la relation école-famille ? Autant de questions pour comprendre les temps des familles et leur construction afin de concevoir et développer des modalités d'intervention cohérentes dans le champ de la littératie familiale.

Comme le souligne Benoît Hachet (2018, p.1), « Pour les familles, le temps est à la fois une contrainte et une ressource ». C'est sous ce double aspect que j'interroge la dimension temporelle des pratiques et des modèles d'intervention en littératie familiale. Les familles gèrent leur temps et le structure sous forme de pratiques conscientes et inconscientes, ponctuelles et régulières. Selon moi, la littératie familiale prend appui sur le rapport et la structuration du temps au sein des familles. Comme le souligne Benoît Hachet (*ibid.* p.1), « Les temps des familles ne sont pas seulement subis, ils sont agis ». Ils s'inscrivent, de ce fait, dans des stratégies de transmission (Jourdain et Naulin, 2011). Dans le cas des pratiques associées à l'écrit, elles impliquent des dispositions culturelles mais aussi temporelles, c'est-à-dire, des temps partagés réguliers entre enfants et parents permettant la transmission.

La notion d'habitus et celle d'habitus temporel peuvent se décliner par routine temporelle au sein des familles. Les routines sont ainsi des temps répétés qui structurent la vie familiale. Il s'agit d'une véritable boîte noire : peu d'études se sont intéressées à ces moments partagés et répétés entre les différents membres de la famille (Rakocevic, 2014 ; Poncelet et Silva, 2020).

Les travaux en psychologie de l'enfant ont mis en évidence l'importance des routines familiales sur la sécurité affective des enfants et leur capacité à se représenter le temps (Kubicek et Le Houezec-Jacquemain, 2002). Elles ont de nombreuses vertus et sont, dans le domaine de l'acculturation à l'écrit, des temps qui favorisent l'engagement des enfants (Vadcar, 2018). Les neurosciences nous permettent depuis quelques années de savoir que la sécurité affective est un contexte favorable et nécessaire à tous les apprentissages qu'ils soient formels ou informels. L'exemple de la lecture partagée est, à ce titre, révélateur. L'enfant construit un rapport à l'écrit au fil

des lectures avec son parent par la proximité affective, physique et intellectuelle propre à cette pratique (Frier, 2006 ; 2016).

Ces temps répétés sont ainsi propices, selon l'approche sociologique, à la transmission. En effet, la spécificité du capital culturel se situe dans sa transmission qui ne peut se faire que dans un temps long et par l'intermédiaire d'un engagement réciproque des individus (celui qui transmet et celui qui reçoit) contrairement au capital économique. Les habitus associés à l'écrit au sein des familles vont ainsi être incorporés durant toute l'enfance et l'adolescence par un ensemble de mécanismes à la fois d'observation, d'imitation mais aussi de transmission active entre les différents membres de la famille. Comme le souligne Anne Vadcar (2018), il s'agit d'un véritable mode de vie dans lequel parents et enfants sont habitués à être en contact avec l'écrit à différents moments de la journée, à la fois dans une démarche d'organisation (utilisation d'un agenda), de gestion (rédaction d'une liste de courses) mais aussi de détente et de loisirs (lectures privées). Le temps long devient une ressource des parents pour permettre aux enfants d'entrer dans l'écrit et de se l'approprier par différentes pratiques.

Comme l'analyse également Bernard Lahire, la difficulté rencontrée par les parents des milieux populaires et précaires se situe dans cette capacité à libérer du temps et à ancrer des habitudes favorables à l'enfant :

Les personnes qui ont les dispositions culturelles susceptibles d'aider l'enfant et, plus généralement, de le socialiser dans un sens scolairement harmonieux, n'ont pas toujours le temps ou les occasions de véritablement produire des effets de socialisation. Ils ne parviennent pas toujours à construire les dispositifs familiaux qui permettraient de transmettre certains de leurs savoirs ou certaines de leurs dispositions scolairement rentables, de manière régulière, continue, systématique.
(2008, p.144)

Développer une démarche d'intervention en littératie familiale, requiert cet accompagnement des parents pour leur permettre de conscientiser, gérer et structurer les temps partagés afin qu'ils puissent devenir une ressource qui favorise, sur le long terme, le rapport à l'écrit de leur enfant.

Il s'agit de penser la littératie familiale non pas seulement en termes de typologie de

contenus et de pratiques mais également en termes de dispositions temporelles permettant d'appropriation et la transmission. Au-delà des enjeux associés à l'acculturation à l'écrit des enfants, le rapport au temps des parents représente également un enjeu éducatif. En effet, les capacités des parents à maîtriser et gérer leur temps et celui de la famille a une incidence forte sur le devenir scolaire des enfants. Ceux-ci sont soumis aux contraintes temporelles de l'école et à différentes pratiques de gestion du temps scolaire. Cette acculturation aux normes et aux attentes temporelles de l'école se construit précocement au sein de la famille. Pour cette raison, elle doit être également analysée comme lieu d'apprentissage des usages du temps (Hachet, 2018).

A ce titre, la littératie familiale en tant que domaine d'intervention, peut prendre appui sur les différentes manières d'agir sur le temps des individus (Flaherty cité par Hachet, 2018, p.3) : « Changer la fréquence de leurs activités, modifier l'ordre des séquences temporelles, choisir le moment le plus approprié pour agir, contrôler l'allocation du temps entre divers usages et prendre du temps. ». Ces quatre modalités peuvent constituer plusieurs types d'accompagnement proposés aux parents dans le domaine de l'acculturation à l'écrit de leur enfant.

Comme le montrent les études sociologiques sur la famille, le travail éducatif n'est pas pleinement conscientisé, visible et, pour ces raisons, peu valorisé. Il a également comme caractéristique d'être particulièrement genré (Brown, 2007, Hachet, 2018, Garcia, 2019). Ce sont très majoritairement les mères qui organisent et réalisent ce travail. Cette attribution engendre également son invisibilité et sa faible valeur sociale. La répartition genrée du temps et du travail éducatif auprès des enfants est une donnée importante à prendre en considération dans la présente analyse afin de comprendre l'organisation des structures temporelles familiales et l'engagement des parents dans le domaine éducatif.

Brown (*ibid.*) analyse la contribution des pères et des mères à l'éducation des enfants et relève que ces dernières prennent majoritairement en charge le suivi des devoirs en y consacrant entre 8 et 10 heures par semaine contre la moitié de ce temps pour les pères durant les années d'école élémentaire. Elle met également en évidence qu'au-delà du suivi scolaire les mères mettent en place les règles de vie au sein du foyer, elles organisent les activités extra-scolaires et familiales et impulsent des pratiques d'éveil culturel, comme la lecture partagée, en consacrant, dans chacun de ces domaines, beaucoup de temps et davantage que les pères. Ce travail éducatif est

un travail non rémunéré et pour partie ni valorisé ni reconnu.

Les femmes en devenant mères doivent fréquemment mettre en place une disponibilité temporelle. Leur temps devient une ressource qu'elles mettent à disposition des autres membres de la famille. Ce capital est alors investi dans différents domaines et, plus spécifiquement, dans l'éducation des enfants. Il est mis en œuvre sous la forme d'un travail permanent qui permet la transmission du capital culturel lui-même favorable à la réussite scolaire des enfants. Les mères transmettent également aux enfants des compétences de gestion et de structuration du temps. Ce sont le plus souvent elles qui ont cette charge paradoxale : organiser les temps des enfants et développer leur autonomie pour qu'ils puissent, en grandissant, devenir indépendant et, à leur tour, maîtres de leur temps (Lahire, 1995).

La mise en lumière du temps éducatif consacré par les mères est également un axe de développement pour les modèles d'intervention en littératie familiale. En effet, l'investissement temporel des pères est aujourd'hui un potentiel. Le caractère genré de la transmission de la lecture et de l'écriture aussi bien en contexte scolaire que familial influence le rapport à l'écrit des enfants et plus particulièrement des garçons qui ont peu de modèles masculins dans le domaine de la lecture et de l'écriture. Développer des actions et des stratégies visant les pratiques partagées entre les pères et leurs enfants est également une conséquence des démarches prenant en compte les dispositions temporelles des familles les plus précaires. L'engagement parental peut et doit être considéré différemment selon qu'il s'agit des mères ou des pères. La famille avant et pendant la scolarisation constitue un lieu majeur de construction et de développement de l'identité de l'enfant lecteur/scripteur. Les pratiques, les discours et les modèles présents en son sein influencent dès la naissance le rapport à l'écrit d'un individu (Chauveau, 2003 ; Frier, 2006 ; Bonnéry et Joigneaux, 2015). Cet écosystème n'est pour autant pas homogène et stable. Chaque membre y tient un rôle spécifique et évolutif. La présente recherche conduit à interroger les modèles d'intervention en littératie familiale en tant que démarche globale et à présupposer le développement de stratégies différenciées pour permettre l'engagement de chaque membre et, dans le cas présent, de chaque parent.

3.4. Genre, parentalité et transmission de la lecture

La logique qui incite habituellement à dissocier parents et enfants dans les

programmes d'intervention est rarement prolongée par une seconde distinction entre les mères et les pères. Généralement, l'école et ses partenaires s'adressent aux parents, dans leur communication officielle, comme s'il s'agissait d'un interlocuteur unique et/ou d'interlocuteurs identiques. Pourtant, ici comme ailleurs, le genre a une influence.

Le niveau d'études des mères a longtemps été un indicateur majeur d'analyse du développement de l'enfant et de ses performances scolaires (Lacharité et Gagnier, 2015). Être parent d'élève signifiait, le plus souvent dans le quotidien, être mère d'élève dans une logique généralisée de division du travail éducatif. Dans le domaine de l'acculturation à l'écrit, de nombreux travaux portant spécifiquement sur les pratiques de lecture partagée entre parents et enfants prenaient ainsi appui seulement sur des dyades mère-enfant tout en les considérant comme représentatives des pratiques de lecture partagées des parents sans distinction (Pigem et Blicharski, 2002 ; Prêteur et de Léonardis, 2013). Peu d'entre eux ont recherché d'éventuelles particularités propres aux pratiques parentales de lecture des pères. Pourtant, le rôle et l'influence spécifiques des hommes dans le développement de l'enfant sont aujourd'hui étudiés et permettent de montrer des bénéfices associés quand les soins, les échanges et la sécurité affective ne sont pas assurés seulement par les mères (Lacharité et Gagnier, 2015).

En outre, la famille mononucéaire traditionnelle évolue et redéfinit les rôles des pères et des mères auprès des enfants. De nouvelles formes de parentalité existent et créent des relations spécifiques pour les hommes et leurs enfants.

Beaucoup de « passeuses de lecture », peu de « passeurs »

L'acculturation à l'écrit en tant que pratique éducative et culturelle répond elle aussi à une influence du genre. En effet, l'éveil et l'apprentissage de la lecture sont majoritairement le fait de femmes : à la maison par les mères¹, à l'école (84% de professeures des écoles²), à la bibliothèque (70% de bibliothécaires femmes³) ou encore dans les lieux de garde (98 % de professionnelles de la petite enfance⁴). Ce sont, ainsi, les femmes qui transmettent aux enfants le langage écrit dans la petite

¹ Dans l'enquêtes du CNL (2016), les enfants et les jeunes interrogés étaient 94% à déclarer qu'ils ont aimé que leurs parents leur lisent des histoires et 52% ont adoré.

² Données du ministère de l'Éducation nationale pour l'enseignement public (2018).

³ En 2008, les femmes constituaient 68 % des agents de l'État de la filière des bibliothèques (Rey, 2011)

⁴ Devineau, Féliu, Valentin et Bernard (2020)

enfance et l'enfance en raison de leur surreprésentation dans ses différents temps de vie et, également, du fait de leur propre acculturation à l'écrit et à la littérature plus importante que celle des hommes comme le souligne Sylvie Octobre :

Des injonctions scolaires et parascolaires véhiculées par un corps professionnel féminisé, qu'il s'agisse des enseignants ou des bibliothécaires... Cette féminisation des prescripteurs/médiateurs de la lecture peut rendre difficile son appropriation par les garçons, d'autant que l'exemple sexué de référence de ceux-ci – le père – se place en retrait, notamment dans le rapport au livre, la forme la plus légitime dans ce domaine. (2004, p. 230)

La recherche en éducation et en littératie familiale interroge aujourd'hui la transmission relativement non-mixte de la lecture et de l'écriture. Certains chercheurs envisagent une influence négative sur les résultats scolaires des enfants et plus encore des jeunes garçons (Lévesque et Lavoie, 2008). En effet, les enquêtes internationales relatives aux performances en lecture et en écriture des enfants révèlent des différences entre les filles et les garçons. Ceux-ci, dans les différents pays de l'OCDE, ont de moins bons résultats en littératie et, sur le long terme, abandonnent plus fréquemment l'école que les filles (*Ibid.*). Leur rapport à la scolarité, et plus spécifiquement aux apprentissages en lecture et en écriture, est marqué par un moins grand intérêt. Ainsi, à 18 ans, 14% des garçons ont des difficultés à lire contre 7% des filles. Comme pour de nombreux aspects de l'échec scolaire, l'enfant en difficulté vit fréquemment des conflits de loyauté (Lahire, 1995). Nous pouvons penser que l'association inconsciente et/ou consciente des pratiques de lecture avec le genre féminin peut générer une forme supplémentaire de conflit intérieur pour certains garçons vis-à-vis des modèles masculins/paternels stéréotypés.

Mobiliser les pères pour la réussite des garçons

La faible présence des hommes dans la petite enfance et l'enfance ne peut à elle seule expliquer les moins bons résultats en compréhension de l'écrit des garçons. L'éducation des enfants et les stéréotypes de genres participent également aux difficultés rencontrées (Détrez et Renard, 2008). Néanmoins, l'influence des modèles masculins dans ce domaine est envisagée, parmi d'autres pistes, par de plus en plus de programmes de recherche et d'intervention éducatifs par exemple en Amérique du Nord. En effet, la littératie familiale, en tant que domaine d'étude et champ d'actions,

considère à la fois les modalités de la collaboration et son contenu. Dans cette logique, des recherches-actions ont permis l'émergence de programmes destinés prioritairement aux pères afin de mesurer l'impact de leur engagement dans les résultats des enfants et spécifiquement en littérature. Les objectifs sont nombreux et variés. Il peut s'agir, selon les cas, d'impliquer les pères dans les pratiques parentales de lecture pour multiplier leur fréquence dans le quotidien des enfants, de favoriser des modèles d'identification pour les petits garçons en littérature et d'engager les pères, par la lecture partagée, à l'accompagnement scolaire et au soutien affectif. Les analyses de Brunet, Breton et Laberge (2009) mettent en évidence la nécessaire conscientisation des acteurs concernant le rôle des pères dans la réussite des enfants et en particulier des garçons. Ces derniers peuvent avoir un sentiment d'efficacité personnelle plus faible que les mères en ce qui concerne l'éducation des enfants et le suivi scolaire. Le travail de réassurance est donc une étape importante pour favoriser leur engagement.

Mobiliser les pères dans des programmes de littérature familiale a pour objectif de favoriser l'intérêt des jeunes garçons pour la lecture et l'écriture mais également celui des filles. En effet, la diversité des lecteurs contribue à proposer des situations partagées variées et favorise la dimension affective de l'activité quel que soit l'enfant. La présence et l'engagement des pères dans ces actions participent également au renforcement de leur confiance à accompagner le développement de leur enfant (Chacko, Fabiano, Doctoroff et Fortson 2016).

La voie de la coparentalité

En considérant les pères et les mères comme des partenaires complémentaires et différents, les acteurs éducatifs peuvent construire de nouvelles démarches de littérature familiale et ainsi avoir un impact plus important. Chaque membre de la famille est alors considéré comme un partenaire spécifique qui doit être associé au projet afin de construire des objectifs partagés d'acculturation à l'écrit autour de l'enfant.

La réflexion de la présente thèse conduit à interroger la question du genre dans cette perspective. En impliquant les pères, il s'agit moins de fournir aux enfants (et, en particulier, aux garçons) des modèles masculins que de rééquilibrer l'acte de transmission de la lecture au sein des familles. Les études de genre peuvent, malgré leur pertinence, nous faire perdre de vue que c'est également la diversité des points de vue et des expériences qui favorise la transmission du capital culturel. Différencier

les stratégies d'engagement parental pourrait ainsi être un objectif de reconnaissance de la coparentalité. Dans cette logique, Il s'agit de différencier les stratégies non pas, seulement, en fonction du genre mais davantage pour valoriser les différents liens d'attachement de l'enfant, meilleures voies vers l'appropriation culturelle.

3.5. Le plurilinguisme : impacts et bénéfices sur la réussite scolaire

Les programmes scolaires en France sont conçus par et pour des monolingues (Akinci, 2006 ; Abdelilah-Bauer, 2015). Le bilinguisme et le plurilinguisme ne sont pas perçus comme une chance et un potentiel pour les enfants issus de familles immigrantes des classes populaires. C'est l'inverse pour les enfants issus des classes sociales moyennes et supérieures pour lesquelles cette faculté est reconnue comme un atout majeur dans le parcours scolaire, même si cela n'est pas pris en compte dans les démarches pédagogiques (Deprez, 2003). La hiérarchie des langues engendre des bilinguismes plus ou moins valorisés par la culture scolaire et, pour partie, considérés comme défavorables à la réussite des enfants (Akinci, 2006). Ils sont dans ce cas perçus, à tort, comme un handicap langagier (Abdelilah-Bauer, 2015). Le concept de bilinguisme émergent (Smeets, Young et Mary, 2015) permet de limiter les effets de catégorisation entre les personnes bilingues et les monolingues. Les enfants bilingues émergents sont ceux qui vivent avec deux langues en construction plus ou moins équilibrées (par exemple, l'enfant comprend deux langues mais parle dans une seule) et qui peuvent devenir bilingues à moyen et long terme.

L'apport du bilinguisme et du plurilinguisme dans le parcours scolaire est encore peu connu et valorisé en milieux populaires et précaires aussi bien auprès des enfants qu'auprès de leurs parents (Deprez, 2003). Pourtant, les capacités cognitives associées au plurilinguisme sont nombreuses et favorables au développement des compétences en littérature et, au-delà, à la réussite scolaire des enfants : flexibilité mentale, contrôle de l'attention, inhibition, taille du lexique, etc. (*Ibid.*).

En France, 29 millions de foyers sont recensés dans les enquêtes de l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE) en 2016. Sur ce total, dans 12 millions de foyers, une autre langue que le français est également parlée (Deprez, 2015). Dans les pays de l'OCDE, près d'un élève sur quatre est né à l'étranger ou a au moins un parent né à l'étranger. Entre 2003 et 2015, on note une progression de six points de ce chiffre. Malgré ces données générales sur le plurilinguisme et le

pluriculturalisme, il est difficile de connaître en détail les langues parlées et/ ou comprises par les enfants en France car il y a peu d'études démolinguistiques sur notre territoire (Filion, 2016). L'hégémonie politique du français est un héritage ancien qui a eu pour objectif d'unifier le pays. La connaissance des langues parlées et transmises (langues régionales et langues étrangères) est ainsi devenu un objet d'étude difficile à explorer à grande échelle (*Ibid.*). Néanmoins, le plurilinguisme vécu par une très grande proportion des enfants qui vivent en France est de plus en plus étudié et révèle l'amplification de ce phénomène (Abdelilah-Bauer, 2015) à la fois en France et dans le monde.

Les enfants plurilingues en France vivent dans leur grande majorité en milieu dit défavorisé et dans une famille issue de l'immigration. Ainsi, dans l'enquête *Lire et Écrire* dirigée par Roland Goigoux (2016), 57 % des élèves de CP déclarés comme plurilingues sont scolarisés dans un établissement d'éducation prioritaire. Ce chiffre augmente lorsque l'on intègre les enfants qui vivent en contexte défavorisé mais scolarisés dans des établissements non classés en REP. Leurs difficultés scolaires (plus fréquentes que pour les autres catégories de la population) ne s'expliquent pas par leur environnement linguistique mais davantage par leurs conditions de vie sociale et économique. Leur scolarisation massive dans des établissements d'éducation prioritaire impacte également négativement leurs résultats scolaires.

A milieux sociaux équivalents, les enfants bilingues ont les mêmes résultats que les enfants monolingues (Bijeljac-Babic, 2017). Ainsi, il s'agit de ne pas attribuer les difficultés scolaires d'un élève à son contexte linguistique car les contextes sociaux, culturels, éducatifs et économiques sont des facteurs qui ont plus d'influence sur ses résultats.

Le plurilinguisme, en tant que tel, n'influence pas négativement les résultats d'un élève. Il peut, à l'inverse, présenter des bénéfices cognitifs pour l'enfant quand son bilinguisme et son plurilinguisme sont valorisés à l'école et à la maison (Moro, 2016). Les difficultés scolaires des élèves plurilingues sont donc à rechercher ailleurs. Ces enfants sont le plus souvent issus de familles qui ont immigré plus ou moins récemment en France pour des raisons économiques, politiques ou sociales. Ils sont ainsi davantage concernés par les effets de la précarité. Leur environnement social, familial et scolaire est la principale raison de leur taux plus important d'échec à l'école. Le peu de valeur qu'ils accordent à leur langue familiale participe également de leur faible sentiment de compétences. La reconnaissance et la valorisation de leur profil et

de leurs compétences linguistiques est un enjeu éducatif important pour favoriser leur réussite. Cette démarche permet aux enfants d'être moins sujets à des conflits de loyauté entre la langue de la maison et la langue de l'école (*Ibid.*). Elle participe également à leur donner confiance dans leurs capacités langagières et scolaires.

Du prescrit aux pratiques

Les programmes de l'Éducation nationale forment un cadre précis et actualisé sur les enjeux scolaires associés au profil linguistique des enfants et, en particulier, de ceux qui vivent en contexte plurilingue. Les programmes de l'école maternelle engagent clairement les enseignantes et les enseignants à développer des pratiques pédagogiques d'éveil à la diversité linguistique et culturelle de l'enfant :

À partir des expériences vécues à l'école et en dehors de celle-ci par les enfants de la classe et des occasions qu'il provoque, l'enseignant favorise également une première découverte de pays et de cultures pour les ouvrir à la diversité du monde. Cette découverte peut se faire en lien avec une première sensibilisation à la pluralité des langues.

(Education nationale, Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015)

Ils précisent également le soutien à apporter aux parents :

Pour les parents dont le français n'est pas la langue première, il convient de les rassurer quant à leur rôle et de les encourager à utiliser « leur » langue pour les échanges du quotidien.

(Education nationale, Texte de cadrage, 2015)

Enfin, ils insistent sur la nécessaire valorisation de la langue seconde de l'enfant dans un objectif de réussite scolaire :

Le statut de la langue maternelle compte énormément dans l'apprentissage ; quand la langue seconde est vécue comme langue d'oppression et quand la langue maternelle est dévalorisée, le conflit entre les deux langues peut rendre l'apprentissage beaucoup plus difficile, les motivations plus complexes.

(Education nationale, Programmes de l'école maternelle, 2015)

Comment comprendre, à la lecture des programmes et des directives de l'Éducation nationale, les écarts entre ce prescrit et les pratiques enseignantes et en particulier en contexte plurilingue ? L'analyse des pratiques pédagogiques d'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans des classes de cours préparatoire, marquées par la présence d'enfants plurilingues, révèle la non-prise en compte de ce contexte (Miguel Addisu et Maire Sandoz, 2015). Par exemple, le plurilinguisme et l'interculturalité ne sont pas des thématiques davantage recherchées et choisies par les enseignantes et les enseignants dans leur choix d'albums jeunesse utilisés en classe. De la même manière, aucune autre langue que le français n'est présente dans leurs choix didactiques : les langues en présence dans la vie des élèves ne sont pas exploitées pour favoriser l'acculturation à l'écrit et accompagner l'apprentissage de la lecture et de l'écriture du français d'un point de vue métalinguistique (*Ibid.*).

L'apprentissage en situation transculturelle des enfants de migrants

Les travaux de Marie-Rose Moro, psychiatre et chercheuse, ont permis de comprendre des phénomènes complexes concernant le vécu culturel et linguistique des enfants de migrants. Leur situation est singulière et souvent source de souffrances ou tout du moins de vulnérabilité, par exemple, sur le plan linguistique :

Enfin, il faut penser la prévention du risque transculturel auquel est soumis tout enfant de migrants. Ainsi, contrairement à une idée reçue tant parmi les enseignants que les soignants, un enfant parle d'autant mieux une seconde langue qu'il possède bien une première langue, c'est-à-dire que sa langue maternelle est acquise de façon sûre. Favoriser cette attitude chez les parents et les enfants s'inscrit donc dans une véritable prévention des dysfonctionnements psychiques et cognitifs ultérieurs. (Moro, 2010, p. 55)

Ils sont nés en France mais leurs parents ou leurs grands-parents ont migré, le plus souvent, pour des raisons économiques. Ils parlent français et vont à l'école en France. Ils comprennent et/ou parlent également, fréquemment, la langue de leurs aînés. Ils sont en situation transculturelle, c'est-à-dire, qu'ils vivent une situation culturelle singulière où la culture d'origine de leur famille n'est pas la leur, mais où leur acculturation avec la culture du pays dans lequel ils vivent n'est pas reconnue : ils sont perçus comme des fils et des filles de migrants et considérés prioritairement comme tels. Ils ne sont pas, malgré eux et malgré leur histoire personnelle, reconnus dans les

deux cultures. Cet entre-deux culturel, linguistique, psychologique et personnel occasionne des difficultés identitaires qui se focalisent autour de l'usage des langues. Ainsi, la question linguistique n'est pas première, mais elle résulte de fait de leur situation transculturelle (Moro, 2010). Leur rejet de la langue familiale, le mutisme scolaire, l'impossibilité du bilinguisme sont de fréquents symptômes plus que des causes. Être un enfant et un élève en situation transculturelle n'est pas non plus reconnu. On peut être un élève nouvellement arrivé en France selon les critères de l'Education nationale, c'est-à-dire, « qui ne parle pas ou peu le français » et, dans ce cas, bénéficier d'une approche spécifique en classe ordinaire ou en classe adaptée, mais être un enfant de migrant n'est pas une situation qui engendre une approche pédagogique et scolaire spécifique. Or, les enfants dont les parents ou les grands-parents ont migré sont davantage concernés par les diagnostics de dyslexie, par les difficultés langagières et, par la suite, par les problèmes d'apprentissage. Selon Adeline Sarot, ces différents diagnostics médicaux et scolaires sont souvent erronés :

De plus, l'absence de prise en compte de la dimension linguistique et culturelle vient biaiser les évaluations scolaires : les recherches internationales font par exemple ressortir une tendance à prendre pour de la dyslexie ce qui relève en réalité d'un enseignement insuffisant de la lecture dans la langue seconde qu'est la langue scolaire. (2019, p.51)

La reconnaissance culturelle et linguistique apparaît à chaque fois comme la clé de lecture concernant les enfants en situation transculturelle. La compréhension de leur vécu, la prise en compte de leur singularité puis la valorisation de leur identité culturelle et linguistique sont de véritables leviers de réussite comme l'exprime Marie-Rose Moro :

Ainsi, faut-il prendre en compte les travaux qui de l'intérieur décrivent la vulnérabilité de ces enfants placés en situation transculturelle et les conditions qui permettent que ces obstacles, qui ne s'estompent pas avec le temps, se transforment en une nouvelle créativité chez eux, à condition qu'on le reconnaisse et que l'école pense cette diversité culturelle. (2010, p.30)

Dans le chapitre 7, je présenterai l'intégration d'une question relative aux langues parlées et/ou comprises par les enfants des clubs dans l'évaluation des programmes destinée aux enseignantes et aux enseignants. Les réponses à cette question permettront de connaître la part d'enfants plurilingues dans les clubs Coup de Pouce et de concevoir des démarches de reconnaissance et de valorisation des profils linguistiques des enfants dans une démarche de promotion de la réussite scolaire.

3.6. Les inégalités scolaires des temps extra-scolaires

La place centrale tenue par l'école dans la vie des enfants, de leurs parents et plus largement dans la société, engendre une surreprésentation de son volume quantitatif. En France, nous comptons en moyenne 162 jours d'école par an contre 185 pour la moyenne des pays de l'OCDE. Les seize semaines de vacances scolaires et l'absence d'enseignement en maternelle et en élémentaire le mercredi dans un grand nombre de communes, constituent des périodes extra-scolaires très importantes à la fois sur le plan quantitatif et sur le plan qualitatif.

Les temps extra-scolaires se distinguent des temps périscolaires par leur séparation complète avec l'école : ils ne sont pas juxtaposés à la vie de l'enfant en classe comme peuvent l'être les temps de cantine, de garderie ou d'étude. Comme leur nom l'indique, ils sont le plus souvent vécus en dehors de l'école, c'est-à-dire, en dehors des bâtiments scolaires. Ce sont les parents qui organisent la vie extrascolaire des enfants en opérant leurs propres choix (Gaussel, 2013).

Selon le milieu de vie de chaque enfant, la nature et le contenu de son temps extra-scolaire varie considérablement. L'investissement parental de ces journées hors de l'école est un enjeu scolaire et social. Depuis les années 1980 les politiques publiques ont financé des dispositifs et des programmes d'ampleur pour soutenir la cohérence des temps éducatifs de l'enfant et harmoniser le travail des acteurs à l'échelle des différents territoires¹. Chacun de ces temps peut être considéré comme un potentiel d'apprentissages et d'appropriation des savoirs, comme le souligne Roger Sue :

¹ En particulier les PEdT : [Projets Éducatifs Territoriaux](#)

Dans la société du savoir qui est la nôtre, il faut multiplier les occasions, les instruments et les temps d'appropriation des savoirs, à l'école, dans le temps extra-scolaire, dans le temps associatif, de connaissance du monde du travail, dans le temps de loisir organisé, dans le temps personnel, dans les temps intermédiaires dont nous avons souligné l'importance pour la cohérence et la reliance des apprentissages.
(2006, p. 201)

Toutefois, agir aux côtés de l'école seulement dans sa continuité s'avère pertinent mais insuffisant. En effet, le temps périscolaire apparaît comme la face immergée de l'iceberg en regard du temps extra-scolaire de l'enfant. Le *plan mercredi*¹ et le dispositif *vacances apprenantes*² confirment la récente prise en compte par les pouvoirs publics de ces questions. L'augmentation significative des temps hors de l'école, notamment en raison de la crise sanitaire de la Covid 19, est venue accélérer ce mouvement. La nécessité de poursuivre les apprentissages en dehors de l'école durant cette période a mis en évidence le rôle singulier des temps extra-scolaires sur la scolarité de l'enfant. Les périodes de confinement vécues par les enfants ont mis à jour des questions plus globales sur leur temps hors de l'école. Sont-ils des potentiels temps d'apprentissages formels ou informels ? Sont-ils des temps de réappropriation et de prolongement des savoirs scolaires ? Constituent-ils, à l'inverse, un capital d'expériences et de vécus dont l'école a besoin pour son enseignement ? Se pose ainsi la question de leur place dans la vie des enfants et du terreau qu'ils sont pour l'enracinement des apprentissages scolaires.

La glissade d'été

Les vacances scolaires, fréquentes et relativement longues en France, sont au premier des rangs des temps extra-scolaires qui engendrent des inégalités sociales et, par la même, scolaires. En premier lieu, c'est l'accès aux vacances qui est l'injustice la plus importante. Selon les données de l'Observatoire des inégalités en France (2022), 50% des enfants des familles les plus modestes ne partent pas en vacances³ (contre 6%

¹ Le gouvernement lance en juin 2018, Le plan mercredi qui est un dispositif d'Etat visant à soutenir les politiques locales en faveur de « l'accueil de loisirs de qualité » des enfants les mercredis durant l'année scolaire.

² Le dispositif Vacances apprenantes est mis en place par le ministère de l'Education nationale à l'été 2020 pour pallier la période de fermeture des écoles durant le confinement du printemps 2020 en raison de la crise sanitaire de la Covid19.

³ Quatre nuits consécutives au moins passées hors du domicile pour un motif d'agrément (définition de l'Organisation mondiale du tourisme).

des enfants de cadres). Les auteurs de l'étude *Les activités scolaires des élèves durant les congés d'été et leurs conséquences sur le niveau des connaissances à la rentrée*, menée par l'Institut de recherche en économie de l'éducation de l'Université de Bourgogne, font le constat suivant :

Le temps des vacances n'est pas neutre au plan de la réussite scolaire des élèves. Il contribue, pour une part importante, aux différenciations sociales de réussite scolaire et, plus largement, à un accroissement notable des écarts qui se sont déjà constitués en cours d'année entre les "bons" élèves et les autres. (2001, p. 21)

Si les familles se distinguent en cours d'année par leur rapport à l'école, qu'il s'agisse de l'aide quotidienne apportée aux enfants ou des stratégies développées pour leur procurer le meilleur environnement scolaire, elles s'opposent également lors des congés par la pression qu'elles exercent sur les enfants et les activités qu'elles leur proposent afin de maintenir leurs acquis ou se préparer au mieux à la future rentrée. Le temps des vacances contribue ainsi à la différenciation sociale de réussite. (2001, p.119)

Le temps des vacances est marqué par un prolongement de la pédagogisation du quotidien dans certaines familles : dans celles des classes moyennes, il s'agit principalement d'activités scolaires (type cahier des vacances) accompagnées et réalisées avec l'enfant. Dans les familles de classes supérieures, il s'agit davantage d'activités culturelles mises en relation avec les savoirs scolaires permettant aux enfants de développer une forme de « bilinguisme scolaire » comme le formule Julien Netter (2018). Cette faculté à faire des liens entre les acquisitions scolaires et le vécu hors de l'école est essentiel pour donner du sens et de la motivation face aux apprentissages scolaires.

Ce sont les chercheurs des pays d'Amérique du nord qui se sont le plus intéressés aux effets des vacances sur les acquisitions scolaires des enfants. Le concept de *summer learning loos*, traduit par les chercheurs francophones québécois par *glissade d'été* ou *recul estival*, a permis d'identifier la perte des acquis scolaires de tous les

enfants durant les grandes vacances (Dupéré, Archambault et Tardif-Grenier, 2020). Ce recul est plus marqué pour les enfants qui rencontrent des besoins spécifiques en raison de leurs conditions de vie. Le manque d'activités stimulantes sur le plan intellectuel et culturel durant l'été est plus important pour les enfants dont les parents manquent de temps ou de moyens. L'arrêt soudain et long des apprentissages scolaires n'est pas suffisamment compensé par des loisirs qui favorisent le maintien de leurs connaissances en particulier en littérature et en numératie. Les études portant sur cette perte estivale indiquent un retard de 1 à 3 mois selon les enfants à la rentrée suivante (*Ibid.*). Ce recul peut engendrer une démotivation scolaire et une difficulté accrue à entrer dans les apprentissages dans la classe suivante. Les catégories d'élèves qui sont les plus concernées par cette glissade sont les enfants issus de milieux dits défavorisés et les enfants qui ne parlent pas à la maison la langue de l'école. En ayant identifié ce recul et cette perte d'acquis durant l'été, les équipes de recherche nord-américaines ont favorisé le développement de programmes d'intervention via les institutions locales et nationales (Cf. Chapitre 4). Paradoxalement, en Europe, continent où les vacances scolaires estivales sont parmi les plus longues au monde, peu d'études scientifiques portent sur ce sujet, ce qui a pour conséquence d'avoir rarement permis une prise de conscience des pouvoirs publics et des organisations concernées. Les seize semaines de vacances des élèves français représentent aujourd'hui un capital temporel à investir pour décroïsonner les apprentissages et offrir à un plus grand nombre d'enfants des passerelles entre leurs différents temps de vie. Cette interpénétration des apprentissages est favorable à l'enfant dans la construction du sens donné aux savoirs mais elle offre également plus de place aux parents. C'est ce qu'illustre l'étude menée par Jean-Pierre Jarousse et Christine Leroy-Audouin Christine :

Si les familles se distinguent en cours d'année par leur rapport à l'école, qu'il s'agisse de l'aide quotidienne apportée aux enfants ou des stratégies développées pour leur procurer le meilleur environnement scolaire, elles s'opposent également lors des congés par la pression qu'elles exercent sur les enfants et les activités qu'elles leur proposent afin de maintenir leurs acquis ou se préparer au mieux à la future rentrée. Le temps des vacances contribue ainsi à la différenciation sociale de réussite. (2001, p.119)

Les programmes Coup de Pouce se positionnent, depuis leurs origines, comme des temps périscolaires. Ils sont juxtaposés à la journée scolaire de l'enfant et sont mis en place, dans l'immense majorité des cas, au sein des établissements. Tout comme l'institution scolaire, avant la crise sanitaire de la Covid19, l'association n'a pas investi les mercredis et les temps de vacances des enfants pour développer des programmes extra-scolaires. La méthode Coup de Pouce (Cf. Chapitre 2) a été pensée et modélisée pour être un temps de transition entre l'école et la famille, entre la classe et la maison. Concevoir des programmes extra-scolaires relève d'une autre logique et d'une nouvelle approche des apprentissages. C'est pour l'Education nationale comme pour ses partenaires, un nouveau défi. Il ne s'agit pas d'allonger l'année scolaire des enfants qui présentent des difficultés d'apprentissages comme le font déjà les stages de réussite¹. Il ne s'agit pas non plus d'activités récréatives et ludiques telles que proposées dans les centres d'accueil de loisirs. C'est une approche littéralement para-scolaire à construire, c'est-à-dire, à côté de l'école, en complément direct ou indirect des apprentissages. Dans cette logique, où se situent les parents ? Comment imaginer de tels dispositifs sans leur implication active afin de multiplier les passerelles d'apprentissages dans la vie des enfants ?

Pour ces raisons, l'association Coup de Pouce expérimente depuis quelques mois un nouveau programme extra-scolaire, le Coup de Pouce Vacances².

3.7. Culture des écrans et culture de l'écrit : une concurrence déloyale de chaque instant

En quelques années, le temps quotidien que nous passons sur des écrans³ a très fortement augmenté au détriment des temps consacrés à nos autres activités. Il ne s'agit pas seulement d'une diminution de nos temps de loisirs (sportifs, culturels, etc.) mais également de notre temps et de notre qualité de sommeil, comme le montre de nombreuses études et enquêtes sur le sujet⁴. C'est, plus précisément, notre temps libre sur écrans qui a le plus augmenté, c'est-à-dire, les moments dont nous pouvons disposer en dehors des obligations scolaires ou professionnelles.

¹ [Descriptif des stages de réussite - Eduscol](#)

² Descriptif de l'expérimentation : www.coupdepouceassociation.fr/nos-programmes/coup-de-pouce-vacances

³ Le terme « écrans » fait référence aux outils suivants : téléphone intelligent, tablette, télévision, console de jeux et ordinateur.

⁴ [Exemple de l'étude l'enquête du Réseau Morphée auprès des collégiens et lycéens franciliens.](#)

La lecture chez les enfants, au même titre que le jeu, est une pratique fortement impactée par cette omniprésence des écrans comme le montre la dernière enquête du Centre National du Livre portant sur les jeunes et la lecture en France¹ : en primaire, le temps d'écran quotidien d'un enfant est en moyenne de 1h35 et de 25 minutes pour la lecture. Le temps sur les écrans culmine ensuite à plus de 4 heures par jour à l'adolescence.

Au-delà de ces chiffres, il est intéressant de comprendre ce que ressentent les enfants et les jeunes vis-à-vis de cette concurrence entre leurs différentes pratiques de loisirs. Beaucoup déclarent que c'est le manque de temps qui les empêche de lire (34% des 7-19 ans²) et une grande majorité déclarent aimer ou adorer lire (84% des 7-19 ans³). Ils sont ainsi dans une situation paradoxale où malgré l'envie et le temps dont ils disposent pour lire, ils ne parviennent pas à s'en emparer alors même qu'ils concèdent un temps très important à leurs pratiques sur écrans.

Les données de l'étude IPSOS *Parents, Enfants et Numérique* réalisée en 2022 pour l'Observatoire de la Parentalité et de l'Éducation Numérique et l'Union Nationale des Associations Familiales⁴ confirme cette complexité entre nos pratiques et nos aspirations : 77% des parents comme 62% des enfants considèrent passer trop de temps sur les écrans. Ce paradoxe relève n'ont pas d'une attirance irrationnelle pour les écrans mais d'une logique économique concrète et sous-jacente qui nous incite à passer toujours plus de temps sur des contenus numériques. Selon Yves Citton cette notion d'« économie de l'attention » peut être décrite de la façon suivante : :

Depuis une vingtaine d'années, on entend dire qu'une nouvelle économie est en passe de supplanter les anciens modes d'échange des biens matériels – une économie dont l'attention constituerait la première rareté et la plus précieuse source de valeur. (2014, texte de quatrième de couverture)

Le manque croissant de temps n'est donc pas seulement un ressenti pour les adultes comme pour les enfants, il est réel car notre temps est devenu une ressource à

¹ [Etude IPSOS Les jeunes français et la lecture \(2022\)](#).

² *Idem.*

³ *Idem.*

⁴ [Etude IPSOS Parents, enfants et numérique \(2021\)](#)

exploiter pour l'économie libérale. Nous pouvons désirer lire, jouer ou marcher mais avoir de grandes difficultés à nous libérer des écrans car nous sommes face à de puissants lobbies qui multiplient les stratégies pour nous maintenir devant leurs contenus. Les termes utilisés dans les enquêtes auprès des parents et des enfants sont à ce titre révélateurs : « dépendance », « addiction », « hyperconnexion » sont fréquents pour exprimer l'incapacité à se libérer ou simplement à s'éloigner de ces pratiques.

Les recherches cognitives et psychologiques dans ce domaine confirment notre attachement de plus en plus obsessionnel voire notre réelle addiction (Patino, 2019). Les enfants sont particulièrement sujets à ces troubles car ils sont exposés depuis leur plus jeune âge et que les écrans envahissent littéralement toutes les sphères de leur vie. Les conséquences à moyen et long terme pour eux sont encore difficiles à mesurer mais de plus en plus d'experts expriment leurs inquiétudes (Collet, Gagnière, Rousseau, Chapron, Fiquet, et Certain, 2020). Des campagnes de prévention voient le jour avec pour effet de conscientiser le problème mais difficilement de trouver des solutions¹. Les parents sont certes de plus en plus informés mais se sentent coupables de ne pas parvenir à protéger leurs enfants malgré tout.

La crise de la Covid19 a accentué le phénomène en augmentant notre niveau de dépendance aux écrans durant les différents confinements et, au-delà, via l'enseignement à distance et le télétravail. Les parents expriment actuellement leur découragement en déclarant avoir encore de moins en moins de prise sur le temps d'écrans de leurs enfants et avouant également ne plus réussir à mettre de limite : 41% peinent à montrer l'exemple en limitant leur propre temps d'écran (+13 points vs 2019) et 42% ont du mal à limiter le temps d'usage des écrans de leurs enfants (+7 points vs 2019)².

Dans ce contexte, la lecture subit de plein fouet notre manque de temps davantage que notre désir de lire. L'année 2021 a été déclarée par le Président de la République comme l'année de la lecture en tant que « grande cause nationale ». De nombreuses actions publiques visaient ainsi à valoriser la lecture, les lieux de lecture et les auteurs. "Le livre doit être partout, dans chaque interstice de nos vies" comme le déclarait alors Régine Hatchondo, présidente du CNL en charge de cette campagne portant sur la

¹ Par exemple, la campagne de prévention mise en place par l'OMS « [To grow up healthy children need to sit less and play more](#) ».

² [Etude IPSOS Parents, enfants et numérique \(2021\)](#)

lecture. C'est en effet l'enjeu actuel : trouver les plus petits espaces où nous pourrions glisser quelques instants de lecture au milieu du reste et en particulier face aux écrans. Ceux-ci ne sont quasiment jamais mentionnés explicitement comme des obstacles à la lecture dans ce type d'opération comme dans celles menées par l'Education nationale¹. D'un côté, les campagnes de prévention concernant les pratiques des enfants sur les écrans sont de plus en plus nombreuses, et de l'autre les campagnes d'encouragement à la lecture semblent ne pas prendre en compte ce contexte singulier en ne mentionnant pas leur principal concurrent.

Or, devenir lecteur aujourd'hui ne peut s'entendre sans la prise en compte de ce contexte concurrentiel. Les adultes qui accompagnent l'enfant dans ce chemin doivent créer des espaces libres pour la lecture. Sans cela, il y a peu ou pas de raisons qu'ils existent car notre temps est devenu une ressource rare et monnayable. Pour l'école comme pour ses partenaires, l'enjeu est majeur et ne doit pas rester un impensé au risque de laisser les enfants seuls face à cette concurrence déloyale de chaque instant. Il semble aujourd'hui nécessaire de ne pas stigmatiser les pratiques des écrans et de ne pas les opposer frontalement à d'autres pratiques comme celle de la lecture mais de considérer davantage que l'enjeu est celui de notre capital temps. Comment disposer véritablement de notre temps libre et, en particulier, comment permettre aux enfants apprentis-lecteurs de découvrir la lecture dans des espaces temps fréquents et longs ? Les célèbres propos de Daniel Pennac « Le temps de lire est toujours du temps volé » résonnent particulièrement aujourd'hui et nous paraissent d'une très grande actualité.

A ce titre, les clubs Coup de Pouce sont précieux, ce sont des espaces qui offrent des temps de lecture et des livres aux enfants sans autre concurrence. Mais l'association ne met pas aujourd'hui en avant cet apport spécifique vis-à-vis de la lecture. Or il pourrait s'agir d'un argument fort, surtout s'il était conscientisé et revendiqué. Cela permettrait notamment aux enfants de bénéficier aussi de temps de lecture libres, de lectures autonomes ou « volées ».

¹ Par exemple, l'opération [Un livre pour les vacances](#) menée depuis 2018. Un recueil illustré des fables de Lafontaine est offert à chaque élève de CM2 avant les grandes vacances d'été.

Conclusion chapitre 3

Les impensés de la relation école-famille présentés dans ce chapitre ne sont pas exhaustifs mais entrent tous en résonance avec les limites actuelles du modèle d'intervention Coup de Pouce. Leur identification et leur prise en compte ont pour objectif de répondre aux attentes des actrices, des acteurs, des parents et des enfants. Sans cette nécessaire explicitation de leurs enjeux sur la scolarité des enfants, ces impensés peuvent devenir des tabous ou des malentendus profonds qui s'installent dans la relation. Ces actuelles limites peuvent être les voies de demain dès lors qu'elles sont considérées comme telles.

Le plurilinguisme des enfants, les dispositions temporelles des parents, les devoirs, le rôle des pères dans le devenir lecteur de l'enfant, l'accentuation des inégalités scolaires durant les grandes vacances ou bien encore la concurrence des écrans face à la lecture sont à chaque fois des nouvelles lunettes à chausser pour regarder différemment la problématique de la réussite scolaire en début de scolarité¹. Elles peuvent permettre de porter un autre regard sur les programmes de l'association pour interroger son action et l'adapter à son temps.

¹ Référence à l'expression « Chausser les lunettes du genre » utilisée en sciences humaines pour inciter à analyser les faits de société sous le prisme du genre.

Chapitre 4 – L'intervention en littératie familiale

La littératie familiale, en tant que domaine d'intervention éducatif, a émergé sous ce terme (*family literacy* en anglais) principalement aux Etats-Unis dans les années 1980 en parallèle et dans le prolongement des recherches académiques portant sur l'entrée dans l'écrit (Dionne, 2011). Le rôle des parents, dans le soutien et l'accompagnement des compétences littéraciques de l'enfant, était étudié et reconnu comme un facteur majeur de sa réussite scolaire. Dès lors, l'intervention auprès des familles et, plus particulièrement des pères et des mères, s'avérait être une nouvelle stratégie pour poursuivre les efforts engagés dans le domaine de l'alphabétisation et du soutien au développement des compétences littéraciques des populations les plus défavorisées. Dans ce chapitre, les enjeux et les objectifs de l'intervention en littératie familiale seront décrits et analysés pour comprendre les spécificités, les problématiques et la contemporanéité de ce domaine d'intervention. La présentation de récents programmes d'intervention à distance éclairera la problématique et permettra l'élaboration d'une hypothèse théorique puis opérationnelle pour le modèle d'intervention Coup de Pouce en fin de chapitre.

4.1. Origines

Les premiers programmes de littératie familiale sont recensés dans les années 1970 et 1980 aux Etats-Unis et en Israël (Elfert, 2008). Pour la première fois, il ne s'agit pas seulement de dispositifs d'alphabétisation des adultes mais d'alphabétisation familiale, c'est-à-dire, d'une démarche intergénérationnelle visant à soutenir les parents d'enfants en bas âge et d'enfants scolarisés, dans leurs pratiques de développement des compétences en lecture et en écriture de leur enfant. Dans les écrits scientifiques portant sur ce type de programmes à travers le monde, on retrouve l'utilisation des termes littératie familiale (*family literacy* en anglais), alphabétisation familiale (autre traduction française de *family literacy*), éveil à la lecture et à l'écriture ou bien encore éveil à l'écrit (*emergent literacy* en anglais).

Les programmes de littératie familiale à partir des années 1980 s'inscrivent dans une opposition aux dispositifs antérieurs basés sur l'approche du déficit (Boisvert et

Gagnon, 2005). La famille et les parents étaient considérés, jusqu'alors, comme responsables des faibles résultats scolaires de leur enfant par un ensemble de manquements que l'école ne pouvait pas toujours suppléer. Les présupposés de cette approche étaient que les familles les plus défavorisées, sur le plan économique et social, n'avaient pas ou peu de pratiques de littératie, que dans ces mêmes familles l'éducation n'était pas valorisée, que seule des pratiques scolaires pouvaient préparer et soutenir les enfants dans leurs apprentissages et, enfin, que ce type de parents ne pouvaient pas accompagner leur enfant dans son parcours scolaire (Boisvert et Gagnon, 2005). A propos de chacune de ces caractéristiques de l'approche déficitaire de la famille, la recherche a montré qu'au contraire la littératie était présente dans toutes les familles et que toutes avaient les moyens d'accompagner leurs enfants dans son entrée dans l'écrit, quel que soit leur milieu économique, social, culturel et linguistique, à condition d'être soutenues et invitées à le faire.

Les programmes de littératie familiale se sont ainsi construits et développés à partir des recherches qui prouvaient que les familles avaient les ressources nécessaires pour accompagner les compétences littératiques des enfants et que l'enjeu était davantage de leur permettre de conscientiser leurs forces et leurs moyens que de combler leurs prétendues défaillances. En cela, la littératie familiale s'opposait également à l'approche exclusivement scolaire de la littératie qui prenait très peu en compte l'environnement social, culturel et familial des élèves.

Le milieu familial est reconnu, en particulier depuis les travaux de Denny Taylor (1983), comme doté de nombreuses pratiques associant l'écrit dans le quotidien des parents et des enfants. Chaque famille est organisée avec des activités plus ou moins répétitives voire ritualisées auxquelles les enfants participent. Ce milieu se révèle être très structuré par des routines familiales qui peuvent favoriser chez l'enfant le développement de compétences (Jensen, James, Boyce et Hartnett, 1983). On pense au rituel de la lecture d'histoires avant de coucher les enfants mais il peut également s'agir d'habitudes associant des écrits moins légitimes mais tout autant ritualisées comme peuvent l'être les écritures domestiques (Lahire, 1995, 2008).

Comme le souligne dans leurs travaux Gisèle Boisvert et Jean Gagnon (2005), la littératie familiale prend appui sur le contexte de vie global de l'enfant et de ses parents au lieu de chercher des moyens de le substituer par un milieu présupposé plus favorable :

Si on définit la littératie familiale de façon plus large, de façon à inclure une variété d'activités et de pratique intégrées dans la trame de la vie quotidienne, le contexte social devient une ressource qui peut enrichir l'apprentissage plutôt que l'entraver.
(p. 22)

4.2. Fondements et positionnements

***Empowerment* et littératie familiale**

La littératie familiale, en tant que modèle d'intervention, considère les parents comme les premiers acteurs de leur vie familiale et de l'éducation de leur enfant. Elle vise leur autonomisation et leur émancipation vis-à-vis des défis rencontrés dans l'apprentissage du lire-écrire de leur enfant. En cela, les premiers programmes de littératie familiale, en particulier aux Etats-Unis, s'inscrivent dans une filiation avec la notion anglo-saxonne d'*empowerment*, c'est-à-dire, de prise de pouvoir des individus sur leurs vies.

La notion d'*empowerment* revêt différentes traductions telle qu'autonomisation, émancipation, empouvoirement ou encore capacitation sans qu'aucune d'elle ne puisse véritablement la traduire pleinement. Marie-Hélène Bacqué et Carole Biewener (2013) considèrent que ce terme se réfère davantage à celui de participation. En effet, l'*empowerment* correspond fréquemment à une mise en mouvement, en action de l'individu dans un domaine donné afin d'atteindre ses objectifs. Dans cette logique, il s'agit le plus souvent d'un processus d'apprentissage visant une forme d'émancipation (Bacqué et Biewener, 2013). Pour Concha Delgado-Gaitan (1994), l'*empowerment*, dans les programmes de littératie familiale, s'apparente davantage à une prise de conscience de la part des parents de leur rôle dans le développement des capacités littéraciques de leur enfant. C'est cette dernière approche de la littératie familiale comme démarche de conscientisation que je souhaite ici retenir en lien avec celle d'engagement parental.

Engagement parental et littératie familiale

La notion d'engagement en littératie participe d'une compréhension des processus à la fois de participation, d'implication et d'émancipation individuels et collectifs à l'œuvre dans le développement des compétences écrites des individus (Boch, Frier et Rinck,

2021). L'engagement apparaît comme un prérequis à toute forme d'apprentissage. Son usage permet de spécifier les différents types d'engagement de chaque public. Tout comme l'*empowerment*, l'engagement s'appuie sur les compétences préalables des individus et prend fortement en compte leurs spécificités considérées comme des leviers de réussite (Teko et De Amaral, 2022). Les programmes d'intervention en littératie familiale visent ainsi en premier lieu l'engagement des parents dans la démarche. L'adhésion et la participation des parents n'allant pas de soi, contrairement aux enfants qui peuvent être un public captif, leur engagement est à la fois nécessaire et gage de réussite des programmes. L'identification de cette étape préalable aux apprentissages formels et informels est essentielle pour développer des modèles d'intervention répondant aux besoins des parents et leur permettant d'être pleinement acteurs (Wibrin, 2021).

Comme analysé dans le chapitre 2, la notion d'engagement, de par sa polysémie, peut générer de nombreux malentendus en particulier quand elle se réfère à une forme de contractualisation dans une démarche donnée.

Littératie familiale et plurilinguisme

Les programmes de littératie familiale ont précocement pris en compte la question linguistique dans leur démarche. La langue, comme l'ensemble des composantes culturelles et sociales, est considérée comme un atout à la fois dans l'engagement des parents mais également dans l'acquisition des connaissances et des compétences des enfants (Burns, Espinosa et Snow 2003). Dans les pays anglo-saxons, les différentes périodes d'immigrations ont fréquemment motivé la mise en œuvre de ces programmes afin de faciliter l'intégration des nouvelles populations. Par exemple, au Canada, l'enjeu linguistique était, et est encore, central. Il a motivé la mise en œuvre de nombreux programmes dont l'objectif est de soutenir la langue française dans le pays et de permettre aux populations francophones, souvent moins favorisées, d'être mieux intégrées sur le plan social et professionnel. Au-delà de la valorisation et du soutien à la langue française, le plurilinguisme d'une part très importante des enfants de ce pays est pris en compte dans les démarches pédagogiques (Maynard, 2021) et dans les actions menées auprès des parents.

Littératie familiale, soutien à la parentalité et investissement social

La littératie familiale, en tant que démarche associant les parents pour soutenir les compétences écrites des enfants s'est inscrite dans un mouvement plus large de

soutien à la parentalité, en particulier dans les pays occidentaux. L'origine de ce concept est attribuée à Thérèse Benedek (1952) qui, la première, parle de *parenthood* pour définir le « être parent » (Mellier et Gratton, 2015).

Le soutien à la parentalité est actuellement défini par le gouvernement français de la manière suivante : « Le soutien à la parentalité consiste à accompagner les parents dans leur rôle de premier éducateur de leur enfant, notamment par des actions d'écoute, de soutien, de conseils et d'information, ou à favoriser l'entraide et l'échange entre parents.¹ ».

Dans cette perspective, les programmes de littératie familiale participent du soutien à la parentalité mais ne peuvent être seulement réduits à cela puisqu'ils ne visent pas l'ensemble des compétences parentales et sont fréquemment associés au système scolaire. Néanmoins, ils répondent aux efforts croissants des pouvoirs publics visant à prendre en compte davantage les parents dans les politiques éducatives, scolaires et sociales.

Selon James Heckman, Prix Nobel d'Économie en 2000, spécialiste des politiques éducatives et Jorge Luis García (2022), le développement des capacités parentales est un levier majeur de réduction des inégalités sociales et scolaires. Plus l'intervention est précoce et plus elle constitue un investissement rentable pour un état ou une collectivité selon eux :

Parents and parenting skills are key. Advocates who hope to develop the next best early childhood development program by, for example, improving teacher and facility quality, or increasing the supply of nurses and other professional personnel, are largely barking up the wrong tree. Instead, by searching for common mechanisms and relationships that transport across environments over the long term, this research reveals the power of parenting programs that foster the home life of children, and, thereby, promote social mobility within and across generations. (2022, p.2)

Selon Heckman, chaque fois que les pouvoirs publics cherchent à se substituer à la famille et, plus spécifiquement, aux parents, leur action est moins efficace et plus coûteuse à terme. Elle est dans ce cas davantage réparatrice que préventive.

¹ Extrait du site [Internet du ministère des Solidarités et de la Santé](#).

La littératie familiale, les pères et les paires

Des programmes de littératie familiale depuis les années 2010 s'intéressent à l'engagement différencié des mères et des pères dans le domaine de l'accompagnement et la médiation à la lecture auprès des enfants (Brunet, Breton et Laberge, 2009). Le faible engagement des hommes contribue à un plus faible engagement des enfants dans des pratiques de lecture et en particulier de la part des garçons (*Ibid*). Ces derniers ont besoin de modèles de lecteurs masculins pour s'approprier la lecture à la fois sur le plan culturel et scolaire. Les moins bons résultats des garçons en lecture sont en partie corrélés au plus faible engagement des hommes dont celui des pères dans cette pratique (Goldman, 2005).

Des programmes tels que les *Cercles de lecture pères/fils* au Québec (Lévesque, Lavoie et Chénard, 2007) ou *FRED* (Fathers Reading Every Day) aux Etats-Unis (Green, 2003) sont des exemples de modèles d'intervention proposés, sous forme expérimentale par des équipes de recherche, pour répondre à la problématique spécifique de l'engagement des pères auprès de leur fils. Les démarches menées auprès des pères pour leur permettre à la fois de conscientiser leur rôle dans le domaine de l'accompagnement à la lecture et pour développer leurs pratiques, ont montré qu'ils avaient davantage besoin de programmes dédiés que les mères. Leur engagement s'avère être plus important quand les programmes leur sont réservés en comparaison avec des actions labellisées « parents » qui sont considérées, par une partie des hommes, comme s'adressant davantage aux mères. Ce présupposé est étayé par la participation ponctuelle à ce type d'action où les pères peuvent se retrouver très largement minoritaires (Brunet, Breton et Laberge, 2009). Ainsi, des programmes dédiés exclusivement aux pères se développent ces dernières années dans les pays anglo-saxons, à la fois pour renforcer leur engagement, mais également pour mieux répartir la charge éducative entre eux et les mères.

L'axe de développement actuel des programmes de littératie familiale semble se situer de plus en plus dans une approche transversale entre pairs. Après avoir participé à un programme, un parent devient ainsi ambassadeur auprès de nouveaux parents comme c'est, par exemple, le cas pour *Families In Schools*¹ aux Etats-Unis. Les démarches s'appuyant sur des parents et non des professionnels produisent des effets

¹ [Présentation du rôle des parents ambassadeurs du programme *Families In Schools*.](#)

bénéfiques sur l'engagement des parents et des enfants (Wibrin, 2021).

4.3. Des programmes d'intervention à distance

Plusieurs chercheurs ont souhaité catégoriser les programmes de littératie familiale (Nickse, 1990 ; Morrow et Paratore, 1993 ; Boisvert et Gagnon, 2005) en fonction de leurs objectifs, de leurs publics et des modalités de mise en œuvre. Trois grandes catégories de programmes sont récurrentes et pertinentes pour analyser les modèles d'intervention en littératie familiale : celle qui vise à favoriser la collaboration entre l'école et la famille autour de l'écrit, celle qui intervient sur la relation entre le parent et l'enfant pré-lecteur et celle qui s'adresse seulement aux parents pour favoriser leur conscientisation de leur rôle vis-à-vis des compétences littéraciques de leur enfant. De nombreux programmes ne peuvent être classés en fonction de cette catégorisation mais elle permet néanmoins de mettre en évidence des spécificités puis de réfléchir au modèle d'intervention le plus pertinent pour les programmes Coup de Pouce.

Une autre catégorisation peut actuellement être pertinente, à savoir, la distinction entre des programmes d'intervention présentiels et distanciels. Ce sont plus particulièrement ces derniers qui seront ici présentés et analysés. Au travers d'expériences scientifiques aux Etats-Unis puis en France, il est possible de comprendre les forces et les faiblesses de ces nouveaux modèles. Quelle est la pertinence d'un programme distanciel pour des parents déjà considérés comme éloignés de la culture scolaire et de l'école ? Quelles limites et quels freins sont observés lors de leur mise en œuvre ? Est-il possible de développer des modèles hybrides (présentiel et distanciel) ?

Ready4K

Le programme *Ready4K* expérimenté depuis 2013 aux Etats-Unis est issu des travaux de recherche de Susanna Loeb et Benjamin York (2014). Il s'inscrit dans le prolongement des contenus proposés par plusieurs programmes d'Etat ou fédéraux américains tels que *Reach Out and Read*¹, *Reading Rockets*² et *Reading Is Fundamental*³. Les études de Loeb et York ont mis en évidence la pertinence d'un

¹ Site officiel du programme *Reach Out and Read* : <https://reachoutandread.org/>

² Site officiel du programme *Reading Rockets* : <https://www.readingrockets.org/>

³ Site officiel du programme *Reading Is Fundamental* : <https://www.rif.org/>

modèle d'intervention par SMS auprès de parents d'enfants d'âge préscolaire, principalement en raison de leur faible disponibilité pour participer à des actions menées au sein des écoles ou des structures locales (*Ibid.*).

Les messages des différents programmes *Ready4K* ont pour objectif d'informer les parents concernant l'impact des pratiques familiales sur la réussite scolaire, à la fois dans le domaine de l'éveil à l'écrit mais également dans le champ de la numératie. Toutes les pratiques sont simples à mettre en œuvre avec les enfants dans le quotidien et ne nécessitent pas de matériel spécialisé.

L'évaluation de la démarche montre un gain de 2 à 3 mois sur les apprentissages littéractiques des enfants d'âge préscolaire (3 à 6 ans). Les SMS se sont avérés être un mode de communication efficace auprès des parents vivant en contexte précaire. Ce type de message pouvait être reçu par tous les parents via un téléphone mobile sans nécessiter d'accès à Internet et sans avoir recours à un smartphone. Le programme *Read4K* a été ensuite décliné en plusieurs autres actions destinées aux parents d'enfants d'âges différents entre la naissance et l'adolescence¹.

La notion de soutien continu (*continuous support* en anglais) caractérise la démarche. Il s'agit en effet de soutenir de façon à la fois régulière et continue les parents sur une année scolaire. Chaque SMS contribue à impliquer les parents sur le court et le moyen terme. Les messages pris de façon isolée sont peu efficaces. C'est leur enchaînement qui crée un effet de soutien et de rappel auprès des parents. Dans ce programme, les messages sont composés de trois parties qui permettent d'aborder *le quoi, le pourquoi et le comment*.

¹ Présentation Internet des différents programmes Ready4K : <https://ready4k.com/core/>

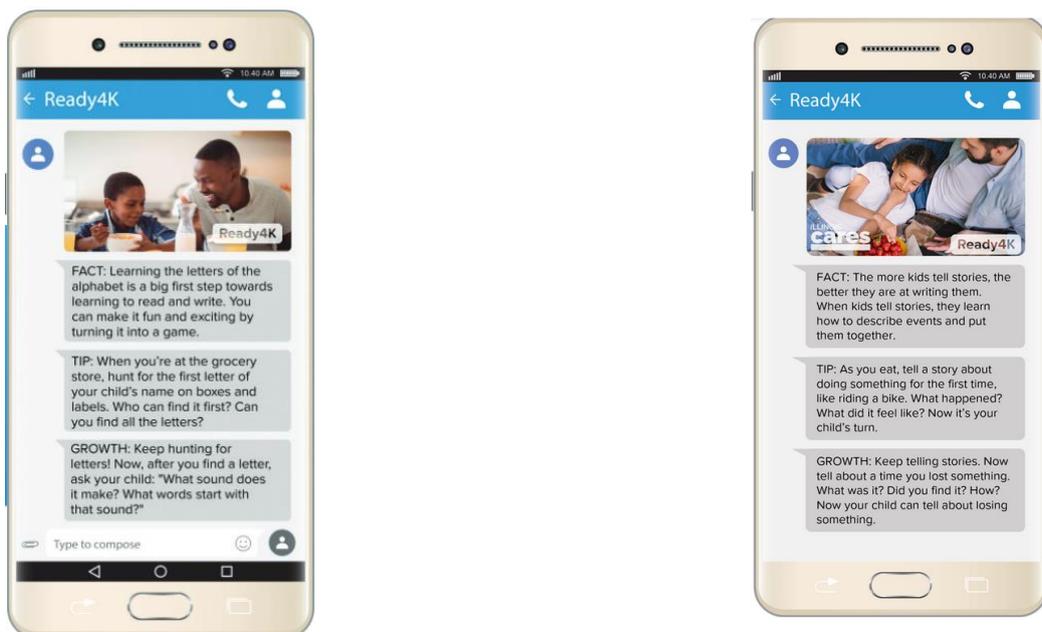


Figure 28. Captures d'écran site Internet *Ready4K*

De cette manière, les messages ont pour objectif d'être les plus explicites possible en donnant aux parents les objectifs et les conseils associés à chaque pratique proposée. L'extrait suivant du site Internet du programme d'été *Ready4K* permet de comprendre l'enjeu des formulations des SMS (traduction libre) :

Les parents doivent être sûrs qu'ils PEUVENT faire les choses que vous leur demandez de faire. Si vous ne pouvez pas l'expliquer de manière simple, ce n'est pas une excellente compétence d'été sur laquelle se concentrer. Décomposer les concepts dans leur forme la plus simple aide les parents déjà stressés à comprendre immédiatement le contenu. Pensez : X, Y, Z ! Pensez à une compétence X. X aide les enfants à apprendre ou à construire Y. Essayez de faire Z. (traduction libre, extrait site Internet Ready4K)

Les messages proposent des pratiques parentales considérées, actuellement, comme étant les plus rentables sur le plan scolaire (Cf. Chapitre 1). La figure 28 montre un exemple de message concernant la reconnaissance des lettres. Il s'agit en effet d'une pratique étudiée et dont il est démontré qu'elle a un impact significatif sur l'apprentissage de la lecture (Bara, Gentaz et Colé, 2008). Plusieurs messages concernent également la lecture partagée entre parent et enfant puisque celle-ci est aujourd'hui la pratique familiale la plus rentable sur les apprentissages scolaires des

enfants (OCDE, 2012 ; 2018).

Le nombre de messages envoyés par semaine a été plus particulièrement étudié (Cortes, Fricke, Loeb et Song, 2018). L'équipe de recherche a pu démontrer que 3 messages par semaine s'avéraient efficaces mais qu'en deça de ce nombre ou au-delà il y avait des effets négatifs. Les jours d'envoi des SMS ont également fait l'objet d'une attention spécifique. Les envois durant les jours de semaine ont eu moins d'impact auprès des parents que ceux transmis durant les week-ends. Ces résultats prouvent que la disponibilité des parents auprès de leur enfant est, en effet, moindre en semaine et cela est davantage marqué pour les parents vivant en milieux populaires et précaires (Cortes, Fricke, Loeb, Song et York, 2019).

Ready4K a évolué entre 2014 et 2022 en démarche élargie proposant aux structures éducatives locales ou régionales un ensemble de services associés dont l'envoi de SMS individuels entre professionnels et parents. La plateforme telle que développée propose ainsi une démarche globale d'engagement parental mais aussi de services aux professionnels afin de les soutenir dans leur mission auprès des parents. Pour cette raison, le nombre de langues proposées dans les différents programmes a significativement progressé entre 2013 et aujourd'hui. Actuellement, les messages peuvent être envoyés dans plus de 10 langues. Les travaux dont sont issus les programmes *Ready4K* et les évaluations produites font état de messages personnalisés et différenciés, c'est-à-dire, adaptés à l'âge des enfants.

Des programmes d'intervention à distance en France

En France, les résultats des études de York et Loeb (2014) et les travaux concernant l'éveil à l'écrit en milieu familial, ont encouragé principalement le développement de deux dispositifs d'intervention à distance concomitants avec la présente recherche : *1001 mots*, qui s'adresse à des parents d'enfants en bas-âge et qui a pour objectif le développement du langage avant la scolarisation en maternelle et la recherche-action *Un cadeau pour la vie : la lecture partagée* de Sciences Po Paris et du LIEPP¹, qui s'adresse, quant à elle, à des parents d'enfants scolarisés en école maternelle et qui a pour objectif le développement des compétences langagières via des pratiques de lecture partagée en famille.

Les deux programmes prennent appui sur les résultats de la recherche *Ready4K*, à savoir, la pertinence d'un modèle d'intervention régulier par SMS auprès des parents

¹ Laboratory for Interdisciplinary Evaluation of Public Policies

pour soutenir et renforcer des pratiques de littératie familiale rentables sur le plan scolaire dans leur quotidien (*Ibid.*). Ces deux programmes visent principalement le développement des pratiques de lecture parentales et familiales pour développer les compétences langagières des enfants.

1001 mots

Le programme *1001 mots* est porté par l'association du même nom depuis 2018 ¹. Il s'adresse à des parents d'enfants de moins de 3 ans. Ce sont principalement les centres de Protection Maternelle et Infantile (PMI) et les crèches qui repèrent les familles et proposent l'inscription. Après avoir identifié la difficulté pour les parents à s'engager dans une action présentielle (sous forme d'ateliers), l'association a proposé une action hybride qui repose sur l'envoi de livres pour enfant à domicile plusieurs fois par an, des appels d'orthophonistes et 3 SMS par semaine contenant des propositions d'activités langagières autour des livres et adaptées à la journée d'un petit enfant. Les échanges par téléphone permettent des remédiations entre un professionnel et le parent mais également une personnalisation des conseils et de l'accompagnement proposé.

Premier exemple – thème « Livres »

- Fait : Pour un tout-petit, regarder un livre avec ses parents est un grand moment de plaisir ! Surtout si c'est lui qui montre les images. Qu'en pensez-vous ?
- Conseil : A 1 an, le livre est pour *prénom* un jeu à manipuler, à manger ! Mais avec vous, comme l'enfant de cette vidéo vimeo.com/304622436, il apprend à écouter !
- Développement du conseil : Bonjour, peut-être que votre enfant a un livre préféré à la crèche ? Demandez aux puéricultrices quel livre il aime bien en ce moment !

Figure 29. Exemple SMS programme *1001 Mots*.

Les albums sélectionnés visent à développer les interactions entre l'adulte et l'enfant soit par des jeux de pointage dans les images, soit par des comptines soit par des questionnements relatifs aux histoires.

¹ Site Internet association 1001 Mots : <http://1001mots.org/>

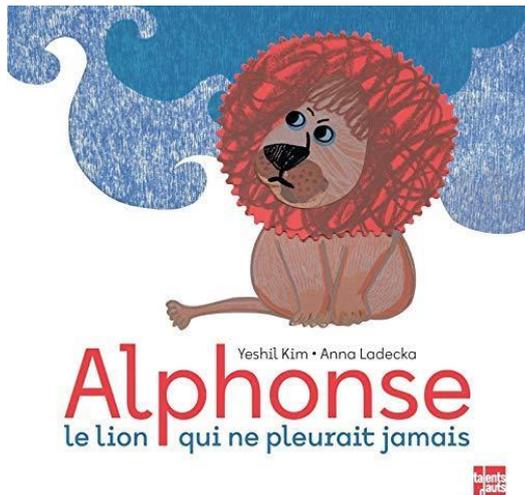


Figure 30. Couverture album jeunesse *Alphonse, le lion qui ne pleurait jamais* (Editions Talents Hauts)

Le programme a été évalué par le laboratoire J-PAL (Laboratoire d'Action contre la Pauvreté) auprès de 200 familles. Les résultats ont mis en évidence un fort taux d'adhésion à la démarche (85%), une très forte satisfaction des parents (90%) et une augmentation de 20% des pratiques de lecture partagée (De Chaisemartin, Combier, Daviot, Gurgand et Kern, 2020). Comme pour le programme *Ready4K, 1001 mots* obtient des résultats plus significatifs auprès des parents les plus défavorisés sur le plan économique et social et dont les enfants sont les plus jeunes (*Ibid.*).

L'évolution du programme s'appuie actuellement sur l'envoi de photos et de vidéos associées aux pratiques proposées afin de faciliter l'appropriation par un maximum de parents. L'enjeu se situe principalement sur le repérage des familles les plus à même de bénéficier de l'action, c'est-à-dire, celles dont la situation sociale et économique est défavorable et dont les enfants sont les plus jeunes. Cette conclusion du laboratoire J-PAL et de l'association correspond pleinement aux travaux de James Heckman (2002) portant sur les bénéfices du soutien à la parentalité sur le développement des enfants. La précocité des actions et leur ciblage sont les leviers majeurs de leur réussite et de leur impact au long terme. Pour l'heure et à ma connaissance, les SMS, les livres et les appels aux parents ne sont pas proposés dans une autre langue que le français dans le cadre de ce programme alors même que 56% des parents faisant partie de l'évaluation réalisée en 2018 parlaient chez eux une autre langue que le français (De Chaisemartin, Combier, Daviot, Gurgand et Kern, 2020).

Le positionnement de l'association 1001 mots apparaît comme une nouveauté dans le champ de la petite enfance. En effet, la prévention de l'échec scolaire est mise en

avant en tant qu'objectif des actions proposées. Cet argument est peu communiqué en France aux parents de très jeunes enfants mais davantage aux partenaires et aux professionnels. Cet objectif est relativement rare pour être relevé comme un positionnement nouveau et significatif d'une stratégie de plus en plus précoce dans le domaine de la prévention de l'échec scolaire en France.

Un cadeau pour la vie : la lecture partagée

Le projet de recherche intitulé *Un cadeau pour la vie : la lecture partagée* est porté par le LIEPP (Laboratory for Interdisciplinary Evaluation of Public Policies) depuis 2016. Le constat, à l'origine de la recherche, est que les inégalités scolaires, en particulier avant l'entrée en école élémentaire, sont en partie liées et accentuées par la fréquence et la qualité des lectures parentales, elles-mêmes corrélées aux milieux sociaux et économiques des familles. Ainsi, l'hypothèse de l'équipe de recherche était que le manque d'informations relatives à la pratique de lecture d'histoires expliquait sa faible fréquence et le type de lecture partagée pratiquée par les parents (Barone, Fougère et Pin, 2019).

L'expérimentation du projet a été menée dans des écoles maternelles en région parisienne selon 4 étapes durant 5 mois : la distribution aux parents de 2 livres par semaine via les enseignantes et les enseignants de maternelle, la diffusion de brochure destinées aux parents pour les informer des bénéfices de la lecture partagée et d'« astuces » pour mettre en œuvre ces temps, un appel téléphonique aux parents pour expliquer les objectifs et 6 SMS qui présentaient de façon synthétique les informations présentées dans les brochures (*Ibid.*). Dans la démarche telle que proposée, les enseignantes et les enseignants n'avaient pas d'autres rôles que de transmettre les livres et les brochures aux parents.



Un cadeau pour la vie : la lecture partagée

Brochure pour
les parents

N° 3

Chers parents,
Nous vous indiquons comment dépasser les obstacles à la lecture.
Puis nous expliquons pourquoi les **images** des livres jouent un rôle
essentiel et comment les utiliser pour enrichir le vocabulaire de
nos enfants et rendre les histoires plus passionnantes

Pourquoi on ne lit pas...

Les parents donnent 4 raisons principales :

« *Je n'ai pas le temps* »

- ▶ Il ne faut que 5-10 minutes au coucher, sinon profitez des week-ends

« *Je suis trop fatiguée* »

- ▶ Les livres sont courts et sont une occasion de partage avec notre enfant pour sortir du quotidien

« *Mon enfant n'aime pas les livres* »

- ▶ Chaque enfant aime les histoires, il s'agit de trouver la bonne façon de les proposer et de les conter !

« *Je ne parle pas bien le français* »

- ▶ C'est l'occasion de pratiquer !

A savoir :

46% des parents lisent tous les jours à leurs enfants.
Seulement 11% ne lisent jamais.

Figure 31. Extrait brochure *Un cadeau pour la vie : la lecture partagée*

Les résultats de la recherche ont été élaborés via la comparaison d'un groupe témoin et d'un groupe cible. Comme dans les programmes précédemment présentés, ce sont les parents et les enfants issus des milieux les plus défavorisés, sur le plan social et économique, qui ont eu l'impact positif le plus significatif. En cela, il est possible de dire que le programme du LIEPP a réduit les inégalités scolaires (Barone, Fougère et Pin, 2019).

Le facteur informationnel a été confirmé par les résultats puisqu'il y a eu effet significatif entre la transmission d'informations liées à la lecture partagée avec le développement

et l'intensification de cette dernière. Les auteurs de l'étude montrent que cet effet s'est produit relativement rapidement (en quelques mois) et ils présupposent pour cette raison que la démarche peut avoir des impacts plus importants sur une durée d'intervention plus longue. Le LIEPP poursuit depuis ses travaux portant sur les inégalités scolaires et développe, durant l'année scolaire 2022/23, une nouvelle phase de la recherche construite sur un programme d'intervention via l'envoi de vidéos destinées à soutenir des pratiques parentales favorables à la scolarité¹. La lecture partagée n'est plus la pratique centrale proposée aux familles. Ce sont un ensemble de postures, de gestes et d'interactions entre parents et enfants qui sont explicités dans une logique de soutien aux apprentissages des enfants via le développement de leur confiance et de leur autonomie.

4.4. Problématique et hypothèse de la recherche

La notion d'*empowerment* renvoie à la question du partage du savoir et par là même du pouvoir (Maury et Hedjerassi, 2020). Dans les démarches dites d'*empowerment*, les populations défavorisées ou minorisées en regard des normes sociales, culturelles et économiques, conscientisent leurs connaissances et leurs compétences et peuvent en acquérir de nouvelles dans une perspective de réduction des inégalités subies et d'émancipation. L'explicitation des connaissances est au centre de ces démarches. Ainsi, il s'agit moins d'informer ou d'expliquer que d'explicitier, c'est-à-dire, de lever les sous-entendus, les implicites de tel ou tel domaine de connaissances. La levée des implicites favorise l'accès aux savoirs et contribue, de ce fait, à réduire les inégalités entre les individus. Elle peut être inconsciemment ou consciemment empêchée par les populations les plus favorisées pour qui elle engendre un partage du pouvoir.

Dans le cas de la littératie familiale, la volonté de rendre explicites les enjeux de l'apprentissage du lire-écrire, et plus globalement de la réussite scolaire pour le plus grand nombre de parents, me paraît être un levier important d'*empowerment* et d'engagement. Le caractère inégalitaire de l'implicite culturel dans la scolarité se joue à la fois au sein de la classe mais également en dehors (Bourdieu et Passeron, 1964).

¹ Poster du projet : <https://www.sciencespo.fr/liepp/sites/sciencespo.fr.liepp/files/123%20CPCarlo.pdf>

Dans cette perspective, la problématique de la présente recherche est la suivante : **la littératie familiale en tant que domaine d'intervention et pratiques d'acculturation à l'écrit des enfants peut-elle être un levier d'engagement des parents et des acteurs dans le modèle Coup de Pouce ?**

Selon cette problématique, je formule **l'hypothèse que l'explicitation du rôle des parents dans l'entrée en lecture des enfants et le partage des pratiques les plus rentables scolairement dans ce domaine sont des leviers d'engagement parental mais également d'engagement des professionnels dans une perspective systémique de la littératie familiale.**

Pour opérationnaliser cette hypothèse, je propose l'expérimentation d'un nouveau modèle d'intervention adossé aux programmes Coup de Pouce CLE et CLA.

A partir des fondements théoriques de la présente recherche, ce modèle d'intervention est à la fois distanciel, asynchrone, multilingue, écrit, péri et extrascolaire et coparental via l'envoi hebdomadaire de SMS auprès des parents et de mails auprès des actrices et des acteurs des clubs Coup de Pouce.

Cette démarche expérimentale est construite à partir des travaux portant sur de nouveaux modèles d'intervention à distance auprès des parents ayant pour objectif le développement des pratiques de littératie familiale. Les résultats de ces études montrent l'effet positif de l'intervention par SMS sur l'engagement des parents de milieux populaires et précaires dans des pratiques d'éveil à l'écrit et de lecture partagée (Cortes, Fricke, Loeb, Song et York, 2019 ; Barone, Fougère et Pin, 2019).

Dans ces nouveaux modèles d'intervention, le distanciel prend acte de la distance physique identifiée entre les professionnels de l'éducation et les parents en considérant qu'elle n'est pas forcément un facteur négatif sur les résultats scolaires des enfants mais un fait culturel entre la culture de l'école et la culture des familles de milieux populaires et précaires (Giuliani et Payet, 2014).

La dimension asynchrone de la démarche vise à répondre à la problématique des dispositions temporelles des parents, en particulier ceux vivant en situation précaire (Cf. Chapitre 3). L'intervention écrite et multilingue a, quant à elle, pour objectif de favoriser l'explicitation de la littératie familiale au plus grand nombre de parents et la valorisation du plurilinguisme familial vis-à-vis des apprentissages. L'engagement coparental ambitionne pour sa part, l'implication de chaque parent auprès de l'enfant

apprenti lecteur afin de multiplier les situations d'acculturation à l'écrit et les modèles d'identification pour ce dernier.

Le calendrier du modèle d'intervention expérimenté s'appuie à la fois sur les temps périscolaires et sur les temps extrascolaires (week-end et vacances) afin d'optimiser les différents temps de vie de l'enfant en tant que temps fécond. Enfin, la technologie des messageries de téléphonie mobile et du *mailing* permettent un égal accès aux informations au sein de la population.

Les critères de réussite d'un programme de littératie familial tels qu'identifiés par France Beauregard et Isabelle Carignan (2011) sont ceux qui guident la démarche expérimentale de la présente recherche. Un programme pertinent, selon elles, est ainsi :

- clair et structuré (explicite sur les objectifs et la mise en œuvre)
- adapté (le programme répond en partie aux besoins spécifiques des participants)
- impliquant (les parents sont associés précocement à la démarche)
- volontaire (les parents sont libres d'y participer ou pas)
- soutenu (fréquence des sollicitations des parents une fois par semaine ou par quinzaine).

Seul le critère « accompagné d'un manuel d'instruction destiné aux parents » n'est pas retenu dans la démarche expérimentale de cette recherche en raison de la redondance partielle avec les contenus transmis par SMS et du travail d'information et de médiation mené sur le terrain par les acteurs Coup de Pouce auprès des parents.

Conclusion partie I

Le cadre théorique de la présente recherche met en évidence les deux dimensions de la littératie familiale, à savoir, l'étude des pratiques associées à l'entrée dans l'écrit des enfants en milieu familial et la conception de modèles d'intervention visant à soutenir les parents dans leurs pratiques d'éveil et d'accompagnement à la lecture dans une perspective de réduction des inégalités scolaires (Dionne, 2011). En cela, le modèle d'intervention Coup de Pouce relève de la définition d'un programme de littératie familiale puisqu'il ambitionne, depuis ses débuts, la valorisation et l'accompagnement des parents auprès des enfants apprentis lecteurs. La mise en lumière d'une partie de ses limites vis-à-vis de cet objectif et l'intérêt porté à de nouvelles démarches de littératie familiale constitue un cadre fertile pour poursuivre le travail d'innovation propre à l'association et à sa volonté structurelle d'efficience via ses programmes.

PARTIE II

Méthodologie

Le postulat de la recherche objet de cette thèse est le suivant : l'engagement des parents et des acteurs de terrain dans la construction de l'identité de lecteur de l'enfant favorise directement son engagement en littérature et ses performances scolaires. A partir de ce constat, l'hypothèse formulée est que la valorisation et l'explicitation du rôle des parents dans l'acculturation à l'écrit de l'enfant et plus largement dans l'accompagnement à la scolarité est un facteur d'engagement systémique des parents et des acteurs de terrain.

La méthodologie de recherche permettant d'éprouver cette hypothèse se décline en quatre chapitres présentés dans cette partie. Avant de détailler la démarche de recherche, il semble nécessaire de décrire et d'analyser les éléments de contexte. L'analyse de l'environnement est essentielle pour comprendre les différentes décisions prises face au réel. Chaque jour, un ensemble de choix mais aussi de renoncements se sont ainsi superposés. L'acceptation de ces strates, comme une donnée à part entière, a été déterminante. Aller au bout de la recherche nécessitait ainsi, et avant tout, une démarche personnelle : accepter que le projet ne soit pas totalement le mien car construit dans un contexte qui, à bien des égards, a imposé et modifié une partie de mes choix. Ces éléments de contexte éclaireront la démarche scientifique telle que mise en œuvre et ses nécessaires adaptations ainsi que les terrains et les situations sélectionnés *in fine*. Dans ce prolongement, la typologie des données et les outils d'analyse seront présentés, détaillés et justifiés en regard de l'hypothèse et des éléments de contextes.



Figure 32. Repères chronologiques du projet de recherche (Céline Ferrier, 2023).

Chapitre 5 – Contexte des choix méthodologiques

Avant de présenter les choix méthodologiques permettant d'éprouver l'hypothèse de la présente recherche, il est nécessaire d'analyser le contexte de ces choix. En premier lieu, la CIFRE en tant que cadre professionnel et universitaire spécifique, puis le changement d'échelle de l'association Coup de Pouce en tant que contrainte initiale puis accélérateur de la recherche et, enfin, la crise de la Covid 19 en tant que contexte sociétal aux effets imprévus et directs sur l'hypothèse de recherche comme sur les choix méthodologiques.

5.1. La CIFRE : une démarche de recherche ethnographique

La présente recherche a été réalisée dans le cadre d'une thèse CIFRE. Il s'agit d'un doctorat en alternance. Je présente ce dispositif car son principe d'immersion durant trois années en tant que salariée doctorante a conditionné directement la méthodologie de la recherche et, en particulier, la posture associée.

Une CIFRE s'appuie sur un contrat de travail salarié à temps plein pour un doctorant ou une doctorante. Il y a ainsi une répartition du temps de recherche en entreprise et en laboratoire. Il peut s'agir d'un contrat à durée déterminée de 3 ans ou d'un contrat à durée indéterminée. L'entreprise et le laboratoire signent une convention de partenariat qui régit les conditions de la réalisation de la thèse et précise les différents accords concernant la propriété des résultats de la recherche et leur exploitation. Les thèses CIFRE ont été mises en place en 1981 et étaient, en 2020, au nombre de 1 500¹. Depuis 2005, les structures non industrielles telles que les associations ou les collectivités publiques peuvent bénéficier de ce dispositif de recherche partenariale. Au début des années 1980, l'Etat français souhaitait « le renforcement des relations entre les universités, les établissements de recherche et les entreprises. » (Pierre Aigrain, secrétaire d'État auprès du Premier ministre chargé de la Recherche, 1980). La recherche universitaire bénéficiait peu du monde de l'entreprise et inversement. Le dispositif prévoit le versement par l'Etat de 14 000 euros par an sur trois années à l'entreprise. Celle-ci s'engage à rémunérer le salarié-doctorant à un salaire minimum 23 484 € brut/an. Ces modalités financières ne doivent pas laisser penser que les CIFRE avaient pour unique objectif la compensation du manque de moyens de la

¹ 15 % des CIFRE, en 2017, étaient répertoriées en Sciences de l'Homme.

recherche publique en France et qu'elles proposaient, de ce fait, un palliatif pour le financement d'un doctorat (Hellec, 2014). Il s'agit en effet d'un dispositif de recherche singulier qui offre, en plus des modalités de financement, un accès précieux au terrain et des dispositions innovantes de transferts de connaissances, de compétences et de technologies entre la recherche académique et la société civile.

En sciences humaines, ce transfert est récent et encore peu développé. Un sujet tel que celui de la réussite scolaire a donné lieu entre 2002 et 2012, à plus de 45 000 publications scientifiques dans le monde. Pour autant, le transfert de ces connaissances et des résultats associés n'engendre que très peu de changements des programmes et plus encore des pratiques en milieu scolaire (Marion et Houlfort, 2015).

Une CIFRE en tant que convention qui associe un laboratoire et une structure professionnelle est, par définition, un partenariat au sens où deux acteurs contractualisent autour d'un projet. En cela, ce type de recherche peut s'apparenter à une recherche partenariale, c'est-à-dire qu'elle positionne le chercheur au centre d'un partenariat qui va impacter directement sa méthodologie de recherche. Elle est également souvent une forme de recherche-action dans le domaine des sciences sociales. En effet, la dimension opérationnelle de la démarche et le rapport au terrain de recherche permettent de nombreuses interventions sur celui-ci et parfois des expérimentations. Ces deux caractéristiques sont le plus souvent associées à la définition de la recherche-action (Catroux, 2002). L'organisation cyclique de la recherche-action (Kemmis, McTaggart et Nixon, 2014) correspond à la méthodologie de travail de mon projet de recherche, avec une circulation sous forme d'aller-retour entre la posture réflexive et active sur le sujet.

Orientation professionnelle

Pour comprendre mon orientation professionnelle jusqu'au doctorat en CIFRE, il est utile de présenter brièvement une partie de mon parcours antérieur. Productrice de ressources pédagogiques (audiovisuelles, imprimées et numériques) pour le réseau Canopé¹ pendant une dizaine d'années, mon intérêt pour les pratiques pédagogiques et culturelles s'est enrichi projet après projet par de nombreuses collaborations avec des chercheurs, des pédagogues et des artistes.

¹ Opérateur du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, Réseau Canopé a pour mission la formation tout au long de la vie et le développement professionnel des enseignants. Il les accompagne notamment dans l'appropriation des outils et environnement numériques.

L'innovation était, et est encore, le fer de lance de ce réseau. Les situations de classe et les projets sur lesquels je m'appuyais avec les équipes de production, étaient toujours à la pointe de l'innovation technique, didactique et pédagogique. A chaque parution éditoriale, les enseignantes et les enseignants de terrain que nous rencontrions nous disaient leur intérêt mais aussi, souvent, leur frustration face à ces contenus éditoriaux. Leurs réalités quotidiennes, leurs contraintes professionnelles et leurs moyens ne leur permettaient pas de développer de telles démarches et d'en avoir les retombées positives dans leurs classes. Le mal-être de cette profession était palpable et croissant face à des objectifs de réussite scolaire difficiles à atteindre. L'innovation pédagogique dont nous faisons notre miel creusait toujours davantage le fossé entre eux et nous.

En 2015, cette orientation du réseau Canopé, en tant *qu'incubateur d'innovations pédagogiques*¹, est devenue de plus en plus difficile à assumer et à comprendre pour moi sur le plan professionnel et sociétal. Il était nécessaire que je travaille différemment dans le domaine de l'éducation. Il m'a semblé que la reprise des études pouvait me permettre d'opérer cette orientation professionnelle et donner un nouvel ancrage à mes aspirations.

Dans cette perspective, j'ai demandé et obtenu en 2017 un congé de formation professionnelle d'un an pour suivre le Master 2 *Littérature pour la jeunesse* de l'Université de Mans. Ses contenus correspondaient à mes attentes et permettaient de valoriser mon parcours dans le domaine éditorial. J'ai ainsi rejoint cette formation universitaire et plus spécifiquement le parcours *Littérature jeunesse et métiers de l'enfance*. Le cours *Lecture et développement psychologique de l'enfant* donné par Florence Lacroix² a été, dès le début de l'année, le déclencheur de mon projet de recherche. La littératie précoce et familiale, ses effets sur le développement de l'enfant puis sur ses performances scolaires constituaient des connaissances nouvelles pour moi.

Je présentais alors qu'elles devaient être étrangères à beaucoup d'autres parents. En tant que professionnelle de l'édition pédagogique et mère de 3 enfants, je n'avais que très peu entendu parler du rôle de la famille et des pratiques familiales sur l'entrée dans la lecture et l'écriture. J'ai orienté l'ensemble de ma démarche de Master sur ces

¹ <https://www.reseau-canope.fr/incubateur-dinnovations-pedagogiques.html>

² Maître de conférences - INSPÉ de l'académie de Nantes - Centre de Recherche en Education de Nantes

sujets en étant persuadée que leur transmission au plus grand nombre était un levier de réduction des inégalités scolaires.

Dans le cadre de cette formation suivie à l'université du Mans, j'ai exploré les enjeux de la littératie au travers d'une pratique culturelle singulière : la lecture partagée entre parents et enfants. Cette démarche devait s'appuyer sur la réalisation d'un stage pour l'élaboration d'un mémoire. Mes recherches pour trouver ce terrain de proximité m'ont conduite vers l'association Coup de Pouce, et plus particulièrement à son siège basé à Lyon. Au printemps 2018, j'ai pu y réaliser un stage de 4 mois avec pour objectif de développer des ateliers d'initiation à la lecture partagée auprès de parents dans 3 clubs Coup de Pouce CLA de la ville de Lyon. Les ateliers tels qu'expérimentés prenaient appui sur le modèle d'intervention existant au Québec dans le domaine de l'éveil à l'écrit depuis le début des années 2000 intitulé Programme d'Aide à l'Éveil à la Lecture et à l'Écriture dans les milieux défavorisés¹ (PAELE)².

Le projet de thèse CIFRE a ainsi été une volonté conjointe, de l'association Coup de Pouce et de moi-même, de poursuivre et d'approfondir le travail engagé avec les parents et les acteurs de terrain dans le domaine de la littératie familiale durant l'année 2018. Les travaux de Catherine Frier (2006 ; 2016) portant sur l'acculturation à l'écrit avaient constitué, durant ma recherche en Master, des éléments de références et de réflexion centraux. J'ai donc naturellement pris contact avec elle pour la solliciter en tant que directrice de thèse. Les axes de son laboratoire de recherche, le LIDILEM³, et spécifiquement ceux concernant la didactique de l'écriture, correspondaient pleinement à ce projet⁴. C'est dans ce contexte qu'elle a accepté d'encadrer cette recherche et que la convention CIFRE s'est mise en place entre l'association, le laboratoire et moi.

La place de la recherche à l'association Coup de Pouce

L'association n'avait jamais eu, au préalable, de salarié-doctorant. Il s'agissait, pour Coup de Pouce comme pour moi, d'une première expérience de CIFRE. Nous avons construit ensemble le dossier de candidature pour l'Agence Nationale de la Recherche et de la Technologie (ANRT). Les critères d'élaboration nous ont permis de mieux

² Le PAELE est mis en place pour le gouvernement du Québec.

³ Laboratoire de recherche en Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles

⁴ Présentation du laboratoire et des axes de recherches : <https://archives-web.univ-grenoble-alpes.fr/lidilem/>

comprendre les enjeux d'une telle démarche de recherche partenariale. Nous devons mettre à profit cette période de trois années pour nourrir nos réflexions et actions réciproques. Les liens antérieurs entre l'association et le monde de la recherche sont apparus très rapidement durant mon stage en 2018, puis au démarrage de la thèse : ils étaient à la fois constitutifs du projet et de ses problématiques dans le développement de l'association. L'histoire de la recherche à Coup de Pouce m'intéresse non pas pour analyser les enjeux personnels et relationnels à l'œuvre mais pour comprendre et analyser les liens structurels entre le monde associatif et la recherche en éducation.

La rencontre en 1992 de Jean-Jacques Moine, fondateur de l'Apfée (devenue Association Coup de Pouce en 2015) et de Gérard Chauveau a été une étape majeure du projet associatif (Cf. Chapitre 2). Le déploiement à grande échelle du programme CLÉ a nécessité une modélisation, c'est-à-dire, une adaptation de la démarche pour permettre sa reproductibilité.

Les questions que posent, à posteriori, ce changement d'échelle du programme CLÉ sont nombreuses. Comment passer d'une expérimentation locale à un protocole national sans modifier les objectifs qualitatifs de la démarche ? Comment associer à chaque étape de ce déploiement les chercheurs indépendants concepteurs de l'action ? La propriété intellectuelle des résultats de la recherche et plus particulièrement la notion de brevet constituent une partie des réponses à apporter. Sans un cadre juridique clair, c'est davantage un cadre moral qui prédomine dans la relation entre la structure et le chercheur. Il repose, de fait, sur une subjectivité forte des parties qui peuvent conduire à des périodes de collaboration mais aussi à des périodes de tensions. Mon intégration au sein de l'association m'a permis d'observer, à de nombreuses reprises, combien cet héritage scientifique est, comme d'autres héritages, une force identitaire pour l'association et une contrainte d'évolution. Comment faire évoluer un protocole pédagogique et le nourrir des avancées de la recherche dans ce contexte ? L'absence de contractualisation sur l'exploitation des résultats de la recherche d'Éliane Rogovas-Chauveau et de Gérard Chauveau expliquent, à mon sens, une grande partie des difficultés rencontrées pour faire évoluer l'action. Ce fut le cas ici autour de la paternité du Coup de Pouce CLÉ.

L'accueil et l'intégration du projet de thèse CIFRE peuvent être éclairés par ces liens antérieurs entre l'association et la recherche. Dans ce contexte, la volonté d'ouvrir de

nouvelles collaborations scientifiques et de les inscrire dans un cadre structuré était forte.

5.2. Le changement d'échelle de l'association

Mon contrat de travail a débuté le 4 novembre 2019 (Cf. Figure 32 page 122). Le lendemain, j'apprenais le départ du directeur général de l'association en poste depuis 8 ans et de la responsable de la zone sud (numéro deux dans l'organigramme fonctionnel de l'époque) en poste depuis 12 ans. L'annonce de ces deux départs, entre autres évènements, révélait une crise structurelle et stratégique. La nomination, début décembre 2019, d'un directeur général de « management de transition » confirmait cette première impression et indiquait clairement une volonté de transformation rapide pour faire face aux nouveaux enjeux.

C'est donc dans ce contexte particulier et mouvementé que la CIFRE démarrait. L'équipe de direction qui avait engagé cette démarche de recherche partenariale 6 mois auparavant partait et les objectifs de survie de l'association à court terme paraissaient alors très éloignés du nécessaire temps long de la recherche.

Grandir ou disparaître

En 2018, l'association avait opéré une nouvelle stratégie en demandant aux villes partenaires de financer une partie de l'accompagnement et de la formation des animateurs et des coordinateurs¹. Le départ programmé de différentes sources de financement dont un mécène historique était à l'origine de cette décision. La très grande majorité des villes avait alors accepté et compris cette démarche. L'objectif était de retrouver un équilibre financier et de permettre la poursuite de l'action Coup de Pouce avec une nouvelle répartition des financements correspondant à environ 50 % en mécénats privés, 20 % en aides publiques et 30 % via le nouveau financement des villes partenaires (Cf. Chapitre 2).

A ce stade de développement, l'association, comme de nombreuses structures de l'économie sociale et solidaire (ESS), s'est retrouvée face à un nouvel enjeu : grandir ou disparaître. Pour faire la preuve de leur utilité et de leur impact, les structures de l'ESS doivent aujourd'hui fréquemment opérer leur changement d'échelle, c'est-à-dire

¹ Jusqu'à cette date les villes finançaient seulement les salaires des animateurs et le pilotage local des actions.

poursuivre leur croissance et l'accélérer. L'ESS s'inscrit en cela dans une logique capitaliste à des fins qui demeurent sociales, solidaires et environnementales. Le changement d'échelle est considéré comme la preuve, par la croissance et le développement, de l'impact de l'action des acteurs (Lacroix et Slitine, 2016).

Grandir sans se trahir

La croissance d'une structure implique, à chaque étape, une réflexion concernant ses objectifs et, au-delà, l'alignement ou l'évolution de ses valeurs fondatrices. Le terme valeur est ici entendu comme l'ensemble des croyances qui orientent les objectifs et les actions. Il peut ainsi se traduire par ce en quoi nous croyons et qui oriente notre action. Plusieurs valeurs sont mises en avant par l'association Coup de Pouce. Celle d'engagement « au service de la justice sociale et de l'égalité des chances »¹ est la première. Elle est décrite comme donnant « du sens à l'action de chacun et une force collective qui démultiplie la capacité d'agir de l'association »².

Innover pour grandir

L'une des voies les plus promues et empruntées dans les stratégies de changement d'échelle est celle de l'innovation. Innover pour avoir un plus fort impact, innover pour se distinguer des acteurs du secteur, innover pour fidéliser les partenaires actuels et attiser la curiosité de potentiels autres. C'est le maître mot dans le domaine économique depuis plusieurs décennies et le monde associatif n'échappe pas à cette tendance. Le succès et le déploiement des clubs CLÉ dans les années 1990 puis des clubs CLA au début des années 2000, ont entériné la pertinence du concept et des protocoles pédagogiques conçus par les chercheurs Éliane Rogovas-Chauveau et Gérard Chauveau et modélisés ensuite par l'association. Les faire évoluer ou les transformer en profondeur s'apparentait à une prise de risque majeure face un outil de terrain reconnu et apprécié. L'innovation pouvait alors être perçue comme une forme d'instabilité. Les seules déclinaisons des Coup de Pouce CLÉ en Coup de Pouce CLA, CLÉM et CLI n'ont d'ailleurs pas toujours été bien acceptées ni comprises par les fondateurs de l'association (Cf. Chapitre 9).

L'innovation est le principe corollaire du changement d'échelle. Difficile d'imaginer une

¹ Nos valeurs – [Extraits du site de l'association Coup de Pouce](#)

² *Idem.*

croissance d'envergure sans innovation dans la logique économique de notre époque. Le terme est pour le moins galvaudé aujourd'hui. Les entreprises ont toujours dû innover pour se démarquer, pour être plus productives et donc davantage rentables. Ce qui est nouveau, c'est la communication faite autour de l'innovation. Il s'agit avant tout de faire savoir que l'on agit, que l'on s'adapte et que l'on trouve toujours de nouvelles solutions. Il semble ainsi que l'innovation soit aujourd'hui un champ de communication avant d'être un domaine de réflexion et d'opération.

Le projet de recherche a commencé au moment où l'association faisait le choix de ce changement d'échelle et qu'elle devait, de ce fait, se positionner vis-à-vis de l'innovation pédagogique. Les premiers mois de mon contrat de travail furent ainsi soumis à des tensions contradictoires en interne. Parfois utilisé comme preuve de la volonté de l'association d'actualiser ses programmes et de les faire évoluer, il était également rejeté pour ces mêmes raisons. J'ai ainsi avancé pendant plus de 12 mois dans un contexte difficile où les directives étaient régulièrement contradictoires. Cette période de transition, entre deux modèles de développement, a eu des répercussions directes sur les choix afférents à la recherche.

Durant les 15 premiers jours de mon contrat, la direction sortante m'avait sollicitée pour l'appel à projet de la fondation *La France s'Engage*¹.

L'association Coup de Pouce avait concouru l'année précédente en présentant le programme Coup de Pouce CLA et n'avait pas été lauréate malgré sa sélection parmi les 15 finalistes. J'avais, à ce moment précis, des hypothèses de recherche à consolider et quelques idées floues de mise en œuvre. Un échange de quelques minutes portant sur cette matière de départ a incité le directeur et le président de l'association de la pertinence d'une nouvelle candidature à ce concours. L'idée d'accompagner à distance via un programme SMS fut celle qui a retenu leur attention et qui leur a semblé être la nouveauté qu'ils recherchaient pour mettre en lumière l'association et son dynamisme.

J'ai déposé, à leur demande, un pré-projet début décembre 2019. Je ne me rendais alors pas complètement compte de la portée de cette décision sur le projet de recherche. Pourtant cette candidature allait influencer directement la méthodologie de

¹ Le concours de la Fondation la France s'engage soutient des projets d'innovation sociale et/ou environnementale portés par des acteurs de l'économie sociale et solidaire. Ces projets doivent avoir un objectif de changement d'échelle, qui inclut une stratégie d'essaimage territorial dans les 3 ans (extrait du site Internet www.fondationlafrancesengage.org/le-concours/)

recherche jusqu'à son terme.

Ce pré-projet a pris appui naturellement sur le projet de recherche de la CIFRE tel que validé par l'ANRT et par le LIDILEM. Une nouvelle démarche d'engagement parental pour les programmes Coup de Pouce a ainsi été proposée comme phase d'expérimentation du projet de recherche en littératie familiale.

Le 20 novembre 2019, j'ai envoyé un courriel au président et au directeur d'alors pour leur proposer une courte présentation. Je précisais dans ce message ma réserve quant à la cohérence du calendrier de candidature pour l'appel à projet *La France s'engage* et le calendrier du projet de recherche. Je ne pensais pas, à ce moment-là, à quel point cette candidature allait soutenir et anticiper la démarche méthodologique. Le projet nommé *Programme d'engagement parental Coup de Pouce* a été retenu en phase 2 du concours en février 2020. Il s'agissait ensuite de constituer un dossier complet présentant la démarche pour le mois de mars. Les questions auxquelles je devais répondre croisaient mes lectures et l'élaboration du cadre théorique de la recherche : quel est le constat de départ ? Qui sont les bénéficiaires ? Quel impact social aura le projet ?

Une courte vidéo de présentation devait permettre au jury de comprendre les origines du projet et ses finalités. En avril 2020, nous avons appris notre sélection en finale du concours. Pour cette dernière étape nous devions réaliser un *pitch*, c'est-à-dire, un résumé oral du projet en quelques minutes. Avec ma collègue, responsable des mécénats, nous avons construit le contenu comme lors de l'étape précédente. L'écriture et la réalisation de ces contenus ont été, à chaque fois, durant les 9 mois de l'appel à projet, des contraintes structurantes. Chaque critère et chaque attente du concours constituait un cadre à la démarche méthodologique. Il fallait précocement anticiper les risques, les besoins et les leviers potentiels du projet. La méthodologie de la recherche a été soutenue par la méthodologie de cet appel à projet. Plusieurs paramètres de réussite en gestion de projet sont similaires à la démarche de recherche : la gestion du temps et celle des moyens, l'élaboration des objectifs et des indicateurs de réussite, l'analyse des conditions et des risques et, enfin, l'évaluation des actions. En juillet 2020, après le franchissement des différentes étapes de sélection, nous avons finalement appris que le projet n'était pas sélectionné parmi les 10 lauréats. Après la déception, j'ai rapidement mesuré combien ce parcours échelonné sur les premiers mois de la thèse CIFRE avait orienté mes choix et ceux de l'association mais aussi la méthodologie de recherche en la structurant précocement.

A plusieurs reprises, il m'a semblé ne pas pouvoir répondre aux attentes et aux questions de cet appel à projet. Pourtant, à chaque fois, elles ont imposé un rythme et une anticipation qui ont été bénéfiques, selon moi, pour le projet de recherche mais également pour ma confiance. Les différentes étapes de sélection confortaient mes hypothèses, mes choix et rassuraient l'association quant au potentiel de la démarche.

Dans cette logique, l'association a décidé de poursuivre la recherche de financements pour ce projet suite à la non qualification dans le cadre de *La France s'engage* car son potentiel avait été mis en évidence tout au long du parcours. Ce sont, par la suite, plusieurs autres fondations et mécènes qui ont été sollicités pour soutenir le projet et qui l'ont partiellement financé : la fondation Primonial, la fondation CMA-CGM, la fondation RATP, la fondation AG2R, le fonds de dotation bioMérieux et Tenzing Conseil.

Ainsi, la participation en 2020 au concours *La France s'engage* en tant qu'appel à projet innovant pour permettre le changement d'échelle des projets a pleinement révélé l'orientation de l'association vis-à-vis de l'innovation. La thèse CIFRE a été perçue comme un levier d'innovation et potentiellement un outil de plus dans le changement d'échelle.

Malgré ce soutien de l'association à la CIFRE et à ses hypothèses, trouver ma place et faire une place nouvelle à la recherche à Coup de Pouce durant l'année 2020 fut difficile. Montrer que le projet de recherche ne remettait pas en cause les valeurs et les fondements de l'association tout en interrogeant l'héritage scientifique a été un exercice périlleux. Plusieurs événements internes et externes à l'association m'ont permis, néanmoins, d'avancer et d'être rassurée sur la pertinence d'une CIFRE dans ce contexte. La crise sanitaire de la Covid-19¹ constitue, à ce titre, l'événement extérieur majeur qui m'a amené à préciser l'orientation méthodologique du projet.

5.3. La crise de la Covid-19

Le contexte sociétal dans lequel s'est inscrit cette recherche a été particulièrement chargé d'événements ayant des répercussions sur la démarche et la méthodologie de recherche. La crise de la Covid-19 a été, en premier lieu, une crise sanitaire mais

¹ Nom donné, par l'organisme mondial de la santé en février 2020, à la maladie infectieuse causée par le coronavirus SARS-CoV-2.

également une crise sociale et économique aux effets négatifs sur le monde du travail, des écoles et des relations sociales de toutes natures. Pour ces raisons, elle a eu sur nous tous des effets imprévus. Même si cette crise est à peine finie, il me semble possible d'analyser partiellement ses effets sur le projet de recherche afin de mesurer son impact.

5.3.1 L'accès au terrain

En mars 2020, lorsque le premier confinement a été mis en place par le gouvernement, j'étais dans les premières étapes d'élaboration du cadre théorique de la recherche. Cette période de travail à distance, sans accès à l'association et aux clubs Coup de Pouce, m'a permis de ne pas m'éparpiller dans la démarche et de me concentrer sur mes lectures et mes recherches documentaires. J'avais initialement prévu de commencer par des observations de terrain en me rendant dans des clubs. La fermeture des écoles et leur réouverture extrêmement partielle en mai 2020 ne m'ont pas permis de mettre en œuvre cette étape¹ à cette période.

Les établissements scolaires sont devenus difficilement pénétrables à cette période en raison des protocoles sanitaires et de leur superposition avec les protocoles sécuritaires dans le cadre de l'actualisation régulière du plan *Vigipirate*². L'impossibilité d'accès aux clubs Coup de Pouce s'inscrivait donc dans un contexte préalable de fortes restrictions. Les acteurs des clubs et les parents des enfants étaient déjà assujettis à ces règles complexes et changeantes. Leurs relations en étaient directement impactées.

Cette difficulté d'accès au terrain de recherche m'a paru alors révélatrice d'une difficulté globale vécue par les acteurs et les parents. L'instauration à long terme des protocoles sécuritaires dans les écoles laissait craindre que les protocoles sanitaires s'installent à leur tour durablement et accentuent le phénomène de fermeture des locaux. Nous étions, à cette époque, dans un repli partiel qui n'était pas seulement conjoncturel mais qui devenait potentiellement structurel.

Ce constat et cette hypothèse m'ont conduite à envisager différemment mon accès au terrain. Il semblait nécessaire de modifier ma posture en me plaçant non pas en

¹ Les clubs Coup de Pouce ont lieu dans leur immense majorité dans les locaux des écoles maternelles ou primaires et sont régis par les mêmes règles d'accès.

² *VIGIPIRATE* pour vigilance et protection des installations contre les risques d'attentats terroristes à l'explosif. *VIGIPIRATE* est un dispositif de lutte contre le terrorisme mis en place par le gouvernement français en 1995, réactivité et renforcé après chaque vague d'attentats.

observatrice mais en tant qu'actrice : seul moyen d'avoir accès au terrain et aux acteurs. C'est ainsi que l'idée de devenir animatrice régulière d'un club Coup de Pouce est née. Elle fut confortée par une contrainte interne. L'organisation des dispositifs et le partenariat avec les villes créent une longue chaîne d'intermédiaires entre l'association et les acteurs de terrain. Ainsi, pour entrer en relation avec une animatrice ou un animateur d'un club afin de venir assister à une séance, par exemple, il faut, le plus souvent, s'adresser à un délégué territorial qui s'assurera auprès de la personne en charge du dispositif au sein de la ville (le ou la pilote) de l'accord de cette dernière et de l'autorisation de l'école via la direction.

En devenant animatrice, mon recueil de données auprès des parents, des actrices, des acteurs et des enfants semblait, de fait, simplifié. Il paraissait évident que sans intermédiaire, je pourrais plus facilement travailler.

5.3.2. L'impact de la crise sur les hypothèses de recherche

Comme évoqué précédemment, l'hypothèse d'une action de littératie familiale à distance comme nouveau levier de l'engagement réciproque des parents et des acteurs de terrain avait été évoquée très précocement au démarrage de la CIFRE. Aux premiers jours du confinement du printemps 2020 et de l'imposition de l'enseignement à distance pour tous les élèves de France, cette hypothèse fut soudainement confortée. Chaque jour d'accompagnement scolaire des enfants dans ce contexte singulier, renforçait ma conviction. Les parents ne devaient pas devenir les assistants pédagogiques des enseignants par défaut. Leur rôle et leur influence sur les apprentissages des enfants, et plus encore sur le maintien de leurs connaissances et compétences, se révélaient dans les pratiques d'apprentissage informel au sein de la cellule familiale. Les huit semaines d'arrêt de l'école ont eu un effet révélateur sur l'objet de cette thèse pour moi-même. La relation école-famille était au cœur de l'actualité et de nombreux débats. Il semblait soudainement à la fois évident et nouveau que l'école avait besoin des parents. Cette idée était, pour la première fois, exprimée de façon très explicite. Enseignants et parents avaient besoin les uns des autres. Ils allaient devoir travailler ensemble, ou tout du moins communiquer, pour permettre la poursuite des apprentissages. Leur interdépendance n'avait jamais été aussi apparente et nécessaire.

Du côté de l'association, cette période a été souvent frustrante car nous n'étions pas en lien direct avec les familles des clubs Coup de Pouce et que nous ne pouvions pas,

pour cette raison, les accompagner malgré l'arrêt des clubs. Nous ne pouvions que relayer, auprès des villes et des acteurs de terrain, des ressources. La place de l'association en tant que structure conceptrice et non opérationnelle limitait sa capacité à agir dans ce contexte singulier. A l'inverse, du côté des actrices et des acteurs de terrain, de très nombreuses initiatives ont vu le jour durant cette période. Certaines animatrices et certains animateurs ont redoublé d'imagination pour garder le lien avec les parents et les enfants. Des appels réguliers pour prendre de leurs nouvelles, des impressions de jeux et d'activités déposées dans les boîtes aux lettres, des vidéos d'histoires lues sur Internet transmises par email et des groupes d'échanges sur des messageries en ligne ont fréquemment été mis en place. Chacune de ces démarches mettait en évidence la possibilité et la nécessité de collaborer autour des enfants. L'impossibilité de se voir et d'être ensemble étaient des contraintes mais il existait beaucoup d'autres façons de poursuivre la relation et la communication (Mauguen et Petit, 2020).

Une partie de la communauté enseignante, elle aussi, découvrait la nécessité et la possibilité de ce type de relation. Il s'agissait souvent d'échanges plus nourris et plus fréquents qu'en temps normal. Ainsi, la distance s'avérait ne pas empêcher systématiquement la relation et parfois l'initier et la développer. De la contrainte naissait, pour certains, une nouvelle opportunité. Comme le décrit une étudiante sur le blog de l'institut national supérieur du professorat et de l'éducation de Bretagne, « Avant cette période, les professeurs des écoles étaient au centre, tandis qu'aujourd'hui à cause de cette crise, ce sont les parents »¹. Les parents deviennent alors des coéducateurs de l'école. Le rapport d'enquête de l'Institut Français de l'Éducation (Mauguen et Petit, 2020) indique que 34% des enseignants interrogés considèrent que cette période a renforcé le lien avec les familles. Cette satisfaction est d'ailleurs la plus fréquemment citée dans l'enquête. Au sujet des enseignants, un extrait de l'enquête est révélateur de ce changement soudain des représentations concernant les parents, les enfants et plus largement les familles :

¹ Source : <http://blog.espe-bretagne.fr/prodm1vannes/la-relation-ecole-famille-en-periode-de-coronavirus/>

Ils ont beaucoup communiqué avec les familles et appris sur les conditions familiales et sociales de leurs élèves. Ils ont aussi eu le sentiment que les parents étaient de vrais « partenaires », ou quand ce n'était pas le cas, ils ont pris conscience de l'importance de la coéducation et de l'implication des parents pour la réussite éducative. Certains parlent de « communication », de « collaboration » mais aussi de « partenaires », de « travail en équipe » . (p. 67)

La crise de la Covid19 fut un élément de contexte majeur pour comprendre la mise en œuvre de la présente recherche mais aussi son étayage. Elle a imposé un rythme très particulier de mise à distance du terrain initial nécessitant, dans un second temps, mon immersion complète. Cette crise a aussi bouleversé le rapport à l'école, à l'enseignement et la place des actrices et des acteurs. Difficile d'analyser pour l'heure toutes les modifications qu'elle a engendrées et leurs effets à long terme. Néanmoins, pour la recherche objet de cette thèse, cette immersion dans les pratiques d'accompagnement à la scolarité à distance et, au-delà, dans les pratiques de littératie familiale a renforcé l'hypothèse de départ et reconfiguré la démarche méthodologique.

Conclusion chapitre 5

Les choix méthodologiques de la présente recherche ont particulièrement été opérés en fonction du contexte structurel et conjoncturel de celle-ci. C'est plus spécifiquement la CIFRE en tant que dispositif de recherche qu'il est utile à présent d'analyser pour comprendre ses liens avec la méthodologie et la posture de chercheuse adoptée.

Chapitre 6. Démarche de recherche : l'impact des modalités explicites et implicites de la CIFRE sur la méthodologie

Les échanges et les temps de travail avec Catherine Frier, ma directrice de thèse, ont souvent porté sur mes expériences et mes réflexions concernant mon vécu au sein de l'association Coup de Pouce. Au fur et à mesure des mois, il devenait évident que cette situation professionnelle spécifique constituait une donnée à part entière de la recherche en particulier sur le plan méthodologique. Ce constat est souvent partagé par les personnes en charge d'une recherche partenariale comme le souligne Renée Pinard (2004) :

Le choix d'une approche de recherche se fonde sur plusieurs éléments. À part ceux relatifs à la problématique, la nature de la question ou des objectifs de recherche, d'autres contribuent de façon plus ou moins implicite à ce choix, tels le contexte professionnel et les intérêts de l'intervenant-chercheur associés à ce contexte. (p.60)

Lors du premier comité de suivi individuel de thèse en juin 2021, Claudine Moïse¹ m'avait encouragée à aller plus loin encore en développant un récit ethnographique de ma recherche. Je comprenais alors que mon immersion à Coup de Pouce, en tant que salariée, constituait en soi une démarche de recherche singulière et pourtant commune pour des doctorants en alternance. C'est ce qu'exprime Florence Hellec (2014) à partir de sa propre expérience en CIFRE :

Enfin, l'expérience de ces thésards s'apparente davantage à celle de l'ethnologue s'immergeant dans une culture différente de la sienne et confronté à l'inconfort du terrain. (p.108)

Dans ce chapitre consacré à la démarche méthodologique, je souhaite, dans cette logique, mettre en évidence l'impact des modalités propres à l'expérience en thèse

¹ Professeure des universités, laboratoire LIDILEM, Université Grenoble Alpes (domaines de recherche

CIFRE sur la posture et les choix qui ont été les miens. En premier lieu, il sera question de la construction de la temporalité du projet à partir des différents rapports au temps du doctorat en alternance. Ensuite, les modalités financières d'une telle expérience professionnelle et l'intégrité scientifique qu'elles ont renforcée. En parallèle, la construction de la légitimité de la recherche-action comme condition de sa réussite. Enfin l'équilibre entre la démarche qualitative et quantitative comme choix d'une méthodologie mixte répondant aux attentes et aux finalités d'une recherche partenariale. L'approche expérimentale induite par cette méthodologie conclura ce chapitre.

6.1. Construire une temporalité singulière

Les trois années de mon contrat de travail dans le cadre de la CIFRE constituent le premier élément temporel comme pour toutes les thèses financées. Dès le démarrage, la temporalité de l'association et la temporalité de la recherche se sont avérées très différentes. Cette contradiction est inhérente au dispositif des thèses CIFRE (Dramba, 2015). Le temps de la recherche est nécessairement un temps long : c'est une démarche réflexive qui ne peut progresser et aboutir que dans la durée. Le temps de la structure professionnelle est, quant à lui, rythmé par des échéances propres à son domaine d'activité, à ses partenaires et à ses financeurs. Comme le souligne Olivier Schwartz, la recherche c'est avant tout un temps de formulation et de reformulation des questions (1993) :

Le premier objet de l'enquête n'est pas de répondre à des questions mais de découvrir celles qu'on va poser, et il faut, pour cette simple découverte, du temps : le temps de comprendre où sont, dans l'univers des enquêtés, les problèmes et les enjeux.
(p.281)

En intégrant un projet de recherche, l'entreprise fait donc le pari d'un investissement sur le long terme dont elle ne peut garantir l'intérêt et le bénéfice. Le doctorant doit trouver un équilibre, dans la construction de son calendrier de recherche, entre ces différentes temporalités pour créer et maîtriser des échéances régulières entre les attentes du laboratoire et de la structure professionnelle (Rouchi, 2017).

A Coup de Pouce, la première temporalité rencontrée a été celle d'un temps de crise (Cf. Chapitre 5). Durant la première année, à plusieurs reprises, j'ai dû faire abstraction

de cette situation pour mettre en place le projet et entamer une démarche projective. Il fallait penser le temps long malgré les incertitudes fortes du moment pour la structure et pour la société. Il me semble, à posteriori, que ce fut une bonne échappatoire pour faire face à la précarité temporelle dans laquelle nous étions tous et qui pouvait, à bien des égards, être paralysante.

C'est au travers de l'attente de résultats que ces temporalités différentes apparaissent et se mettent, à certains moments, en tension. La structure professionnelle a besoin de résultats pour guider ses décisions (Salaün, 2012). Mais seule la rédaction finale de la thèse peut aborder une version finale (et non définitive) des résultats du projet de recherche. Dans cet intervalle, comment donner à voir la recherche et comme produire des livrables qui n'anticipent pas sur l'analyse des résultats ?

Pour sortir de cette situation paradoxale inhérente au dispositif de recherche, j'ai choisi des livrables correspondant aux contenus du cadre théorique de la recherche. En effet, les thèmes et les problématiques de la recherche constituaient également un renouvellement du cadre théorique de l'association concernant la coéducation, la littératie et l'acculturation à l'écrit. Comme exposé dans la suite de ce chapitre, j'ai ainsi pu produire différents livrables théoriques pour la structure et produire des contenus qui répondaient à ses attentes et la préparaient aux résultats de la recherche. Ce temps long de la recherche permet en effet un travail de fond pour construire des conditions favorables de réception des analyses et des résultats.

6.2. « Être engagé dans son terrain mais aussi par son terrain »¹ : intégrité et posture de recherche.

L'indépendance du chercheur vis-à-vis des commanditaires est un enjeu particulier dans le cadre d'une thèse CIFRE. Il est double : garder une démarche critique en étant à la fois employé par la structure qui donne accès au terrain de recherche et en étant intégré à ce même terrain (Rouchi, 2017).

J'ai ressenti, au fil des mois, combien mon regard critique se modifiait et s'atténuait parfois. Ce double engagement au sein de l'association rendait la distance réflexive de plus en plus difficile à adopter. Les échanges avec ma directrice de thèse me permettaient de mesurer la diminution progressive de cette distance. En restant

¹ Alam, Gurruchagan et O'miel (2012).

extérieur au sujet, elle gardait sur lui un regard critique et en étant à l'intérieur, je ne pouvais maintenir constamment, de fait, une approche distanciée. D'aucune façon, l'association, comme certainement l'immense majorité des structures professionnelles d'accueil des CIFRE, n'a souhaité influencer la démarche de la recherche ou ses résultats au prétexte de mon engagement en tant que salariée ou du financement du projet. Cette position particulière de recherche a néanmoins fait naître un doute en moi sur l'intégrité de ma démarche scientifique. Je pense que ces craintes conscientes et inconscientes ont nourri un souci d'intégrité permanente et ainsi une plus grande rigueur.

La recherche de financement du projet de recherche a été, durant les trois années de la CIFRE, un exemple intéressant pour comprendre la problématique de l'intégrité scientifique en situation de recherche partenariale. L'association a, dès les premières semaines, entamé des actions de financement du projet de recherche, et plus particulièrement pour sa phase d'expérimentation, sous forme de réponse à des appels à projet et de démarches multiples auprès de différents mécènes (Cf. Chapitre 5). J'ai été très fortement associée à ces actions de collecte de fonds auprès de l'équipe mécénat en tant que chercheuse et cheffe de projet. Cet exercice répété nécessitait de présenter la démarche de recherche et ses hypothèses auprès d'interlocuteurs peu ou pas familiarisés avec les méthodologies et les connaissances scientifiques. L'objectif était à chaque fois de convaincre de l'intérêt du projet sans garantir tel ou tel résultat. La recherche d'intégrité scientifique représentait un garde-fou très utile. Pour cela, il fallait souvent faire de la pédagogie scientifique en mettant en évidence les étapes de la recherche, la méthodologie et les nécessaires incertitudes vis-à-vis des résultats. Il pouvait être tentant de me montrer confiante et ambitieuse afin d'obtenir tel ou tel soutien financier mais cette posture aurait porté préjudices à la démarche et à son intégrité. Elle aurait également pu être dommageable à l'objectif financier lui-même. En effet, les financeurs et les décideurs sont aujourd'hui formés et acculturés à l'analyse des risques. Montrer et justifier des choix, mais aussi analyser des échecs ou des erreurs, est une démarche de gestion de projet qui est valorisée et attendue. Il me semble, qu'en cela, la démarche scientifique et la démarche partenariale peuvent être menées ensemble sans contradiction et sans remise en cause de l'intégrité de la recherche. J'ai trouvé face à moi des interlocutrices et des interlocuteurs toujours soucieux de comprendre les choix

méthodologiques et désireux de les mettre en valeur pour conforter le sérieux du projet de recherche et ainsi garantir le bon usage des moyens alloués.

6.3. Légitimer la recherche

L'engagement de Coup de Pouce dans le projet de recherche était celui de la direction et de la présidence en premier lieu. J'ai compris, dès les premiers jours de mon contrat, que j'allais devoir justifier et légitimer ma place et la démarche de recherche auprès des salariés. La décision n'avait pas été prise en concertation interne et l'histoire de l'association vis-à-vis de la recherche laissait présager des craintes et de légitimes interrogations. Est-ce que j'étais engagée pour modifier les programmes ? Est-ce que j'allais remettre en question un projet scientifique établi et reconnu ? Est-ce que la thèse serait une forme d'audit externe révélant les intentions de la direction et de la présidence comme cela avait été le cas sur d'autres projets ? Rien de tel ne m'avait été dit de la sorte mais je percevais les inquiétudes et les questions étant donné le manque de transparence qui avait précédé ce projet de recherche partenariale et le contexte de crise traversé par l'association.

Plusieurs étapes et projets internes ont servi de leviers pour clarifier mon rôle et légitimer le projet de recherche. Chacun d'entre eux a représenté une opportunité saisie pour asseoir la démarche, la faire connaître et créer un contexte favorable pour le projet de recherche.

L'analyse du prescrit : « de la fiction à la friction »¹

La première année, en raison du télétravail généralisé sur de longs mois et des profondes mutations internes, je n'ai pas pu exposer ma démarche et mes hypothèses à mes collègues dans un cadre collectif et formalisé. Ma directrice de thèse et le directeur général de l'association m'ont proposé de communiquer mes premières analyses par écrit. Il semblait en effet pertinent que je puisse proposer des livrables sous forme de textes scientifiques pour la structure à intervalle régulier. J'ai choisi de remettre, en premier lieu, une analyse du prescrit du volet « parents » des programmes Coup de Pouce (Cf. Chapitre 9). Le directeur général, souhaitant clarifier mon rôle et rendre visibles mes travaux, a décidé de transmettre ce texte à l'ensemble

¹ Référence au titre de l'article de Christophe-Toussaint Soulard, Claude Compagnone, Bruno Lemery (2015)

des salariés, des membres du bureau de l'association et du conseil d'administration. Très peu de réactions ont suivi cet envoi de la part des salariés et, à l'inverse, j'ai reçu des retours très positifs d'une partie des membres du bureau et du conseil d'administration. Parmi les quelques échanges informels avec les salariés portant sur cette analyse, des attitudes très divergentes sont apparues. Pour certains, l'association devait maintenir les programmes au plus près du protocole mis en œuvre par Eliane Rogovas-Chauveau et Gérard Chauveau et, pour d'autres, l'évolution des programmes était une attente très forte, perçue comme impossible à mettre en œuvre et générant des frustrations professionnelles.

Malgré ces retours contradictoires et l'absence d'un travail interne structuré et collaboratif suite à ce partage, cette première démarche scientifique a contribué à la clarification de mon rôle et a légitimé le projet de recherche. A ce moment-là, j'ai eu le sentiment de passer d'une posture relativement invisible et peu légitime à une posture d'actrice assumant de venir questionner le fonctionnement structurel. Autrement dit, je venais mettre en question (et donc en mouvement) ce fonctionnement. Je pouvais ainsi être perçue comme un élément perturbateur.

Pour Soulard, Compagnone et Lémery (2007), la recherche partenariale opère le plus souvent cette mutation, qu'ils expriment, à raison, par l'expression « de la fiction à la friction ». Les premiers temps sont, en effet, ceux de la fiction, c'est-à-dire de l'histoire que l'on a envie de construire ensemble et dont on imagine l'intérêt. Puis, vient le temps de la friction, celui où les premiers travaux de la recherche révèlent des impensés et des non-dits. Pour qu'il y ait recherche, il doit y avoir un problème et des ratés. Leur mise à jour n'est pas un moment facile car elle crée une perturbation dans le récit de la structure. Mais la friction est une conséquence nécessaire à la recherche partenariale.

Il est dommage que les structures comme les doctorantes et les doctorants qui s'engagent dans une CIFRE, ou tout autre dispositif de recherche en structure professionnelle, ne soient pas mieux préparés à ces tensions pour les accueillir en tant qu'indicateurs de réussite et non comme des freins ou des dysfonctionnements.

L'animation régulière d'un club Coup de Pouce CLÉ : un point de bascule et de légitimation de la recherche

En septembre 2020, je choisissais en concertation avec ma directrice de thèse et la direction de l'association, d'animer régulièrement un club Coup de Pouce CLÉ durant

8 mois pour me placer dans une nouvelle situation de recherche, en prise direct avec mon sujet et pour pouvoir expérimenter une nouvelle démarche d'intervention auprès des parents. J'ai ainsi animé 34 séances durant huit mois entre novembre 2020 et juin 2021. Il s'agissait d'une à deux séances par semaine. Les autres séances étaient prises en charge par deux animatrices salariées de la ville.

En prenant cette décision, je ne savais pas que la plupart des salariées de l'association, et plus particulièrement les délégués territoriaux, n'avaient pas animé régulièrement des clubs dans leur parcours professionnel. En l'apprenant, j'ai été un peu surprise car il me semblait relativement difficile d'exercer des missions de formation auprès d'un public dont on n'avait pas partagé l'expérience professionnelle. Je savais que la formation n'impliquait pas forcément une pratique préalable de terrain mais une telle expérience pouvait participer à la légitimation du rôle d'une formatrice ou d'un formateur. Les quelques déléguées territoriales qui avaient déjà, avant leur embauche par l'association, été animatrices de clubs, m'avaient toutes partagé l'enrichissement que représentait cette période de leur vie professionnelle et en particulier son impact positif sur leurs actuelles missions de formation.

Ce positionnement de chercheuse qui fait de la recherche « avec » plutôt que « sur » (Lieberman, 1986) a été un gain évident pour mon étude. J'ai eu le sentiment que cette approche plus modeste, moins en surplomb de mon sujet et de mise à l'épreuve du réel avait donné du crédit à ma démarche. Chaque fois que je demandais comment je devais me présenter dans telle ou telle instance, rencontre ou formation, mes collègues et supérieurs m'incitaient à parler de cette posture de recherche pour asseoir mes propos et plus spécifiquement mes apports scientifiques. Je comprenais et rejoignais ainsi l'analyse de Germaine Tillion, au sujet de sa démarche d'ethnologue :

Je tiens à signaler que les rapports « scientifiques » - c'est-à-dire basés sur l'observation des autres – sont faux et factices : pour connaître une population il faut à la fois la vivre et la regarder. (2009)

Spontanément, au sein de l'association comme auprès des partenaires, ce fut en effet cette vision de la recherche qui a prédominé. La seule observation n'aurait pas suffi et aurait certainement de façon excessive, été en partie discréditée au prétexte d'un manque de réalisme. Ainsi, l'approche ethnographique de mon sujet a légitimé la

recherche au sein de la structure et auprès de ses partenaires.

Ce fut, à maintes reprises, un atout considérable. Je pense, entre autres, aux rencontres et aux formations avec les actrices et les acteurs de terrain. Nous avons, du fait de ma posture de recherche, de réels échanges de pairs à pairs et cela me permettait d'avoir accès à des informations et des données plus riches. Je pouvais m'appuyer sur mon expérience pour les encourager à dire ce qui ne fonctionnait pas dans leurs pratiques, dans les programmes et, en particuliers dans leurs missions à mener avec et auprès des parents.

De sollicitations non formalisées à une démarche de vulgarisation scientifique valorisée : la collaboration avec les délégués territoriaux.

En parallèle de mon intégration à un club CLÉ, certains délégués territoriaux m'ont sollicitée pour intervenir dans leurs formations et accompagnements des actrices et des acteurs de terrain. Il s'agissait de demandes non structurées en raison de l'organisation de l'association à cette époque. Sans entité ou service dédié aux contenus et aux programmes, les collaborations transversales étaient les plus fréquentes et les plus simples à mettre en place.

Ces occasions ponctuelles ont constitué un levier de légitimation du projet de recherche. J'y présentais directement ou indirectement mes travaux et mes réflexions sur les programmes de l'association. J'avais l'impression de semer ainsi des petites graines concernant les différents impensés que je mettais à jour dans mes analyses. Ces échanges avec des actrices et des acteurs de terrain me permettaient également de conforter ou d'orienter mes hypothèses. Ils m'ont également permis de légitimer le projet de recherche dans un contexte où je n'avais pas encore voix au chapitre. En effet, le directeur général de l'époque m'avait demandé de ne pas « partager mes hypothèses de recherche » en l'absence d'un comité scientifique, seule instance lui semblant en capacité d'orienter et de diriger le projet de recherche.

Une collègue, déléguée territoriale, a souhaité, pour sa part, formaliser davantage sa sollicitation. Elle voulait que mes interventions auprès des actrices et acteurs de ses territoires soient reconnues par la direction et structurées comme un projet à part entière. Son objectif était de valoriser la démarche de recherche de l'association avec les personnes en charge de la l'animation, de la coordination et du pilotage des clubs. Il s'agissait de transmettre des nouveaux apports de la recherche pour nourrir les réflexions professionnelles qui étaient les leurs. Avec l'aide du responsable de la

communication, elle a modélisé une action nommée *Click & Cogite*¹. L'idée était de proposer un temps court de vulgarisation d'un sujet scientifique croisé avec une problématique professionnelle vécue par les actrices et les acteurs des clubs Coup de Pouce.



Figure 33. Logo *Click & Cogite*. Association Coup de Pouce (Association Coup de Pouce, 2021).

Un cycle de trois sessions a ainsi été mis en place par la déléguée territoriale pour la première fois à l'hiver 2021 à partir des éléments théoriques que je construisais pour le projet de recherche. Le thème général retenu fut « *L'importance de la mobilisation des parents dans la réussite scolaire de leurs enfants* » et se déclinait en trois temps : le premier centré sur la notion de littératie familiale, le second sur le rapport au temps des parents et son impact sur les pratiques d'acculturation à l'écrit et le dernier sur la place et le rôle des différents membres de la famille dans le domaine de l'éveil à la lecture et à l'écriture.

Chaque session permettait une brève vulgarisation des contenus théoriques appuyés de la recherche puis un échange réflexif sur les apports et les perspectives pour les pratiques de terrain. Les retours des personnes participantes nous ont confortés dans l'intérêt de cette démarche. La plupart étaient actrices et acteurs depuis de nombreuses années et attendaient un renouvellement de l'accompagnement proposé par l'association.

¹ Référence sous forme de clin d'œil aux opérations *Click and Collect* mises en place par les commerces durant les différentes périodes de fermetures imposées durant la crise de la Covid-19.

Ces partages scientifiques et professionnels valorisaient leurs expériences et consolidaient leur motivation comme le met en évidence ce courriel envoyé le 18 mars 2021 par une animatrice chevronnée ayant participé à l'intégralité du cycle :

BONJOUR,

LA SÉANCE D'HIER ÉTAIT, COMME LA PRÉCÉDENTE, EXTRA ! C'EST VRAIMENT UNE BONNE CHOSE, UNE BONNE FORMULE, ET TRÈS FACILE À VIVRE EN VISIO (SI L'ON EST EN VISIO, CAR AU TÉLÉPHONE, J'IMAGINE QUE C'EST MOINS CONFORTABLE !)

POUR LE COUP, MA CAMÉRA ET MON MICRO ÉTAIENT BLOQUÉS, J'AI TARDIVEMENT RÉUSSI À LES DÉBLOQUER, MAIS JE N'AI RIEN PERDU DE LA SÉANCE !

COMME JE L'AI FAIT REMARQUER À X ENSUITE PAR SMS, CELA INTERPELLE QUANT À MES PRATIQUES, ET JE TROUVE QU'IL SERA BIEN PROFITABLE DE CONTINUER DANS CE SENS DANS LES PROCHAINES FORMATIONS. (CE SENS : COMMENT POUVONS-NOUS AVOIR UNE INFLUENCE DURABLE SUR LES PRATIQUES DE LITTÉRATURE FAMILIALE ?)

JE DOIS DIRE QUE CELA FAIT EFFECTIVEMENT PARTIE DES OBJECTIFS DU COUP DE POUCE, J'EN SUIS BIEN CONSCIENTE, MAIS NOS EFFORTS SE PORTENT SOUVENT SUR LA FAÇON D'AMÉLIORER NOS SÉANCES, ET NOUS AVONS PLUS OU MOINS RENONCÉ À AVOIR UN IMPACT SUR LES PARENTS. COMME NOUS L'A DIT CÉLINE, NOUS DEVONS DÉCONSTRUIRE NOS REPRÉSENTATIONS DES PARENTS, DE LEUR RELATION AU TEMPS, À LA LECTURE, ...

JE DOIS DIRE QUE TOUT CELA ME DONNE ENVIE DE POURSUIVRE MES EFFORTS, ET MON MARI ME DISAIT IL Y A PEU QU'IL SERAIT DOMMAGE QUE J'ARRÊTE LE COUP DE POUCE... CERTES, MAIS JE VAIS LE SUIVRE À XX !

D'OÙ MA QUESTION : EXISTE-T-IL DES CLUBS COUP DE POUCE À XX ? SI OUI, Y-A-T-IL DE LA PLACE POUR MOI ?

EN TOUT CAS, CES 11 ANNÉES DE COUP DE POUCE À YY AURONT ÉTÉ TRÈS ENRICHISSANTES, SUR LE PLAN DES COMPÉTENCES, MAIS AUSSI DES RELATIONS, ETC...

Figure 34. Extrait courriel Click & Cogite.

Suite à cette expérimentation, la direction suivante a pris la décision de déployer l'action durant l'année scolaire 2021/2022, en proposant un nouveau cycle de trois rencontres pour les pilotes des dispositifs. L'objectif était, dans cette continuité, de maintenir et renforcer l'accompagnement proposé par l'association à ces maillons spécifiques de la chaîne Coup de Pouce. En effet, les pilotes ont la charge de nombreux dossiers dans les villes. Les thématiques de la réussite scolaire et de la coéducation sont, le plus souvent, transversales à leur mission.

L'intégration dans le pôle ingénierie des programmes : de la légitimité à la reconnaissance.

L'association s'est entièrement réorganisée durant l'été 2021 pour répondre aux objectifs de changement d'échelle fixés par le conseil d'administration (Cf. Figure 35 ci-après). Les cinq pôles mis en place ont structuré l'activité en domaines spécifiques

qui, jusque-là, étaient gérés directement par la direction ou transversalement par certains salariés. La création du pôle *Ingénierie des programmes* s'est inscrit dans une volonté de R&D (recherche et développement) de l'association autour de ses programmes, des formations et des ressources associées.

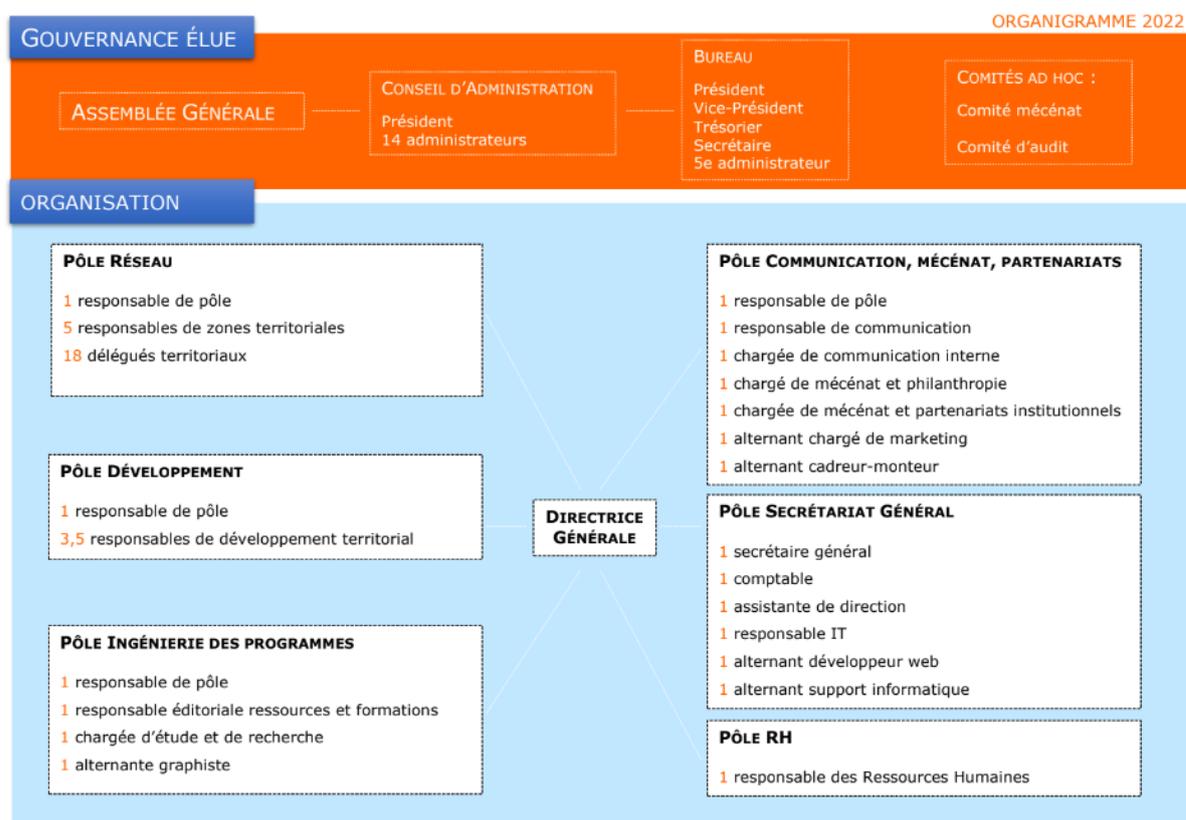


Figure 35. Organigramme (Association Coup de Pouce, 2022)

L'intégration du projet de recherche en littérature familiale fut ainsi naturelle dans cette logique autant pour ses apports théoriques sur les programmes que pour la dimension expérimentale de la démarche. Les différentes étapes pour légitimer et renforcer la place du projet de recherche au sein de l'association se sont concrétisées par cette dernière phase. Le travail collaboratif autour des différents programmes, actions et projets s'est de ce fait structuré et développé. En tant que chargée d'étude et de recherche, mon rôle n'était plus seulement de travailler sur l'objet spécifique de la CIFRE mais également de collaborer à d'autres chantiers en tant que chercheuse. A partir de cette étape, mes contributions sur les programmes tels que le CLI (club livres)

ou des modules de formations tel que celui dédié aux liens entre plurilinguisme et réussite scolaire (Cf. Chapitre 9) ont été encadrés par la responsable de pôle et optimisés par rapport à l'ensemble de ma mission au sein de l'association. Je suis ainsi passée d'un travail collaboratif ponctuel et semi-officiel à un travail d'équipe régulier et reconnu.

Les différentes phases qui ont permis, les unes à la suite des autres, de légitimer le projet de recherche et sa pertinence au sein de la structure permettent de comprendre comment une recherche partenariale telle que menée dans la cadre d'une CIFRE a besoin de la reconnaissance du terrain sur lequel elle agit. Chaque étape a renforcé et nourri la méthodologie de recherche en offrant à chaque fois un point de vue différent sur le sujet permettant non pas de le comprendre complètement mais davantage de mesurer sa complexité.

6.4. Alternier les démarches pour répondre aux attentes de la recherche partenariale : une méthodologie mixte

Ma réflexion concernant les choix méthodologiques opérés me conduit à penser comme Romain Rousseau qu'« une approche de recherche traduit une manière d'être et de faire qui est en accord avec ce que nous estimons être juste dans les rapports que nous entretenons avec le réel » (1996, p.75). La démarche et la posture de recherche ne sont pas, en effet, seulement des modes opératoires techniques dissociés de notre vécu et notre rapport à notre environnement. Mon parcours professionnel et mes expériences en gestion de projet ont, je le pense, particulièrement influencé ma méthodologie. Mon souhait de faire une recherche-action a été en premier lieu influencé par cette approche professionnelle pragmatique et par mon désir de contribuer activement au transfert de connaissances. Ensuite, la gestion même du projet de recherche a, pour sa part, été nourrie par mes compétences en gestion de projet. J'ai ainsi alterné une posture de chercheuse et une posture de cheffe de projet pour conduire cette recherche en répondant à ses besoins et aux attentes spécifiques qui y étaient associées.

Je n'ai pas pensé, au préalable, à développer à proprement parler une méthodologie mixte, c'est-à-dire, à la fois qualitative et quantitative pour conduire le projet de recherche. Cette approche mixte s'est imposée à moi dans le prolongement de mes

expériences professionnelles et du contexte de la recherche comme approche la plus adaptée à un doctorat en CIFRE. Comme Renée Pinard (2004), je crois que ce type d'approche est utile pour comprendre la complexité de la réalité. Cette complexité nécessite des méthodes complémentaires pour approcher le sujet par différents points de vue. C'est cette multiplicité des regards portés qui contribue non pas à comprendre le sujet mais à en mesurer la complexité.

Les deux phases de l'expérimentation menée à Coup de Pouce répondent à cette méthodologie mixte en tant que « vision pratique de la recherche par laquelle le chercheur met en œuvre diverses méthodes de travail empruntées à l'une ou l'autre des méthodologies afin d'effectuer une recherche la plus utile et la plus instructive possible » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000. p.132).

Ainsi, la première phase de l'expérimentation, menée au sein d'un club Coup de Pouce durant l'année scolaire 2020/2021 relève d'une démarche qualitative. L'immersion dans un club auprès d'un groupe d'enfants, de leurs parents et d'acteurs de terrain permettait une expérience subjective et une attention portée à des faits et des gestes difficiles à appréhender en une seule fois. La seconde phase de l'expérimentation, menée durant l'année scolaire 2021/2022 auprès de 400 parents dans 60 clubs en France relevait, quant à elle, d'une approche quantitative. Il s'agissait de mesurer à grande échelle les effets de l'action et, tout autant, les capacités de l'association et de ses partenaires à la déployer. La méthodologie mixte répondait en cela très bien à un contexte de recherche-action en permettant de construire des résultats mesurés qui organisent et dirigent une possible généralisation.

Ma volonté initiale avait été de développer une démarche de recherche collaborative autant au sein de l'association qu'auprès des actrices et des acteurs de terrain ainsi qu'avec les parents. La structure et le contexte de l'association ne m'ont pas permis de développer une telle approche. Ma mission était trop dissociée de celles de mes collègues et la direction ne souhaitait pas, pour des raisons politiques au début de la CIFRE, construire un groupe de travail dédié au projet de recherche.

Au sein d'un club CLÉ (dit le club de M. dans la présente thèse), mes intentions de départ ont été elles aussi confrontées au réel. Les contraintes sanitaires de 2020 et de 2021 ne permettaient pas de construire un collectif de travail. Le relationnel spontané était également rendu impossible. Des échanges collectifs à distance ne pouvaient pallier l'impossibilité de la relation directe pour un public dont le rapport à l'écrit pouvait être faible voire très faible, particulièrement en langue française.

J'ai ainsi rapidement pris la mesure des obstacles difficilement franchissables pour mettre en œuvre une méthodologie collaborative telle que souhaitée. Je devais travailler autrement. Il me semble, à posteriori, que la méthodologie qualitative puis quantitative a permis de donner une place importante aux personnes qui devaient initialement être des collaborateurs actifs. La démarche qualitative et, en particulier, les entretiens semi-dirigés avec les parents et l'approche ethnographique au sein de Coup de Pouce, ont, je l'espère, donné la parole à celles et ceux qui ne l'avaient pas ou peu. Sans être une démarche collaborative, elle a été ainsi, en partie, participative.

Je souhaitais mettre à profit ces trois années de recherche au sein de l'association pour comprendre la complexité de mon sujet de recherche. En intégrant ponctuellement ou régulièrement les différents étages de la fusée « j'ai pu vivre et regarder mon sujet et non l'observer » (Tillion, 2009). Très souvent, je naviguais entre des terrains et des situations très éloignés. Je pouvais intervenir sur une même journée le matin auprès des membres du comité d'administration et être l'après-midi auprès des enfants du club de M. avec, à chaque fois, le même cadre épistémologique. Cette alternance des postures, des démarches, des situations et des terrains est caractéristique des modalités implicites et explicites de la CIFRE et apparaît ainsi, selon moi, comme une méthodologie de l'alternance plus encore qu'en tant que méthodologie mixte.

6.5. Expérimenter pour créer une nouvelle situation de recherche et pour engager la structure

Le contexte de la CIFRE offrait des conditions particulièrement intéressantes pour développer une expérimentation. La présence de l'association Coup de Pouce sur l'ensemble du territoire français représentait un nombre important de terrains sur lesquels il était possible d'agir et de « créer des sources de variations et d'en observer les effets » (Tricot, 2007). Ainsi, expérimenter un programme construit à partir du cadre épistémologique établi pour la recherche a semblé être une démarche de recherche pertinente. Elle répondait, en outre, au fonctionnement de l'association qui avait toujours mis en place des expérimentations de ces nouveaux programmes avant de les déployer. Cette logique d'action à petite échelle pour observer et évaluer les effets d'une action correspondait ainsi à la logique d'entreprise de Coup de Pouce.

Sur deux années scolaires consécutives, j'ai expérimenté une nouvelle action de littératie familiale répondant aux objectifs de la méthodologie mixte précédemment décrite. Cette démarche s'est construite en 2 phases sur les années scolaires 2020/2021 et 2021/2022. Nommée lors de la phase 1 *Programme d'engagement parental*, elle est ensuite devenue l'action *Super idée !* en phase 2 (Cf. Figure 32 page 122).

La démarche de recherche par la voie de l'expérimentation constitue une méthodologie particulièrement intéressante dans le cadre d'une CIFRE. Elle permet à la structure de s'impliquer activement et concrètement dans le projet de recherche mais aussi de l'investir au sens d'y placer des moyens en vue de les faire fructifier. La phase 2 de l'expérimentation en tant que continuité de la phase 1 sur un plus grand échantillon, a ainsi créé des conditions nouvelles d'implication directe dans le projet de recherche pour un grand nombre de mes collègues. En effet, le passage d'un club à 60 clubs, nécessitait un pilotage actif de la direction et un accompagnement de la démarche par différentes personnes dont une dizaine de délégués territoriaux. L'expérimentation a été, en cela, une méthodologie qui a participé de la légitimation du projet de recherche et de son appropriation par les salariés. Elle m'a imposé, en tant que chercheure, de me détacher de mon projet initial et de permettre qu'il devienne pleinement celui de l'association.

Conclusion chapitre 6

La démarche de recherche adoptée durant les trois années de thèse est, à plusieurs titres, caractéristique des modalités du dispositif CIFRE. Le bénéfice de la posture de cheffe de projet sur celle de chercheure me paraît être un des prérequis à la réussite d'une thèse de ce type. Ensuite, une méthodologie adaptative et mixte correspond à la nécessaire souplesse d'une recherche partenariale. Convaincre et engager l'association dans chaque étape fut, je le comprends à présent, ma méthodologie personnelle et plus encore ma stratégie. En faisant le choix de l'expérimentation dans ma démarche de recherche, je devais composer avec un nombre important de risques qui, tour à tour, pouvaient se transformer en obstacles ou en opportunités. Pour autant, ce choix méthodologique est celui qui peut créer les conditions de l'engagement à long

terme et qui me semble être la conséquence la plus positive d'une CIFRE en sciences sociales où seul le temps long permet de construire des effets durables.

Chapitre 7- Terrains, collectes et outils d'interprétation

Les données propres à cette recherche ont été recueillies en quatre temps composés à la fois de deux terrains, à savoir, l'association Coup de Pouce et le club de M.¹ puis dans le cadre d'une expérimentation, elle-même composée de deux phases (Cf. Figure 36). L'ensemble a été recueilli sur les trois années de la CIFRE (Cf. Figure 32 page 122). La présentation des deux terrains principaux puis des deux phases de la démarche d'expérimentation permettront de comprendre le contexte, les modalités concrètes de ce recueil et la démarche d'analyse.



Figure 36. Schéma *Le recueil de données en quatre temps* (Céline Ferrier, 2023).

¹ Rappel : le club de M. est le club Coup de Pouce CLE retenu pour l'expérimentation locale du programme d'engagement parental. Il est ainsi nommé pour l'anonymiser.

7.1. Deux terrains pour donner à voir deux des réalités de Coup de Pouce

L'association Coup de Pouce et le club de M. symbolisent les extrémités de la chaîne d'intervention. Ils ont été choisis pour cette raison afin de construire une approche plurielle du sujet et de ses acteurs. Mon immersion dans ces deux terrains dans une démarche ethnologique (Cf. Chapitre 5) a requis des temps longs et une implication forte, d'abord en tant que salariée basée au siège de l'association à Lyon durant trois années et en tant qu'animatrice du club de M. durant huit mois.

7.1.1. L'association en tant que structure professionnelle et centre opérationnel des programmes

Mon poste est basé au siège de l'association Coup de Pouce à Lyon. Il s'agit des locaux qui accueillent une partie importante des fonctions supports de l'association telle que les ressources humaines, le service informatique et la comptabilité (10 à 12 salariés selon les périodes). C'était, historiquement, le bureau de la direction même si, depuis l'année 2020, les logiques de télétravail et les changements à la tête de l'association ont modifié cette dimension locale du pilotage, avec seulement des jours ponctuels de travail de la direction dans les locaux lyonnais. C'est également à cet endroit que sont basés les délégués territoriaux de la région Auvergne-Rhône-Alpes. Cette diversité des profils et des missions dans les locaux de la rue Auguste Lacroix m'a permis d'être en contact et en relation professionnelle étroite avec des missions variées et souvent stratégiques. Face aux conséquences de la crise sanitaire sur le monde du travail et plus particulièrement la généralisation du télétravail pour les métiers de service tel que le mien, avoir un bureau personnel à Lyon et pouvoir être régulièrement dans des échanges directs avec mes collègues a représenté une chance et un gain majeur pour mon étude. Une partie importante du recueil des données et des informations a été possible pour la simple raison de mon intégration physique au siège de l'association.

L'association, en tant que structure professionnelle, a été le terrain du recueil des premières données, c'est-à-dire, celles qui ont permis la construction de l'état des lieux durant l'année 2020 (Cf. Figure 37 ci-après) :

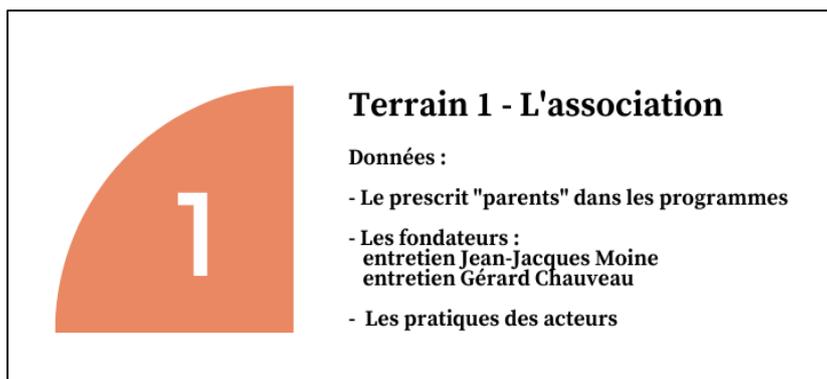


Figure 37. Schéma *Terrain 1- L'association* (Céline Ferrier, 2023)

Les programmes et plus particulièrement leur volet destiné à engager et à impliquer les parents dans la démarche Coup de Pouce ont été les premières données de cette étude. Il s'agissait de comprendre ce qu'était le prescrit de l'association vis-à-vis de l'objectif d'engagement parental. Pour cela, je me suis appuyée sur différents documents qui constituaient les programmes et le discours officiel de l'association via une partie des supports d'information, de formation et de communication. Les guides actuels des programmes (outils de formation) CLÉ, CLA et CLI, les rapports d'activités les plus récents et le site Internet de l'association m'ont permis d'avoir une représentation quasiment exhaustive du prescrit dans ce domaine au moment même de l'étude. L'analyse du prescrit de ce volet que je nomme le volet « parents » des programmes Coup de Pouce a ainsi été construite à partir de ce premier recueil de données internes (Cf. Chapitre 9).

Le corollaire de l'analyse du prescrit a été l'analyse des pratiques des acteurs de terrain (animateurs et coordinateurs des clubs) visant à engager les parents dans la démarche Coup de Pouce (Cf. Chapitre 9). L'objectif était de mettre en regard les programmes et les pratiques professionnelles réelles pour mesurer leur distance. J'ai fait le choix de m'appuyer sur la chaîne d'intervention de l'association pour recueillir ces données, à savoir, demander aux délégués territoriaux quelles étaient les pratiques des actrices et des acteurs de terrain des villes dont ils ont la charge et non de m'adresser directement à elles et à eux. J'ai opéré de cette façon pour connaître non pas les pratiques réelles mais les pratiques professionnelles connues des délégués territoriaux car ceux-ci, en tant que formateurs et promoteurs des programmes, sont des maillons essentiels de la chaîne d'intervention.

En fonction de leurs connaissances et de leurs représentations de ces pratiques avec et auprès des parents, ils accompagnent et forment de la manière qui leur semble la

plus appropriée chaque année les actrices et les acteurs des programmes Coup de Pouce.

Les fondateurs

La rencontre avec Jean-Jacques Moine¹ puis celle avec Gérard Chauveau² ont eu lieu respectivement en février et août 2020. L'objectif de ces deux entretiens était de faire émerger les origines et la construction des programmes Coup de Pouce vis-à-vis des parents mais aussi de mettre en évidence les rapports entre l'association et la recherche (Cf. Chapitre 9). Le premier entretien a eu lieu au siège de l'association à Lyon et le second dans les locaux parisiens de Coup de Pouce. Les deux ont duré un peu plus d'une heure.

Pour Jean-Jacques Moine comme pour Gérard Chauveau, il fut très simple et rapide de les rencontrer. L'un et l'autre étaient demandeurs de ces échanges et souhaitaient apporter leur regard et leur compréhension de l'histoire de l'association et de ses actions dans le projet de recherche. Pour l'entretien avec Gérard Chauveau, il est utile de préciser que j'avais produit au préalable l'analyse du prescrit du volet « parents » des programmes. La connaissance de ce document a impacté le contenu de l'échange et a permis de faire émerger des sujets épistémologiques très intéressants et des visions divergentes.

Le plurilinguisme

Après avoir étudié les liens étroits entre reconnaissance du profil linguistique des enfants plurilingues et réussite scolaire (Cf. Chapitre 3), il était nécessaire d'évaluer la part d'enfants plurilingues dans les clubs Coup de Pouce puisque celle-ci n'était pas connue précisément et demeurait partiellement un impensé. Pour cela, j'ai souhaité intégrer dans le questionnaire annuel transmis aux enseignants par l'association, une question relative au profil linguistique des enfants choisis pour intégrer un programme Coup de Pouce (Cf. Figure 58 page 223).

En raison des représentations des langues maternelles étrangères des équipes pédagogiques en France (Smeets, Young et Mary, 2015) et pour éviter certains biais, j'ai opté pour des formulations qui n'intègrent pas les mots bilingue ou plurilingue. J'ai choisi, en concertation avec les équipes de l'association en charge des évaluations,

¹ Fondateur de l'association Apfée devenue Coup de Pouce en 2015.

² Chercheur à l'INRP (devenu l'Institut français de l'Éducation)

de demander aux enseignantes et aux enseignants si l'enfant parle une, deux ou trois langues sans rechercher d'informations concernant ces dernières. Je me suis appuyée pour cela sur les travaux d'Alexandra Filhon (2016) qui mettent en évidence la difficulté à définir les catégories de langues recherchées dans les enquêtes. L'objectif était ainsi centré sur le plurilinguisme émergent sans devoir le définir et sans volonté de catégoriser les langues parlées. L'analyse des réponses des enseignantes et des enseignants sera présentée dans le chapitre 9.

7.1.1 Le club de M.

Le second terrain de la recherche était un club CLÉ (dit le club M.). Il était situé dans une ville de la grande couronne lyonnaise.

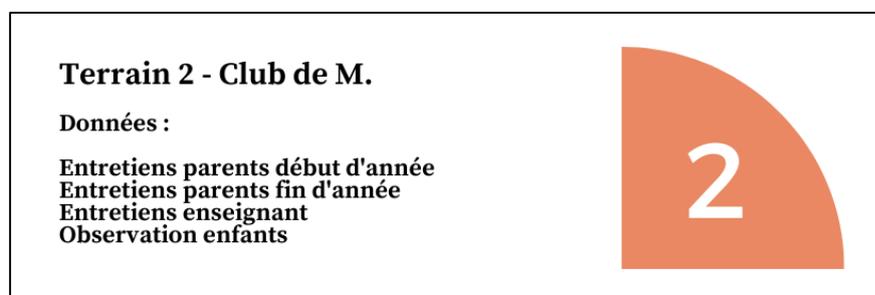


Figure 38. Schéma *Terrain 2- Club de M.* (Céline Ferrier, 2023)

Mon choix s'est porté sur ce club pour des raisons logistiques car il était à proximité directe de mon domicile mais aussi pour son profil spécifique. Les clubs CLÉ constituent la part la plus importante des clubs Coup de Pouce (environ 60% des clubs mis en place chaque année). Il s'agissait d'un club dans une nouvelle école du dispositif et dans une ville ayant seulement deux années de pilotage Coup de Pouce. Son emplacement était également un facteur intéressant pour la recherche. La ville concernée correspond aux communes favorisées de l'ouest lyonnais. Pour autant, sa sociologie est marquée par de très fortes disparités sur ses différents secteurs. Ainsi, trois quartiers sont classés en Quartier de Veille Active (QVA)¹ catégorie proche des Quartiers Politiques de la Ville (QPV).

L'école élémentaire où se situe le club de M. peut être considérée comme une école

¹ Les zones urbaines sensibles (ZUS) et les quartiers en contrats urbains de cohésion sociale (CUCS) qui ne sont pas remplacés par les quartiers prioritaires de la politique de la ville (QPV), sont placés sous le dispositif quartier de veille active (QVA) à condition que leurs contours ne soient pas attenants à ceux des quartiers prioritaires de la politique de la ville (source : <https://www.data.gouv.fr/fr/datasets/quartiers-de-veille-active/>).

"orpheline", à savoir qu'elle n'est pas classée en réseau d'éducation prioritaire (REP) malgré ses caractéristiques sociales. Ainsi, les classes de CP ne sont pas dédoublées et des moyens supplémentaires ne lui sont pas alloués. Les écoles dites "orphelines"¹ sont celles qui sont rattachées à un collège non classé REP mais qui sont pour autant dans des quartiers dont la population relève des critères de défavorisation sociale. Hormis le choix du club, je ne suis pas intervenue sur les autres aspects relatifs à ce terrain. Le repérage et la sélection des enfants auxquels le club a été proposé n'ont pas fait l'objet d'intervention de ma part auprès de l'enseignante/directrice. Je souhaitais que les enfants soient choisis seulement en regard des critères proposés par l'association et compris par l'enseignante.

Le profil des cinq enfants qui ont intégré le club de M. suite à l'accord de leurs parents est ainsi une caractéristique du terrain. Il s'agissait de trois filles et de deux garçons élèves d'une même classe de CP. Quatre des cinq enfants vivaient en contexte plurilingue, c'est-à-dire, au contact quotidien d'une autre langue à la maison que celle de l'école (l'arabe et le turc). Quatre des cinq enfants vivaient en famille biparentale, en l'occurrence, avec un père et une mère. Quatre des cinq enfants étaient issus d'une fratrie de trois enfants et un enfant d'une fratrie de deux enfants. Les cinq enfants n'étaient pas les aînés de leurs fratries. Ils vivaient tous à proximité directe de l'école dans le quartier de M. Quatre d'entre eux avaient eu leur frère aîné (ou sœur aînée) scolarisé dans la même école élémentaire. Il faut noter que les cinq familles des enfants du club étaient stables sur le quartier, c'est-à-dire qu'elles y habitaient depuis plusieurs années et n'évoquaient pas de projet de déménagement.

Sur le plan social, deux des cinq mères étaient des femmes au foyer. Les cinq familles paraissaient, selon mes observations, correspondre à la classe sociale dite « populaire » car les parents occupaient des emplois d'ouvrier ou d'employé et, pour certains, étaient sans emploi. Pour autant, les cinq enfants ne semblaient pas vivre dans un contexte de grande précarité sociale car, dans chaque famille, l'un de leurs deux parents avait un emploi stable et les contextes familiaux n'étaient pas soumis à des tensions connues de l'école. Un enfant sur les cinq semblait bénéficier d'un environnement économique nettement plus favorable que les autres. Cet enfant partait en vacances régulièrement et avait des supports éducatifs et culturels (livres et jeux)

¹ L'expression « Ecole orpheline » n'a pas d'origine définie. Elle est diversement utilisée par exemple pour le gouvernement et par les syndicats enseignants.

à sa disposition. Le profil des enfants et de leurs familles n'a volontairement pas fait l'objet d'un recueil de données et d'informations de ma part. Seules mes observations et les échanges informels avec les enfants et leurs parents m'ont permis d'étayer ces différents profils : pour cette raison, ils peuvent être en partie faux ou biaisés par mes propres représentations sociales.

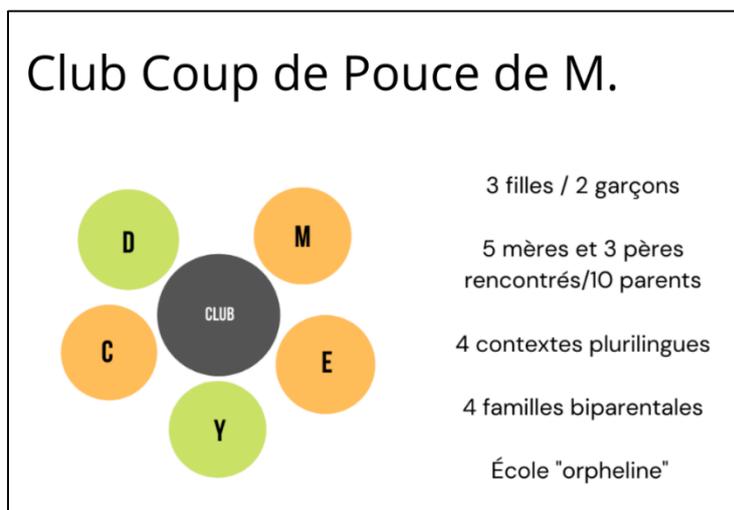


Figure 39. Schéma *Composition Club de M.* (Céline Ferrier, 2023)

Concernant le profil de l'animatrice en charge des autres séances du club, j'ai opéré de la même façon en n'intervenant pas auprès des équipes municipales et de la pilote du dispositif. La personne retenue pour occuper cette fonction était accompagnante d'élèves en situation de handicap (AESH) dans cet établissement. Elle avait une longue expérience de cette fonction auprès d'élèves à besoins particuliers. Notre première rencontre informelle a permis de confirmer que cette mission d'appoint, sous forme d'heures d'animation du club Coup de Pouce, était pertinente avec son poste d'AESH sur l'école et lui permettait de compléter son volume horaire rémunéré pour tendre vers un temps plein et facilitait ainsi son organisation professionnelle puisque les deux missions se situaient dans les mêmes locaux. En cela, son recrutement en tant qu'animatrice d'un club Coup de Pouce était caractéristique du profil d'une part importante des animatrices et des animateurs dans les villes partenaires de l'association. En effet, ce complément d'emploi requiert une proximité physique, une adaptation parfaite aux horaires scolaires et une connaissance générale du système éducatif.

Malgré un taux horaire de rémunération correct en regard des missions d'animation d'un club Coup de Pouce, ces emplois restent précaires en raison de leur limitation

dans le temps, de leur corrélation avec les périodes de scolarisation (les animateurs ne sont pas payés durant les vacances scolaires le plus souvent) et de la nécessité de les compléter avec un ou plusieurs autres contrats pour parvenir à une rémunération globale satisfaisante. La précarité économique d'une partie des animatrices et animateurs des clubs Coup de Pouce apparaît fréquemment dans leur profil social. Dans un échange informel, l'animatrice du club de M. m'a ainsi dit son attachement immédiat pour les enfants du club en expliquant qu'elle aurait pu être « une enfant Coup de Pouce » étant petite car elle était issue d'une famille qui avait peu de moyens et de possibilités pour accompagner sa scolarité.

Cette précarité vécue par un grand nombre de personnes chargées de l'animation des clubs s'est révélée quinze jours après le démarrage du club avec le départ précipité de cette animatrice. Depuis plusieurs années, elle tentait des concours de la fonction publique et elle venait d'apprendre, début décembre 2020, l'obtention d'un de ces concours. Cette perspective professionnelle stable et durable correspondait pleinement à ses aspirations même si son nouveau cadre d'emploi n'était pas dans le champ de l'éducation et de la pédagogie alors même qu'elle avait d'importants acquis dans ces deux domaines. Son profil professionnel, social et son départ sont caractéristiques de celui d'un grand nombre de personnes recrutées pour l'animation des clubs. Les entretiens que j'avais envisagés avec elle n'ont pas pu être mis en place suite à sa démission.

Le recrutement d'une nouvelle personne pour l'animation de deux des trois séances hebdomadaires à mes côtés n'a pas été possible avant le mois de mars 2021, c'est-à-dire, plus de 4 mois après le démarrage du club. Les difficultés de gestion du recrutement de la part des villes sont caractéristiques des problématiques associées à l'animation des clubs. L'instabilité que nous avons vécue, les enfants et moi-même, durant cette période a bien sûr eu des conséquences sur le bon fonctionnement du club et sur notre engagement. L'année d'animation du club de M. fut ainsi divisée en deux périodes : une première où j'ai été seule en charge d'une grande partie des séances et une seconde période avec une nouvelle animatrice qui a dû trouver sa place dans le fonctionnement établi.

Localisation du club de M.

Les séances du club Coup de Pouce ont eu lieu dans la bibliothèque centre de documentation (BCD) de l'école élémentaire au premier étage du bâtiment (Cf. Figure

ci-après). Cette salle avait été attribuée au club sur les recommandations de l'association. Les BCD en tant que lieu de prêt et de mise à disposition des livres offrent des espaces privilégiés pour accueillir les séances Coup de Pouce des différents programmes et pour mener en particulier de temps de lecture à voix haute sur des fauteuils propices à la détente (Cf. n°3 Figure ci-après). Elles ont également comme avantage de ne pas être des salles de classe et ainsi de permettre aux enfants de bien distinguer le temps scolaire du temps périscolaire. Ces lieux peuvent être, en partie, personnalisés par les enfants et les animateurs avec des affichages (Cf. n°2 Figure ci-après) et le stockage du matériel des séances (Cf. n°4 Figure ci-après). La salle du club de M. permettait également un aménagement de l'espace pour faciliter les différentes activités (assises, debout, en mouvement, etc.). Son seul inconvénient majeur était son emplacement au premier étage, c'est-à-dire, loin de l'entrée principale de l'école : la venue des parents était en partie rendue moins spontanée et simple en raison de cet emplacement. Néanmoins, malgré les protocoles sécuritaires et sanitaires de l'année scolaire 2020/2021, la directrice/coordinatrice avait accepté que les parents du club puissent entrer dans l'école pour aller chercher leur enfant en fin de séance. Comme nous le verrons par la suite, ceux-ci ont très peu utilisé ce droit inhabituel dans leur rapport à l'école.



Figure 40. Photo de la salle du club de M. (Céline Ferrier, 2021)

Les entretiens parents et enseignante

Les données recueillies sur le terrain représenté par le club de M. sont principalement

issues des entretiens individuels semi-dirigés menés avec les parents des enfants du club en début et en fin d'année Coup de Pouce. Ces dix entretiens ont tous eu lieu à l'école soit dans la salle du club, si la rencontre avait lieu en dehors des horaires habituels des séances, soit dans une salle réservée à l'équipe enseignante laissée à disposition par la directrice. Lors de deux des dix entretiens, des enfants étaient présents : dans un cas il s'agissait d'un enfant du club et dans le second cas d'une grande sœur venue pour traduire l'échange auprès de sa mère.

Dans l'ensemble, l'organisation de ses temps a été simple. J'ai, à chaque fois, échangé avec les parents concernés par SMS pour trouver la date et l'horaire les plus adaptés. Lors de deux entretiens, les parents ne sont pas venus et ne m'ont pas prévenue en amont. Nous avons pu rapidement trouver une autre date et ainsi réaliser les entretiens. Le rapport au temps des parents des milieux précaires étant lui-même souvent instable, il m'a semblé que ces différentes prises de rendez-vous révélaient une relativement bonne gestion du temps et un bon usage des outils d'organisation malgré une faible maîtrise du français écrit pour plusieurs parents (*Cf.* Chapitre 3). Leur mise en place assez fluide et rapide malgré de fortes contraintes professionnelles et familiales a ainsi corroboré mes observations relatives à l'environnement social et économique des enfants du club.

En parallèle, deux entretiens individuels semi-dirigés avec l'enseignante des enfants, directrice de l'école élémentaire et coordinatrice du dispositif au sein de l'établissement, ont également permis de recueillir son discours sur les enfants et les parents en début et en fin d'année. Ils ont eu lieu dans son bureau à l'école. Leur organisation a été simple en raison de ma présence régulière au sein de l'école pour l'animation du club.

Les observations en séances

L'animation de 28 séances a permis un recueil de données souvent aléatoire car dépendant du comportement des enfants et de ma capacité à gérer dans le même temps le groupe et mon recueil. Beaucoup de séances n'ont pour cette raison pas permis de recueillir des données probantes mais sur une dizaine d'autres des informations intéressantes sur les pratiques familiales et personnelles des enfants vis-à-vis de la lecture et de l'écriture ont pu être recueillies et exploitées. L'objectif de ce recueil sous forme de notes prises après les séances via une grille d'observation avait pour objectif de mettre en parallèle les pratiques de littératie familiale exprimées par

les parents avec celles des enfants. Il ne s'agissait pas de savoir si les parents avaient été sincères et honnêtes mais de comprendre les différences entre les représentations des enfants et des parents concernant leur vécu familial dans ce domaine sans volonté de distinguer le vrai du faux.

Les deux terrains qu'ont été l'association Coup de Pouce et le club de M. ont généré des situations privilégiées pour recueillir des données qualitatives et ainsi mettre en lumière non pas la réalité de l'action Coup de Pouce mais davantage sa complexité vis-à-vis de ses objectifs de l'engagement parental dans ses programmes.

7.2. L'expérimentation du programme d'engagement parental : un recueil de données en deux phases

Le club de M. et mon immersion en tant qu'animatrice ont favorisé la mise en place de la démarche d'expérimentation associée au projet de recherche. Le souhait partagé avec l'association de mener une telle action dans le domaine de la littératie familiale est né dans les premiers jours de la CIFRE. Plusieurs programmes américains et, en particulier les résultats scientifiques de *Ready4K* m'avaient paru être en adéquation avec le cadre épistémologique de ma recherche et avec les objectifs de renouvellement de la démarche d'engagement des parents de l'association (Cf. Chapitre 4). Ainsi, la démarche d'expérimentation prenant appui sur les résultats d'un nouveau modèle d'intervention en littératie familiale s'est construite en réponse aux objectifs spécifiques de l'association vis-à-vis des parents et des acteurs de terrain.

L'expérimentation visait à compléter et enrichir le modèle d'intervention des programmes Coup de Pouce auprès des parents et des acteurs de terrain dans le domaine de la littératie familiale, c'est-à-dire, à la fois concernant les pratiques familiales d'éveil à la lecture et à l'écriture et également les pratiques professionnelles d'accompagnement des parents qui promeuvent l'apprentissage et la découverte de la lecture et de l'écriture dans la sphère familiale. Le distanciel (par SMS auprès des parents et par courriel auprès des acteurs de terrain) était, dans ce cadre, considéré comme un enrichissement et un renouvellement de la relation présenteielle : l'ensemble formait ainsi un programme hybride.

Phase 1 expérimentation du programme d'engagement parental dans le club de M.

Durant l'année scolaire 2020/2021, en tant que chercheuse et animatrice au sein du club de M., j'ai souhaité expérimenter une nouvelle modalité d'intervention auprès des parents. L'objectif de cette première étape expérimentale était de vérifier la pertinence de l'hypothèse d'une communication par SMS en complément de la communication présenteielle au sein du club entre l'animatrice (moi dans le cas présent) et les parents. Selon cette hypothèse, le distanciel par SMS pouvait créer les conditions favorables au développement de la relation acteur-parent. Le second objectif était la valorisation, le partage et l'explicitation par SMS des pratiques de littératie familiale ayant le plus de rendement scolaire. Les données recueillies dans le cadre de cette première phase de l'expérimentation avaient ainsi pour objectif d'éprouver cette hypothèse et de permettre un éventuel déploiement de l'action à plus grande échelle.

Principes de la phase 1

Durant l'année d'animation du club de M., j'ai mis en place avec les parents volontaires une communication par SMS pour mesurer la pertinence de cette nouvelle modalité d'engagement dans la démarche Coup de Pouce et en particulier dans les pratiques familiales d'accompagnement de la lecture et de l'écriture (Cf. Figure 41). Sur les dix parents concernés par le club, j'ai été en contact avec six d'entre eux : cinq mères et un père. Tous ont été volontaires pour échanger par SMS dans le cadre du club Coup de Pouce. Les données recueillies lors de cette première phase ont principalement été les échanges de SMS entre les parents et moi en tant qu'animatrice du club et, dans un second temps, les retours sur cette modalité de communication lors des entretiens individuels de fin d'année.

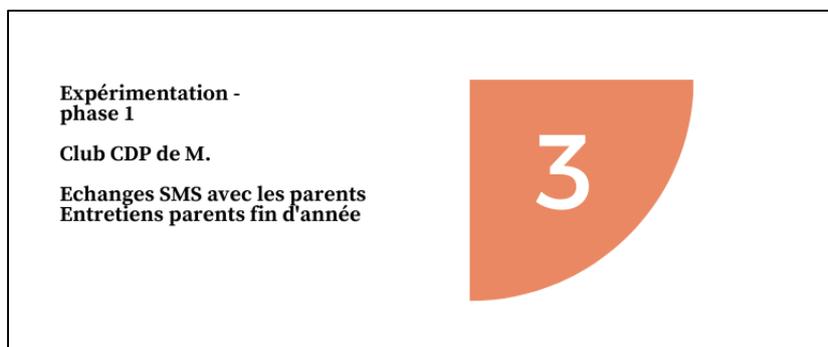


Figure 41. Terrain 3 Expérimentation programme d'engagement parental (Céline Ferrier, 2023)

L'expérimentation nationale

Les principes de cette seconde phase de l'expérimentation font l'objet d'un chapitre dédié (Cf. Chapitre 8).



Figure 42. Terrain 4 Expérimentation *Super idée !* (Céline Ferrier, 2023)

7.3. La typologie des données, les techniques de recueil et les outils d'interprétation.

Le tableau ci-après présente l'ensemble des données recueillies selon leur typologie, les techniques de recueil exploitées et les outils d'interprétation utilisés.

Typologie des données	Formats et outils	Méthodologies de recueil et d'analyse
Association Coup de Pouce et club de M.		
Discours des deux fondateurs	2 x 1 heure : enregistrements audio + prises de notes dans journal de bord de la recherche	Entretiens enregistrés mais non retranscrits en raison de la sensibilité des contenus. Extraits proposés à partir des notes prises durant l'entretien et de l'enregistrement audio. Analyse thématique croisée sur le volet « parents » des programmes Coup de Pouce.
Profil linguistique des enfants	Questionnaire Coup de Pouce auprès des enseignants (Cf. Figure 58 page 2023)	Comparaison des statistiques Coup de Pouce vis-à-vis de la population scolaire générale en France.
Prescrit des programmes Coup de Pouce	Guides animateurs CLÉ, CLA, rapports d'activités 2018 et 2019 et textes de communication de l'association	Analyse thématique critique relative au volet « parents » des programmes. Extraits retranscrits ou captures d'image.
Réponses aux questionnaires pratiques et attentes des délégués territoriaux	18 retours au questionnaire <i>Google Form</i> (Cf. Annexe 7)	Analyse proportionnelle et thématique des réponses.
Discours parents début et fin d'année	10 x 1 heure : enregistrement audio des entretiens semi-dirigés (Cf. Annexes 2, 3, 4, 5 et 6) 2 grilles d'entretien (Cf. Figure 44 page 168 et figure 45 page 168)	Transcription partielle et analyse thématique Grilles thématiques d'analyse
Discours enseignante début et fin d'année	2 x 1 heure : enregistrement audio entretiens semi-dirigés (Cf. Annexe 1)	Transcription partielle et analyse thématique
Échanges SMS avec les parents	291 SMS répartis dans 6 conversations interpersonnelles	Captures d'écran pour analyse quantitative, qualitative, thématique et linguistique.
Super idée ! (expérimentation nationale)		
Taux d'adhésion des parents	Statistique via la plateforme Coup de Pouce SYNAPS	Analyse quantitative
Taux de fidélité des parents	Statistique via la plateforme <i>Buzz-expert</i>	Analyse quantitative et évolutive sur 6 mois
Taux de lecture des acteurs	Statistiques via la plateforme emailing <i>Sendinblue</i>	Analyse quantitative et évolutive sur 6 mois
Taux de réengagement estival	Statistique via la plateforme <i>Buzz-expert</i>	Analyse quantitative
Enquête parents	21 entretiens dirigés par téléphone Grilles entretien (Cf. Figure 46 page 169)	Appels téléphoniques aléatoires selon répartition géographique, de genre, de langue et de programmes. Analyse thématique
Enquête acteurs	Questionnaire <i>Google Form</i> (Cf. Annexe 8) et entretiens téléphoniques	Analyse thématique des réponses
Retours d'expériences animatrices des clubs de la ville de V.	Retours d'expérience libres par email via 3 questions ouvertes (Cf. Chapitre 11)	Analyse thématique

Figure 43. Tableau outils de collectes et d'interprétation des données (Céline Ferrier, 2023)

7.4. Outils, critères et démarche interprétative

Les données telles que présentées dans le tableau précédent ont été recueillies et traitées avec plusieurs outils. Il sera ici en particulier question des grilles d'entretiens semi-dirigés et dirigés avec les parents puis de outils de collectes des données et de gestion de campagnes marketing (SMS et mail) utilisés pour le traitement des données quantitatives.

Grilles entretiens parents

Pour mener les entretiens de début et de fin d'année avec les parents du club de M., j'ai identifié en amont des thématiques que je souhaitais abordées comme présenté ci-après :

Grilles thématiques entretien début d'année parents

(Programme d'engagement parental)

Les inquiétudes scolaires

	P1	P2	P3	P4	P5
Rapport à l'école de l'enfant et de son parent					
Devoirs					
Fratrie					
Sentiment d'efficacité personnelle du parent					

Le plurilinguisme

	P1	P2	P3	P4	P5
Effets bénéfiques sur la scolarité					
Effets négatifs sur la scolarité					
Représentations					

Disponibilité parentale et pratiques familiales

	P1	P2	P3	P4	P5
Disponibilité parentale					
Pratiques des enfants en autonomie					
Gestion des écrans					
Pratiques partagées					

Figure 44. Grilles thématiques entretien début d'année parents (Céline Ferrier, 2023)

Grille thématique entretiens fin d'année parents (*Programme d'engagement parental*)

	P1	P2	P3	P4	P5
Rapport à l'école de l'enfant					
L'année suivante					
L'effet Coup de Pouce					

Figure 45. Grille thématique entretien fin d'année parents (Céline Ferrier, 2023)

Pour ces deux types d'entretiens, j'ai fait le choix de mener les échanges en fonction des grilles mais sans questions-pré-écrites.

Grille entretiens téléphoniques parents (*Super idée !*)

1. Est-ce que vous recevez bien les SMS <i>Super idée</i> ?	Oui	Non	Je ne sais pas	J'ai demandé l'arrêt	Autre
Si le parent a demandé l'arrêt. Pourquoi ?					
2. Est-ce que vous avez le temps de les lire ?	Oui	Non	Souvent	Rarement	Autre
3. Est-ce que les idées que vous recevez vous sont utiles ?	Oui	Non	Parfois	Rarement	
Si non. Pourquoi ?	Je connais/ fais déjà la plupart des idées	Je ne vois pas l'utilité	Je n'ai pas le temps	Autre	
4. Est-ce que vous souvenez d'une idée en particulier ?	oui	Non	Si oui, laquelle ?		
5. Est-ce que vous souhaitez continuer à recevoir les SMS <i>Super idée</i> durant les grandes vacances d'été ?	Oui	Non	Je ne sais pas	Commentaires	
REMARQUES GÉNÉRALES SUR COUP DE POUCE OU SUR SUPER IDEE					

Figure 46. Grille entretiens dirigés parents. Expérimentation *Super idée !* (Céline Ferrier, 2023)

La plateforme SYNAPS (SYstème Numérique d'Aide au Pilotage et au Suivi)

SYNAPS est une plateforme numérique développée en 2021 par l'association Coup de Pouce pour le pilotage et le suivi des clubs. Elle est accessible aux différents acteurs de la chaîne d'intervention. Elle permet le recueil et la gestion d'un grand nombre de données relatives aux dispositifs, aux acteurs, aux clubs, aux enfants et aux parents. Son ouverture et sa mise en œuvre à la rentrée scolaire 2021 ont permis

le déploiement à grande échelle de l'expérimentation associée à la présente recherche sous le nom *Super idée* !

Figure 47. Capture d'écran SYNAPS (Association Coup de Pouce, 2022)

La saisie de numéros de téléphones portables de chaque parent volontaire (Cf. n°2 et n°4 figure ci-dessus) et leur choix de langue de réception des SMS (Cf. n°3 figure ci-dessus) étaient les deux données avec le prénom de leur enfant (Cf. n°5 figure ci-dessus). Afin de respecter la réglementation générale sur la protection des données (RGPD), l'accord ou le refus de chaque parent devait également être renseigné (Cf. n°1 figure ci-dessus).

L'ensemble des données ainsi recueillies ont été ensuite exportées via SYNAPS sous forme de fichiers *Excel* pour permettre leur importation dans l'outil de gestion et d'envoi des campagnes SMS.

Buzz-expert¹, l'outil de gestion et d'envoi des campagnes SMS

Après avoir importé les fichiers contacts dans l'outil *Buzz-Expert*, j'ai créé des listes de contacts relatives aux parents volontaires par langue choisie pour la réception des SMS. Ainsi, chaque campagne SMS de l'expérimentation correspondait à l'envoi d'un SMS dans une langue auprès des parents concernés. La figure ci-après représente

¹ <https://buzz-expert.campagne-marketing.com/>

une capture d'écran comprenant la liste des campagnes (par exemple, « CLÉ 21 ESP » correspondant à l'envoi du SMS numéro 21 dans le cadre du programme CLÉ en langue espagnole auprès de 9 personnes).

Campagne	Début	Fin	Fin prévue	Expéditeur	Titre	Destinataires	% OK	Crédits	Statut	Actions
MMS	10/05/2022 17:30	10/05/2022 17:30	10/05/2022 17:31		CLA 12 PORT	1	100%	4	Terminée	[Rechercher] [Ajouter]
MMS	10/05/2022 17:30	10/05/2022 17:30	10/05/2022 17:31		CLA 12 RUS	2	100%	8	Terminée	[Rechercher] [Ajouter]
SMS	07/05/2022 14:00	07/05/2022 14:00	07/05/2022 14:01	36012	Cla 11 FR DT	127	100%	254	Terminée	[Rechercher] [Ajouter]
MMS	07/05/2022 14:00	07/05/2022 14:00	07/05/2022 14:01		Cla 11 ESP	6	100%	24	Terminée	[Rechercher] [Ajouter]
MMS	07/05/2022 14:00	07/05/2022 14:00	07/05/2022 14:01		Cla 11 PORT	1	100%	4	Terminée	[Rechercher] [Ajouter]
MMS	07/05/2022 14:00	07/05/2022 14:00	07/05/2022 14:01		CLA 11 AR	11	100%	44	Terminée	[Rechercher] [Ajouter]
SMS	07/05/2022 10:15	07/05/2022 10:15	07/05/2022 10:16	36012	Clé 21 FR DT	183	100%	366	Terminée	[Rechercher] [Ajouter]
MMS	07/05/2022 10:00	07/05/2022 10:00	07/05/2022 10:01		Clé 21 TU	4	100%	16	Terminée	[Rechercher] [Ajouter]
MMS	07/05/2022 10:00	07/05/2022 10:01	07/05/2022 10:01		Clé 21 BUL	1	100%	4	Terminée	[Rechercher] [Ajouter]
MMS	07/05/2022 10:00	07/05/2022 10:00	07/05/2022 10:01		Clé 21 ESP	9	100%	36	Terminée	[Rechercher] [Ajouter]

Figure 48. Capture d'écran *Buzz-expert*. Gestion des campagnes SMS (Buzz-expert, 2022)

Pour chaque campagne SMS envoyée, je pouvais suivre la réception des messages, les éventuels problèmes techniques et les réponses si certains parents souhaitaient envoyer un message en retour.

***Sendinblue*¹, l'outil de gestion et d'envoi des campagnes email**

La conception graphique, la gestion et l'envoi des lettres d'information² *Super idée !* ont été mis en œuvre via l'outil en ligne *Sendinblue*. Ces fonctionnalités permettent de créer des mises en page plus élaborées qu'avec une messagerie email standard (Cf. Chapitre 8) et l'envoi d'emails en masse, ce que n'autorisent pas les messageries classiques (l'envoi d'un email est souvent limité à 200 ou à 300 destinataires).

J'ai choisi *Sendinblue* car l'équipe en charge de la communication de l'association l'utilisait précédemment et était satisfaite de ses fonctionnalités. Cet outil utilisé le plus souvent pour des campagnes de communication ou de marketing m'intéressait car l'abonnement comprend le suivi des statistiques associées aux envois de campagnes email. Ces données quantitatives se révèlent intéressantes pour le suivi des comportements des publics étudiés (dit « ciblage comportemental ou ciblage par

¹ *Sendinblue* devenu *Brevo* en 2023. <https://www.brevo.com/>

² Dites *newsletters* en anglais.

audience »). Dans le cas présent, il s'agissait de comprendre les pratiques des actrices et des acteurs des clubs Coup de Pouce vis-à-vis d'une nouvelle forme d'accompagnement, à savoir, une lettre d'information hebdomadaire relative à leurs missions avec et auprès des parents.

La figure ci-après permet de voir une partie des statistiques et des informations fournies par ce type d'outil : le taux d'ouvreurs (personnes qui ouvrent un email), le taux de cliqueurs (personne qui cliquent dans un lien contenu dans l'email) et le nombre de désinscriptions. Dans l'exemple ci-après, la campagne *Super idée !* numéro 8 a été envoyée à 87 contacts, plus de 50 % d'entre eux l'ont ouverte (44 personnes), 4,6% d'entre eux ont cliqué sur un des liens proposés dans le contenu et aucun ne s'est désabonné suite à cette campagne.

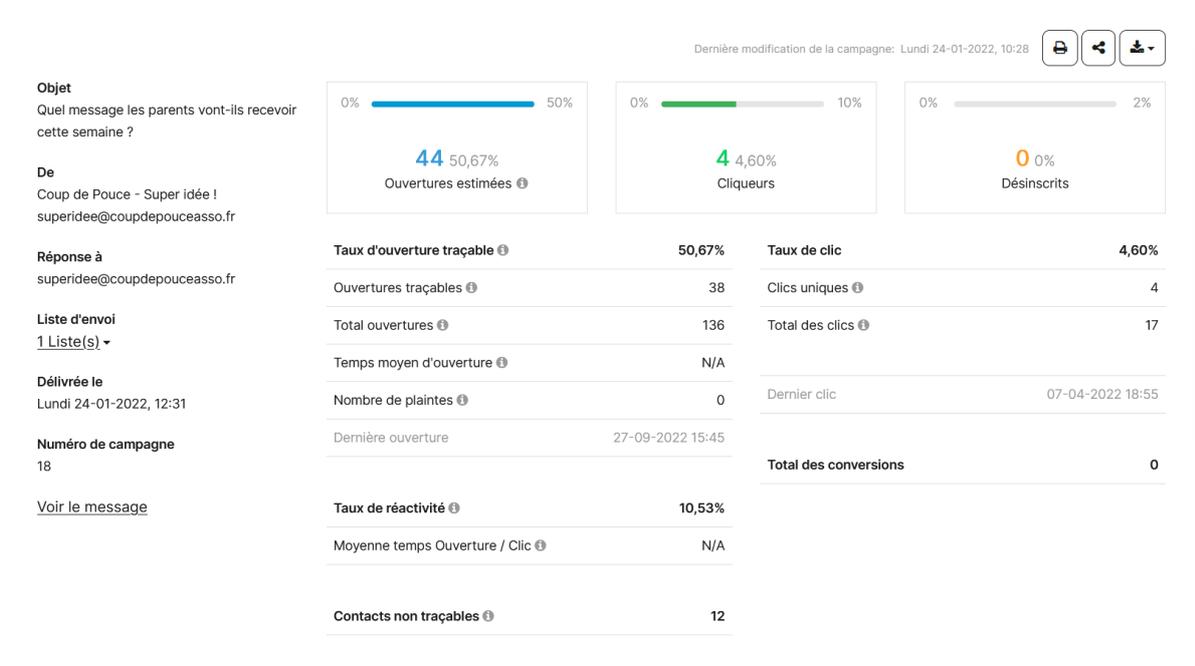


Figure 49. Capture d'écran *Sendinblue*. Gestion des campagnes email (Sendinblue, 2022)

Le suivi détaillé du comportement des destinataires de la lettre d'information hebdomadaire a permis des analyses par profil et sur la durée.

Conclusion chapitre 7

Les terrains et les protocoles tels que présentés dans ce chapitre ont permis un important recueil de données à la fois qualitatives et quantitatives. L'appropriation d'outils numériques et marketing pour le recueil et l'analyse des données a favorisé des analyses spécifiques à la notion d'engagement. En effet, l'engagement en tant qu'objectif majeur des marques et des services est aujourd'hui porté et stimulé par de nouvelles stratégies et des outils de plus en plus innovants que la recherche peut utiliser à des fins scientifiques pour analyser d'autres formes d'engagement.

Dans la logique spécifique de la recherche en CIFRE, la phase expérimentale *Super idée !* prend la forme d'une étape de recherche et développement (R&D) dans une logique industrielle non obligatoire mais cohérente avec les enjeux de la structure professionnelle d'accueil et ma volonté d'y contribuer au-delà de la présente recherche. Pour ces raisons l'expérimentation *Super idée !* fait l'objet spécifique du chapitre suivant.

Chapitre 8 – *Super idée !*, une démarche expérimentale

L'expérimentation à grande échelle du *Programme d'engagement parental* sous le nom *Super idée !*, durant l'année scolaire 2021/2022, constitue une étape centrale dans la démarche de recherche sur le plan scientifique et industriel. Ce chapitre a pour objectif de présenter en détail l'ensemble du contenu, les modalités de mise en œuvre et le calendrier de cette phase de l'expérimentation. Au préalable, je présenterai les deux protocoles expérimentés et le choix du titre retenu.

Pour l'association, le laboratoire et moi-même, la poursuite du projet de recherche, dans le cadre de la CIFRE, nécessitait un élargissement de l'expérimentation pour recueillir des données quantitatives et évaluer la pertinence d'une action nationale dans les programmes Coup de Pouce. Pour ce faire, l'expérimentation menée durant l'année scolaire 2021/2022 était basée sur une double démarche : les envois hebdomadaires d'un SMS aux parents volontaires et d'une lettre d'information par mail aux actrices et aux acteurs. Les deux contenus étant construits à partir d'une même proposition d'une pratique de littératie familiale. L'action simultanée auprès des parents et des acteurs avait pour objectif de renforcer leur engagement réciproque dans les programmes.

8.1. Principe général de l'expérimentation

Le texte de communication (voix off de la vidéo de présentation *Super idée !*¹) ci-après présente brièvement ses grands principes et introduit ainsi ce chapitre consacré à ce sujet :

Coup de Pouce lance une nouvelle action : Super idée ! Son objectif ? Valoriser le rôle des parents dans l'accompagnement à la lecture et renforcer leur engagement dans les programmes Coup de Pouce.

Cette expérimentation est issue d'une recherche portée par l'association Coup de Pouce et l'Université Grenoble-Alpes qui s'intéresse au rôle des parents dans la découverte de la lecture et au lien positif entre pratiques familiales, comme la lecture d'histoires, et réussite scolaire

¹ Vidéo de présentation de l'action Super idée

<https://www.coupdepouceassociation.fr/nos-actions/experimentation-super-idee/>

Comment ça fonctionne ?

Chaque parent volontaire reçoit un SMS par semaine proposant une idée, ses bénéfices et des conseils pour sa mise en œuvre : “Préparez la liste des courses avec Naëlle. Dans le magasin, vous pouvez lire la liste avec votre enfant, elle voit que lire et écrire c’est utile en dehors de l’école !”. Chaque super idée est simple et s’intègre dans le quotidien.

Chaque SMS est personnalisé avec le prénom de l’enfant et la langue choisie par chaque parent. La prise en compte du plurilinguisme favorise la compréhension et l’engagement d’un maximum de parents. Il s’agit d’un levier efficace mais parfois négligé pour faciliter l’entrée dans la lecture des enfants.

En parallèle, chaque acteur Coup de Pouce reçoit une lettre d’information expliquant l’objectif de l’idée et contenant des propositions qui permettent de poursuivre le travail dans le club avec les parents.

8.2. Deux protocoles d’expérimentation

A partir d’un même contenu (Cf. Figure 53 page 187), je souhaitais expérimenter deux mises en œuvre différentes pour en mesurer les effets et la faisabilité. Il s’agissait, en premier lieu, de l’envoi par l’association de SMS standardisés aux parents (P1) et, en second lieu, de l’envoi par des animatrices de 3 clubs CLÉ des mêmes SMS mais modifiables et personnalisables à l’attention des parents (P2).

	P1	P2
Nombre de clubs	65	3
Nombre de parents	392	8
Nombre d’acteurs	153	6
Envois SMS	Association	Animatrices
Envois Lettre info	Association	Association
Données	Quantitatives	Qualitatives

Figure 50. Protocoles d’expérimentation *Super idée !*

Dans les deux protocoles, seules les modalités d'envoi et l'adaptation des SMS aux parents étaient différentes. Dans les deux cas, je centralisais l'envoi de la lettre d'information hebdomadaire aux acteurs.

8.2.1. Protocole 1 (P1) : la centralisation des envois SMS

Dans 65 clubs CLÉ et CLA, les envois de SMS aux parents ont été centralisés par l'association via un prestataire extérieur avec l'outil en ligne *Buzz-expert* (Cf. Chapitre 7). Le contenu des messages était identique hormis la personnalisation par l'intégration du prénom de l'enfant de chaque parent et par la langue choisie par ce dernier lors de l'inscription. L'exemple suivant présente un message en français et en espagnol avec le code d'intégration du prénom puis la capture d'écran sur un téléphone :

Super idée ! Racontez ou lisez des histoires à **{{PRENOM}}** dans la langue de votre choix ! Les histoires donnent aux enfants l'envie d'apprendre à lire ! C'est le plus important et ça marche dans toutes les langues :)

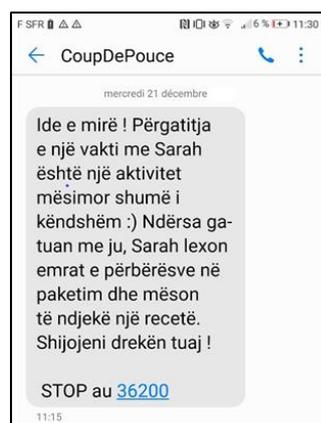


Figure 51 : Personnalisation et exemples de traduction SMS (langue albanaise) *Super idée !*

Ce protocole centralisé visait plusieurs objectifs : permettre des envois de masse et l'utilisation des outils de communication marketing par SMS pour le recueil des données quantitatives, soutenir les missions des animatrices et des animateurs sans leur ajouter une charge de travail et faciliter l'organisation de l'action auprès des villes

partenaires en n'imposant pas l'utilisation des téléphones personnels des animateurs pour un usage professionnel.

L'outil de campagne marketing par SMS permettait également de recevoir des réponses de la part des parents via la plateforme de gestion des envois. Grâce à cette fonctionnalité, je souhaitais connaître la part de parents qui répondrait et la teneur de leur message.

Les acteurs de terrain (pilotes, animateurs, coordinateurs et enseignants partenaires) étaient informés du contenu du SMS envoyé aux parents chaque semaine via une lettre d'information par mail (Cf. Figure 54 page 190) et encouragés à prolonger l'action avec et auprès des parents.

8.2.2. Protocole 2 (P2) : l'envoi délocalisé et individualisé

Le second protocole relatif à l'envoi des SMS était expérimenté dans 3 clubs CLÉ de la ville de V. L'année précédente, j'avais pu travailler avec les animatrices et les animateurs de cette ville dans le cadre de la formation continue dispensée par la déléguée territoriale chargée du suivi de cette commune pour l'association. Leur ancienneté sur le dispositif et leur intérêt pour les actions à mener avec et auprès des parents m'ont incitée à leur proposer le second protocole. Il s'agissait de confier aux animatrices en poste l'envoi des SMS aux parents depuis leur téléphone personnel. Elles étaient libres d'accepter ou de refuser cette nouvelle démarche qui dépassait le cadre de leurs attributions professionnelles habituelles. Toutes ont accepté.

J'ai ainsi pu travailler avec cinq animatrices volontaires dont quatre travaillant en binôme dans leur club. Pour ce protocole d'envoi, elles avaient à leur disposition l'intégralité des messages (Cf. Figure 53 page 187) et un calendrier prévisionnel d'envoi. Le contenu des SMS ainsi que le calendrier n'étaient pas imposés mais seulement proposés. Chacune était libre, en fonction de la situation dans son club, de sa disponibilité et de ses pratiques d'animation, d'envoyer le contenu à l'identique à chaque parent ou de l'adapter mais aussi de ne pas suivre le calendrier. La mise à disposition des fichiers en langue étrangère était également proposée pour permettre aux animatrices concernées d'envoyer les messages dans d'autres langues que le français si les parents en faisaient la demande.

Ce second protocole permettait de mesurer la faisabilité des envois de SMS par les animateurs des clubs et l'intérêt vis-à-vis de leurs pratiques professionnelles avec et auprès des parents.

8.3. Du Programme d'engagement parental à *Super idée !* : l'évolution du nom

La nécessité de nommer l'expérimentation pour communiquer en interne et en externe, en premier lieu auprès des villes partenaires et des mécènes (Cf. Chapitre 5), fut une contrainte fructueuse pour la démarche de recherche. Il m'a semblé très précocement nécessaire d'intégrer la notion d'engagement parental dans le titre puisque celle-ci était centrale dans mon hypothèse de recherche et dans les fondements théoriques de la démarche. Néanmoins, l'ambivalence du terme engagement au sein de l'association concernant le rôle des parents m'a rapidement semblé être un malentendu que je ne souhaitais pas faire perdurer. L'élargissement et l'évolution de l'expérimentation à plus grande échelle nécessitaient par ailleurs, un titre plus simple et plus efficace sur le plan de la communication.

Une première tempête d'idées¹ en interne a ensuite fait émerger de nombreux titres potentiels. J'avais, pour ma part, proposé *Parenthèse* avec comme sous-titre, « des parenthèses entre parents et enfant autour de la lecture et de l'écriture ». Rapidement ce jeu de mot formé avec *parents* et *thèse* se révéla peu explicite. Le titre *Super idée !*² est apparu plus naturel étant donné que chaque message envoyé aux parents commençait par l'expression « Super idée ! » et qu'il s'agissait de véhiculer l'idée d'une démarche simple et facile à mettre en œuvre. Contrairement aux titres précédents, *Super idée !* permettait à l'action d'être plus rapidement identifiable et en cohérence avec l'expression « coup de pouce » elle-même davantage dans le registre du langage parlé et quotidien. Le caractère très explicite de l'expression *super idée* permettait, en outre, un alignement sur les objectifs d'explicitation au cœur des hypothèses de la recherche.

8.4. Le contenu

Les SMS

Le contenu des SMS envoyés aux parents a été travaillé à partir du cadre théorique établi pour la présente recherche (Cf. Chapitre 1), de l'évaluation des messages envoyés aux parents du club de M. en 2020/2021 et des protocoles des clubs CLÉ et

¹ Traduction québécoise de brainstorming

² Merci à mes collègues Boutheina Yahia et Emmanuel Defay pour ce super titre.

CLA. Pour chaque message, la structuration était identique pour faciliter la lecture et la compréhension du plus grand nombre (Cf. Figure 52 ci-après) :

- 1) Titre : Super idée !
- 2) L'idée de la semaine : proposition à mettre en œuvre avec l'enfant
- 3) Brève explicitation de la relation entre la pratique proposée et la réussite scolaire

1) Super idée !

**2) Encouragez {{PRENOM}}
à dessiner très souvent :)
Laissez des feuilles et des
crayons à sa disposition.**

**3) En dessinant, votre
enfant apprend à bien
tenir un crayon, à se
concentrer et à raconter
des histoires !**

Figure 52 : Structuration SMS *Super idée !* (Céline Ferrier, 2023)

Le format était particulièrement contraint puisqu'un SMS contient 160 caractères (espaces compris) et qu'au-delà de ce nombre, il revient au prix de deux ou de trois SMS en fonction de la longueur du message. Pour des raisons à la fois de rapidité de lecture et de modèle économique, il s'agissait de ne pas dépasser les 320 caractères par message, c'est-à-dire, l'équivalent de 2 ou 3 SMS.

La rédaction des SMS

Après avoir retenu un ensemble de pratiques de littératie familiale en fonction de leur rentabilité scolaire, j'ai travaillé avec plusieurs collègues de l'association sur la formulation des SMS et leur rédaction. Ceux-ci devaient être courts pour des raisons de simplicité d'usage, d'efficacité, de coût¹, faciles à traduire et explicites. Ils devaient également se distinguer de la norme des écrits scolaires pour être dans un langage plus accessible au plus grand nombre de parents. Trouver la bonne distance vis-à-vis de la norme scolaire a été un exercice relativement délicat. Il s'agissait de créer une proximité sans que celle-ci ne soit une forme de familiarité (Moïse, 2015). De

¹ Un SMS contient 160 caractères (espaces compris) et vaut environ 0,04 centimes d'euro.

nombreuses réécritures ont été nécessaires pour parvenir à créer un style propre à *Super idée !* Nous avons, par exemple, fait le choix de ne pas avoir d'abréviation et pas de langage SMS hors intégration d'émoticônes.

Parmi les différentes contraintes de rédaction relatives aux SMS, figurait également celle du genre. Les messages devaient permettre une identification de tous les parents que leur enfant soit une fille ou un garçon. Pour cette raison, j'ai souvent utilisé l'expression « votre enfant » dans le contenu. Concernant les animateurs, j'ai été contrainte dans un premier temps de mettre systématiquement le mot au masculin car l'ajout du féminin (par exemple : adressez-vous à l'animatrice ou à l'animateur du club) représentait un allongement important des messages. Néanmoins, je souhaiterais à l'avenir trouver d'autres solutions pour intégrer le prénom de l'animateur ou de l'animatrice dans le message sous la forme d'un nouveau niveau de personnalisation.

Les émoticônes : des « gestes à l'écrit »

L'utilisation d'émoticônes¹ dans la rédaction des messages est directement reliée aux résultats de l'expérimentation locale du *programme d'engagement parental* (Cf. Chapitre 10). Elle se situe dans une communication paraverbale (Halté, 2016) via le langage écrit. Pierre Halté, chercheur en sciences du langage, les définit comme « des signes graphiques ressemblant à une émotion » et à des « gestes à l'écrit » (*Ibid*). Leur intégration dans les messages avait donc pour objectif de confirmer l'intention du locuteur, en l'occurrence de l'association. Des émoticônes dits positifs tels que :) visaient à indiquer le caractère bienveillant des messages. Leur positionnement à la fin d'une phrase injonctive permettait de la tempérer et de lui donner un caractère exclamatif : *Demandez à Elias de vous raconter son dessin animé préféré :) Votre enfant fait de grands progrès de langage en parlant avec vous des histoires qui lui plaisent !*

Des SMS en 19 langues

Pour répondre aux objectifs de soutien aux pratiques de littératie familiale en contexte plurilingue, l'expérimentation offrait un large choix de langues aux parents. L'échantillon des langues proposées pour les SMS visait à favoriser l'engagement du

¹ Définition Émoticône : Suite de caractères alphanumériques utilisée dans un message électronique pour former un visage stylisé exprimant une émotion (anglicisme).

plus grand nombre de parents et en particulier ceux dont le français n'était pas la langue maîtrisée à l'écrit et, par ailleurs, d'évaluer les besoins linguistiques de la communauté des parents Coup de Pouce. Pour ces raisons, j'ai retenu 19 langues en plus du français : l'afghan/Dari, l'albanais, l'anglais, l'arabe standard, le bulgare, le chinois mandarin, l'espagnol, le grec, l'italien, le kurde, le lingala, le polonais, le portugais, le roumain, le russe, le serbo-croate, le soninké, le turc et le vietnamien. La non connaissance des langues en présence dans les familles des enfants ne permettait pas de partir de données préalables. De la même manière, peu d'études et enquêtes statistiques en France portent sur les langues étrangères parlées sur notre territoire (Filion, 2016). Pour ces raisons, je me suis appuyée sur la liste des langues proposées dans les ressources de l'Education nationale à destination des parents nouvellement arrivés en France¹ et sur les langues les plus fréquemment utilisées par l'association DULALA² (D'Une Langue à l'Autre) dans leur démarche de valorisation du plurilinguisme. Comme indiqué précédemment, le nombre important de langues retenues pour l'expérimentation permettait un recensement des besoins pour la poursuite de cette action et d'autres au sein de l'association.

La traduction des SMS

La dimension multilingue du projet a nécessité une traduction des SMS dans les 19 langues concernées. Nous avons fait le choix avec les collègues de l'association de travailler avec des agences de traduction³ plutôt qu'avec des salariés ou des parents bilingues. Dans un premier temps, il s'agissait de garantir à nos partenaires et plus particulièrement les villes, à la fois le contenu et la qualité de traduction pour toutes les langues. La prestation des traductions auprès d'agences spécialisées a également été un choix de gestion de projet pour optimiser le temps dédié.

¹ [Livret d'accueil bilingue pour les parents nouvellement arrivés en France](#) (13 langues)

² Association fondée en 2009 pour promouvoir le bilinguisme et le plurilinguisme.

³ Nous avons travaillé avec ISM interprétariat (<https://ism-interpretariat.fr/>) et avec Verba translations (<https://verba-translations.com/>)

8.5. Les thématiques de *Super idée* !

Les objectifs de valorisation, de soutien et d'enrichissement des pratiques de littérature familiale se sont matérialisés par un ensemble de thématiques déployées dans les SMS envoyés aux parents et dans la lettre d'information aux acteurs. Trois grandes catégories présentées dans le chapitre 1 permettent de classer les messages envoyés dans le cadre de l'expérimentation : les pratiques parentales et familiales du livre (A), les pratiques de lectures et d'écritures domestiques (B) et les pratiques scolaires et pédagogiques en milieu familial (C). Pour cette dernière catégorie, il s'agissait également des pratiques dans le prolongement direct du club et dans la relation parent-animateur. Certains messages relèvent de plusieurs catégories à la fois comme indiqué dans le tableau ci-après :

Thèmes et catégories de pratiques de littérature familiale	Messages
Accueil et objectifs	Merci d'avoir accepté de recevoir les messages du Coup de Pouce CLÉ ! Ensemble, parents, animateurs et enseignants nous allons accompagner les progrès des enfants en lecture. Chaque semaine vous recevrez une idée pour encourager {{PRENOM}} ¹ à découvrir la lecture à la maison :)
Soutien parental et réussite scolaire (C)	Super idée ! Continuer à féliciter {{PRENOM}} tous les jours pour ses efforts et ses progrès :) Vos encouragements aident votre enfant à avoir confiance et à réussir son apprentissage de la lecture
Jeux et développement langagier (C)	Super idée ! Empruntez avec {{PRENOM}} des jeux du club avant les vacances scolaires :) En jouant à plusieurs, on réfléchit, on parle et on apprend de nouvelles choses :)

¹ La mention {{PRENOM}} correspond au code d'intégration du prénom de chaque enfant dans les SMS envoyés aux parents.

Lecture partagée et plurilinguisme (A)	Super idée ! Racontez ou lisez des histoires à {{PRENOM}} dans la langue de votre choix :) Les histoires donnent aux enfants l'envie d'apprendre à lire ! C'est le plus important et ça marche dans toutes les langues !
Ecriture domestique (B)	Bonne année 2022 à tous ! Super idée ! Proposez à {{PRENOM}} de faire avec vous un petit message sur une feuille pour souhaiter la bonne année à sa maîtresse ou à son maître :)
Repères spatio-temporels (B)	Super idée ! Faites avec {{PRENOM}} son emploi du temps sur une feuille :) Notez les jours d'école et le club Coup de Pouce ! Avoir des repères dans la semaine aide votre enfant à devenir plus autonome en classe et à la maison !
Littératie scolaire et familiale (C)	Super idée ! Demandez à l'animateur ou l'animatrice comment {{PRENOM}} fait ses devoirs de lecture au club :) C'est l'occasion de parler ensemble des devoirs à la maison et au club puis de partager des conseils !
Lieux d'acculturation à l'écrit (A)	Super idée ! Et si vous alliez à la bibliothèque cette semaine avec {{PRENOM}} ? C'est le lieu idéal pour découvrir et aimer la lecture et les livres ! C'est gratuit pour les enfants :)
Langage d'évocation (C)	Super idée ! Demandez à {{PRENOM}} quelle a été son activité préférée en classe aujourd'hui :) Votre enfant racontera de mieux en mieux ses journées grâce à vos questions chaque soir. En parlant avec vous, votre enfant comprend l'importance de l'école et se sent soutenu dans ses efforts !
Littératie graphique (B)	Super idée ! Encouragez {{PRENOM}} à dessiner très souvent :) Laissez des feuilles et des crayons à sa disposition. En dessinant, il apprend à bien tenir un crayon, à se concentrer et à raconter des histoires !

<p>Écriture domestique partagée (B)</p>	<p>Super idée ! Proposez à {{PRENOM}} d'écrire avec vous un SMS à un membre de votre famille :) Laissez votre enfant écrire même s'il fait des erreurs. C'est une bonne façon de progresser !</p>
<p>Lecture partagée d'albums (A)</p>	<p>Super idée ! Regardez avec {{PRENOM}} les images dans les livres pour enfants et imaginez ensemble l'histoire :) Votre enfant aimera la lecture en passant des moments agréables à discuter avec vous autour d'un livre !</p>
<p>Littératie familiale et pratiques domestiques (B)</p>	<p>Super idée ! Faites participer {{PRENOM}} à la préparation des repas le week-end :) En cuisinant avec vous, votre enfant lit les noms des ingrédients et il calcule des quantités. C'est une activité d'apprentissage très agréable à partager en famille.</p>
<p>Prix littéraire et acculturation à l'écrit (A)</p>	<p>En ce moment, {{PRENOM}} participe au prix des premières lectures. Ce sont les enfants de tous les clubs de France qui vont choisir leur livre préféré :) Super idée ! Demandez à {{PRENOM}} de vous raconter les histoires découvertes au club. En lui posant des questions sur les personnages, vous l'aidez à reconstruire l'histoire !</p>
<p>Lecture partagée et permanence du texte (A)</p>	<p>Super idée ! Empruntez les livres du prix des premières lectures au club pour les découvrir en famille :) {{PRENOM}}, comme tous les enfants, a besoin de regarder et d'entendre plusieurs fois une histoire pour la comprendre :)</p>
<p>Lecture interactive d'albums (A)</p>	<p>Super idée ! Faites une pause au milieu d'une histoire et demandez à {{PRENOM}} ce qui pourrait arriver :) C'est un jeu qui aide votre enfant à mieux comprendre les histoires et à développer son imagination !</p>
<p>Coéducation (C)</p>	<p>Super idée ! Et si vous participiez à une séance du club Coup de Pouce ? C'est l'occasion d'encourager {{PRENOM}} et de découvrir de nouvelles activités ! Choisissez la date avec l'animatrice ou l'animateur :)</p>

Écritures domestiques (B)	Super idée ! Préparez la liste des courses avec {{PRENOM}} :) Dans le magasin, votre enfant lit la liste pour vous aider. Il voit que lire et écrire c'est utile en dehors de l'école !
Repères spatio-temporels (B)	Super idée ! Amusez-vous à lire avec {{PRENOM}} les panneaux dans la rue :) C'est un jeu qui permet de s'entraîner à lire et de se repérer comme les grands !
Écritures domestiques (B)	Super idée ! Expliquez à {{PRENOM}} pourquoi vous notez la date d'un RDV dans votre agenda ou dans votre téléphone :) Votre enfant comprendra mieux à quoi servent la lecture et l'écriture !
Lecture partagée et repères spatio-temporels (A-B)	Super idée ! Empruntez à la bibliothèque ou au club un atlas pour {{PRENOM}} :) Vous pourrez chercher ensemble les villes et les pays que vous connaissez. Votre enfant découvre le monde et la lecture avec cette activité !
Lecture partagée (A)	Super idée ! Ce soir c'est {{PRENOM}} qui vous lit une histoire :) En grandissant, les enfants sont fiers de lire quelques mots ou quelques phrases d'un livre pour les autres. A votre tour d'être sage et attentif pendant l'histoire ;)
Littérature graphique (A)	Super idée ! Choisissez avec {{PRENOM}} des bandes dessinées pour enfants à la bibliothèque :) Les enfants adorent les BD car les images les aident à comprendre les textes !
Coéducation et soutien entre pairs	Super idée ! Envoyez-nous par SMS votre super idée pour faire découvrir la lecture aux enfants à la maison ou la super idée que vous avez préférée cette année. En partageant nos idées, nous nous entraînons :) Merci à tous !
Réengagement estival	Souhaitez-vous continuer à recevoir nos SMS cet été pour de nouvelles idées à partager avec {{PRENOM}} ? Merci de répondre OUI ou STOP à ce SMS :)

<p>Littératie graphique et repères spatio-temporels (B)</p>	<p>Super idée ! Cet été, proposez à {{PRENOM}} de dessiner son moment préféré de chaque journée dans un petit cahier :) Vous ajoutez ensemble la date sur chaque page. Cette activité l'aide à se repérer dans le temps. Ce cahier de dessins sera un joli souvenir de son été !</p>
<p>Littératie familiale et routines quotidiennes (A)</p>	<p>Super idée ! Emmenez avec vous un petit livre pour {{PRENOM}} quand vous sortez :) {{PRENOM}} pourra le lire ou le regarder dans le bus, dans une file d'attente au magasin ou au parc pour faire une pause. Les enfants adorent lire en dehors de la maison !</p>
<p>Ecriture domestique (B)</p>	<p>Super idée ! Avec {{PRENOM}} écrivez et envoyez une lettre à une personne de votre famille :) C'est l'occasion d'expliquer à {{PRENOM}} à quoi sert une adresse et ce que font les facteurs !</p>
<p>Préparation rentrée (C)</p>	<p>Super idée ! Avec {{PRENOM}} trouvez et lisez ensemble 10 mots par jour :) Il y a des mots écrits partout autour de nous ! Ce jeu donnera confiance à votre enfant avant le retour à l'école</p>
<p>Soutien parental et réussite scolaire (C)</p>	<p>Bonne rentrée à {{PRENOM}} ! Super idée ! Avec {{PRENOM}} préparez ensemble son cartable :) Vous pouvez profiter de ce moment pour rappeler à votre enfant tout ce qu'il sait déjà faire à l'école et à la maison. Avoir confiance en soi permet de mieux apprendre !</p>
<p>Lecture partagée et réussite scolaire (A)</p>	<p>Super idée ! Continuez à lire ou à raconter des histoires à {{PRENOM}} cette année :) Les enfants ont besoin d'entendre des histoires pendant toute leur enfance pour continuer à progresser en lecture :)</p>
<p>Repères spatio-temporels et littératie familiale (B)</p>	<p>Super idée ! Avec {{PRENOM}} faites un calendrier de l'année sur une feuille :) Notez les mois, les vacances et les anniversaires puis affichez-le chez vous :) Votre enfant a besoin de repères pour comprendre l'année scolaire.</p>

Parentalité et réussite scolaire (A-B-C)	Au revoir ! Merci pour votre participation ! Continuez à parler, jouer, lire ou cuisiner avec {{PRENOM}} pour l'aider à grandir et à apprendre de nouvelles choses tous les jours ! Vous êtes son meilleur allié pour réussir :)
---	--

Figure 53. SMS *Super idée* ! année 2021/2022 (Céline Ferrier, 2023)

Comme le montre le tableau ci-dessus, la répartition des 3 catégories de pratiques de littératie familiale telles que mises en évidence dans le chapitre 1 est équilibrée dans les messages envoyés aux parents. Environ un tiers des messages relève de chaque catégorie.

8.6. La lettre hebdomadaire d'information aux actrices et aux acteurs

Chaque semaine durant l'expérimentation, les animateurs, coordinateurs, enseignants et pilotes Coup de Pouce recevaient par mail une lettre d'information. Celle-ci avait pour objectif principal de les informer du contenu du SMS envoyé aux parents durant la semaine et également de créer un lien continu sur le thème de la coéducation et de la littératie familiale. Comme pour les parents, l'objectif était de créer une dynamique régulière sur l'année pour générer des effets de rappels : une sollicitation que je qualifie d'incitative et douce.

Les lettres étaient toujours envoyées le lundi pour que les acteurs puissent en prendre connaissance en amont de l'envoi du SMS aux parents (envoyé le plus fréquemment le mercredi et le samedi). Le contenu type de la lettre était le suivant :

- le titre (lettre Super idée)
- le SMS de la semaine
- une photo d'illustration de la pratique proposée aux parents
- Le bref argumentaire du SMS (*Pourquoi est-ce une super idée ?*)
- La rubrique *Faire vivre cette idée dans le club Coup de Pouce*

Cette rubrique était elle-même divisée en 3 sous-catégories : *Rassurons les parents*, *Informons les parents* et *Accompagnons les parents*.

Ces trois entrées correspondaient aux objectifs du projet du projet de recherche.

Chaque fois que cela a été possible l'argumentaire s'accompagnait d'une référence à un article de vulgarisation concernant la pratique proposée et son impact sur la réussite

scolaire.

Le texte de la lettre devait être très court pour être lu en quelques minutes seulement. Pour chaque envoi, les destinataires recevaient un mail dont l'objet était : « Quel message les parents vont-ils recevoir cette semaine ? »

Enfin, dans chaque lettre, les actrices et les acteurs des clubs pouvaient laisser leurs avis, leurs remarques et leurs commentaires sur le contenu via un formulaire en ligne proposé en bas de page.

Les deux figures ci-après (Cf. Figure 54) sont des exemples des lettres d'information *Super idée !* dans le cadre de l'expérimentation.

#13 Lettre Super idée !

Cette semaine, les parents vont recevoir ce message :

Super idée ! Faites une pause au milieu d'une histoire et demandez à votre enfant ce qui pourrait arriver ensuite ! C'est un jeu qui l'aide à mieux comprendre les histoires et à développer son imagination :)



Pourquoi est-ce une super idée ?

[Imaginer la suite d'une histoire permet à l'enfant de réfléchir et de faire des hypothèses.](#) L'adulte peut guider la réflexion : « Que va-t-il arriver d'après toi ? Penses-tu que la petite fille va réussir à traverser la tempête ? Y a-t-il un personnage qui pourrait l'aider ? ». Ensuite, adulte et enfant peuvent comparer ce qu'ils avaient imaginé avec ce que l'auteur a choisi de raconter. En laissant la possibilité à l'enfant d'imaginer la suite d'une histoire lue ou racontée, l'adulte favorise son attention et son intérêt.

Faire vivre cette idée dans le club Coup de Pouce !

Rassurons les parents

Pas besoin de jouer à ce jeu à chaque lecture. Les enfants aiment aussi écouter une histoire sans participer directement. Nous pouvons alterner les façons de lire pour leur plus grand plaisir.

Informons les parents

L'imagination des enfants est une compétence à part entière et nous pouvons la développer. Elle favorise les apprentissages et la motivation à l'école. Un enfant qui se pose des questions et qui cherche des réponses est un enfant qui apprend ! Les histoires sont un moyen idéal pour développer leur imagination.

Accompagnons les parents

Lors de la lecture de la belle histoire, nous pouvons faire certains soirs une pause au milieu de l'histoire pour laisser la parole aux enfants et aux parents présents : « Mais que va-t-il se passer à présent d'après vous ? ».

Après avoir rapidement proposer une suite, chacun aura envie de connaître la fin de l'histoire et de vérifier ainsi son hypothèse.

Votre avis nous intéresse !

#23 Lettre Super idée !

Cette semaine, les parents vont recevoir ce message :

Super idée ! Expliquez à Adam pourquoi vous notez un RDV dans votre agenda ou votre téléphone.

Votre enfant comprendra mieux à quoi servent la lecture et l'écriture dans l'organisation de votre vie quotidienne :)



Pourquoi est-ce une super idée ?

Les enfants nous voient écrire à différents moments de la journée. Est-ce pour se souvenir ? Pour le plaisir ? Pour informer quelqu'un ?

Les fonctions de l'écrit sont nombreuses et chaque usage a un objectif qui lui est propre. En expliquant nos écrits du quotidien, comme celui de noter un rendez-vous nous donnons du sens à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture des enfants.

L'écriture est outil qui permet, par exemple, d'organiser et maîtriser notre temps. Les enfants construisent ainsi grâce à nos explications leur propre rapport au temps.

Faire vivre cette idée dans le club Coup de Pouce !

Rassurons les parents

Des petits gestes comme la signature du cahier de liaison suffisent pour expliquer à leur enfant à quoi servent la lecture et l'écriture : « Je signe le message de la maitresse dans ton cahier pour l'informer que je l'ai lu et que je suis d'accord. J'ajoute la date pour lui dire que j'ai signé le message aujourd'hui, le lundi 30 mars ».

Informons les parents

Apprendre à lire et être motivé dans cet apprentissage nécessite de comprendre à quoi nous servent la lecture et l'écriture dans la vie de tous les jours. Pour cette raison, au club, durant plus d'une heure, se succèdent des activités qui permettent d'appréhender les différentes fonctions de la lecture et de l'écriture : par exemple, la lecture d'un mot sur une carte, la production collective d'une lettre, l'écoute d'une histoire, la découverte d'une revue, etc.

Accompagnons les parents

Nous pouvons prêter aux parents [des albums sur le thème de l'écriture](#) après les avoir découverts au club avec les enfants. Parmi eux, l'album Dangereux présente un jeune personnage qui étiquette absolument tout ce qui l'entoure.

L'histoire pourra être transposée au club durant le jeu de lecture : les enfants étiquetteront comme lui les objets autour d'eux à l'aide de Post-it. En expliquant ce jeu aux parents, nous leur donnons la possibilité, à leur tour, de le transposer chez eux.

Votre avis nous intéresse !

Figure 54. Exemples de lettres d'information *Super idée !* (Céline Ferrier, 2023)

8.7. Le calendrier

La mise en œuvre de l'expérimentation s'est appuyée sur un calendrier très rigoureux garant de la gestion du projet. Cinq phases principales composaient la démarche durant l'année scolaire 2021/2022 :

- la phase préparatoire correspondant à la présentation aux acteurs et aux parents puis aux recueils des numéros de téléphone et des langues choisies
- la phase de clôture des inscriptions permettant la construction des bases de données (d'octobre à novembre)
- la phase principale d'envoi des SMS et des lettres (de décembre à juin)
- la phase de réengagement estival proposé aux parents (juin)
- la phase secondaire d'envoi durant les grandes vacances et la rentrée scolaire suivante (juillet à septembre)

La première phase, c'est-à-dire, celle relative aux présentations de l'action et aux inscriptions est une étape stratégique puisqu'elle doit permettre l'engagement libre et éclairé de chaque parent. Pour cela l'accompagnement des actrices et des acteurs de terrain était fondamental avec plusieurs objectifs :

- transmettre les objectifs de la démarche et les associer explicitement à ceux des programmes Coup de Pouce
- présenter la dimension multilingue de l'expérimentation et ses objectifs pour favoriser le choix des langues par chaque parent
- faciliter la remontée des données nécessaires à l'envoi des SMS ;

Les cinq phases du calendrier avaient ainsi pour objectif de mener l'expérimentation auprès d'un grand nombre d'acteurs et de parents et, dans le même temps, de construire une méthodologie reproductible sur plusieurs années.

Calendrier

	Octobre Novembre	De décembre à juin	De juillet à septembre
Parents	Étapes préparatoires	1 SMS / semaine	2 SMS / mois
Acteurs	Étapes préparatoires	1 lettre / semaine	

↓
30 novembre
Date butoir pour la saisie
des informations

Figure 55 : Calendrier 2021/2022 expérimentation *Super idée !* (Céline Ferrier, 2022)

8.8. L'équipe projet et les territoires

Pour pouvoir mener l'expérimentation dans les 65 clubs concernés à la fois en France métropolitaine et d'outre-mer, différentes ressources humaines internes ont été mobilisées. En premier lieu, la direction de l'association via le pilotage du projet. Dans un second temps, le suivi local a été proposé à l'ensemble des délégués territoriaux : chacun pouvait proposer une ou plusieurs villes susceptibles d'être intéressées par la démarche de recherche. Le service informatique de l'association a été très précocement intégré à la démarche pour mettre à disposition des outils de recueil des inscriptions et des informations à grande échelle. Le développement concomitant de la plateforme de gestion des clubs (SYNAPS¹) a représenté une réelle opportunité pour l'expérimentation *Super idée !*. Ce nouvel outil de suivi et de gestion pour les acteurs mis en place à la rentrée 2021 a été développé par l'équipe du service informatique en prenant en compte les besoins propres à l'expérimentation.

Le financement du projet a, plus spécifiquement, été l'objet du travail de l'équipe mécénat : différents mécènes et partenaires de l'association ont été sollicités pour apporter leur soutien à la démarche de recherche². Plusieurs appels à projet ont

¹ Cf. Chapitre 7

² Principalement, à date, la fondation Primonial, la fondation CMA-CGM, la fondation RATP, la fondation AG2R, le fonds de dotation bioMérieux et Tenzing Conseil.

permis de présenter *Super idée !* en tant qu'action innovante de l'association et ainsi de lever des fonds pour son développement et son déploiement (Cf. Chapitre 5). Enfin, la direction de l'association a missionné une salariée, déléguée territoriale, sur le co-pilotage du projet à mes côtés. De nombreuses autres ressources humaines ont été mobilisées ponctuellement et régulièrement sur l'année scolaire concernée. Leur mobilisation illustre les choix de la direction de l'association de soutenir très activement le projet de recherche et en particulier sa phase d'expérimentation en tant qu'investissement d'avenir pour la structure.

Les délégués territoriaux volontaires pour participer à l'expérimentation ont proposé à différentes villes partenaires d'intégrer la démarche. Douze communes ont répondu favorablement pour leurs clubs CLÉ et/ou CLA. Il s'agissait principalement de villes moyennes puisqu'aucune des sept villes françaises partenaires de Coup de Pouce et ayant le statut de métropole en 2019 n'était présente dans le projet.

Villes

68 clubs (Clé et Cla)

12 villes partenaires



Maubeuge : 7 clubs
 Laxou : 2 clubs
 Drancy : 2 clubs
 St Philippe (la Réunion) : 2 clubs
 Port de Bouc : 7 clubs
 Bagnols sur Cèze : 7 clubs
 Miramas : 13 clubs
 Loos : 2 clubs
 Lunel : 1 club
 Perpignan : 14 clubs
 Ajaccio : 8 clubs
 +
 V : 3 clubs

Figure 56 : Territoires de l'expérimentation *Super idée !* (Céline Ferrier, 2023)

Concernant la région parisienne, la ville de Drancy avec ses 30 clubs CLA devait permettre une bonne représentativité géographique des clubs Coup de Pouce.

Malheureusement, en raison de la vague hivernale du Covid-19 en janvier en février 2022, cette ville n'a pas pu s'engager pour plus de 2 clubs finalement.

Conclusion chapitre 8

Super idée ! en tant qu'expérimentation à grande échelle du *Programme d'engagement parental* a été construite sur une double démarche d'intervention : par SMS auprès des parents et par email auprès des actrices et des acteurs de terrain. Les modalités et les contenus de l'expérimentation prenaient directement appui sur le cadre théorique et sur les premiers résultats de la recherche au sein de l'association et dans le club de M.

L'expérimentation telle que menée durant l'année scolaire 2021/22 répondait à la fois à la méthodologie de recherche et à la gestion de projet associée. Le chapitre 11 présentera les résultats relatifs à cette expérimentation.

Conclusion partie II

L'alternance des postures de recherche et la mixité des données constituent les axes principaux de la méthodologie de recherche adoptée. De façon transversale, je retiens également la nécessité d'une gestion des risques, c'est-à-dire, l'identification, l'évaluation et la prévention des problèmes qui peuvent survenir dans la mise en œuvre d'un tel projet. Il apparaît que la méthodologie dans le cadre d'un doctorat, et peut-être plus encore en entreprise, nécessite une anticipation permanente des éventuelles difficultés, réussites et obstacles. Dans la présente recherche, cette dimension permet de comprendre une partie des choix méthodologiques retenus et exclus en regard du contexte, en particulier celui généré par la crise sanitaire de la Covid-19 et de la crise interne à la structure d'accueil.

PARTIE III

Analyse des données

Les données issues de la présente recherche seront analysées en quatre temps. L'association et ses programmes permettront d'abord de dresser un état des lieux concernant le volet et la méthode « parents » des programmes Coup de Pouce. Dans la suite de ce chapitre, j'utilise l'expression volet « parents » à propos des actions menées avec et auprès des parents dans les programmes de l'association. L'expression méthode « parents » est, quant à elle, associée aux objectifs généraux de ce volet. Les résultats de l'expérimentation locale du programme d'engagement parental puis ceux de son déploiement à grande échelle, sous le nom de *Super idée !*, constitueront les deux chapitres suivants. Enfin, l'analyse des limites observées ouvrira un nécessaire temps de discussion et de mise en perspective en regard de l'ensemble des résultats présentés.

Chapitre 9 - L'état des lieux : une photographie personnelle et documentée

L'ensemble des données recueillies concernant l'association, son histoire, ses programmes et ses pratiques permettent de construire un état des lieux correspondant à ma perception de la situation de départ ou de la situation problème dans le sens où l'objet de cette thèse est de répondre à une problématique identifiée. Il ne s'agit pas ici de donner à voir une vérité mais davantage un point de vue documenté et analysé. Au travers de l'analyse des discours des fondateurs du modèle d'intervention Coup de Pouce, de l'analyse du prescrit de l'association et des pratiques de formation associées, je propose, dans ce chapitre, une photographie personnelle de la situation, point de départ de ma réflexion et des actions postérieurement mises en œuvre sous forme de réponses au problème posé.

9.1. Le récit des fondateurs

L'état des lieux, objet de ce chapitre, nécessitait, dans un premier temps, la rencontre des deux personnes reconnues en interne et en externe comme étant les fondateurs du modèle d'intervention Coup de Pouce, à savoir, Jean-Jacques Moine¹ et Gérard Chauveau². Tous deux avaient répondu favorablement et rapidement à ma demande, exprimant par là même leur intérêt pour la recherche et leur investissement intellectuel

¹ Fondateur de l'association Apfée en 1984 et directeur jusqu'en 2011 (Cf. Chapitre 2).

² Chercheur en sciences de l'éducation, en linguistique et en psychologie de l'enfant.

auprès de l'association.

Ces deux entretiens successifs et précoces dans l'avancement de la recherche (février 2020 et août 2020) ont été déterminants, à la fois pour comprendre les origines et les fondements du modèle d'intervention Coup de Pouce vis-à-vis des parents mais également comme étape de légitimation de la présente recherche.

L'analyse croisée et thématique des deux entretiens¹ vise à mettre en évidence une partie des convergences et des divergences entre les deux fondateurs concernant leur perception des origines et de l'évolution du modèle Coup de Pouce en particulier la dimension parentale de ses programmes.

La paternité du modèle Coup de Pouce

En rappelant leur implication dans les étapes de conception et de déploiement du modèle d'intervention Coup de Pouce, Gérard Chauveau et Jean-Jacques Moine apparaissent et se reconnaissent tous deux comme ses fondateurs. Ils perçoivent leur collaboration comme riche mais également régulièrement complexe. Leur distance actuelle vis-à-vis des évolutions de la structure et de ses programmes semble en partie subies. Pour cette raison, tous deux disent leur satisfaction à pouvoir s'exprimer dans le cadre d'un long entretien. Leur paternité partagée occasionne ainsi des confrontations sur le devenir du projet et sa nécessaire émancipation comme en témoigne Gérard Chauveau durant l'entretien : « J'ai du mal à me reconnaître dans certains textes actuels de l'asso ».

Les parents dans le modèle Coup de Pouce

Sur ce sujet, les entretiens révèlent deux perceptions partiellement différentes. Pour Jean-Jacques Moine, les parents sont au cœur de la démarche et l'objectif général est ainsi exprimé durant l'entretien : « La priorité, si je puis dire, c'était de changer la vie à la maison ». Tandis que pour Gérard Chauveau la séance avec les enfants est au centre du modèle. Les parents, tout en étant essentiels selon lui, apparaissent davantage comme des assistants pédagogiques. En effet, à différents moments de l'entretien, la connaissance des profils des parents et de leurs attentes apparaissent comme des impensés partiels pour Gérard Chauveau comme il l'exprime : « Je n'ai pas besoin d'une connaissance particulière des parents, j'ai simplement besoin qu'ils

¹ Pour rappel comme indiqué et justifié dans la partie méthodologique, les deux entretiens ne sont pas retranscrits en annexe de la thèse. Les extraits présentés sont issus des notes prises durant les entretiens et vérifiés dans les enregistrements audio.

soient dans le coup, j'ai besoin qu'ils soient mobilisés ».

Le renouvellement du modèle d'intervention

Pour Gérard Chauveau, l'efficacité de la méthode Coup de Pouce ne nécessite pas un renouvellement de ses fondements au regard des avancées récentes en sciences de l'éducation, en sciences du langage ou dans le champ de la sociologie de l'école. Selon lui, d'autres démarches peuvent être pertinentes mais leur intégration ou leur prise en compte dans ce modèle pourrait le « dénaturer ». Les deux entretiens témoignent des craintes des fondateurs sur le plan scientifique pour l'un et sur le plan organisationnel pour l'autre. Chacun exprime dans le cadre des entretiens ses réserves vis-à-vis de l'évolution récente de l'association et de ses programmes.

La disponibilité et l'intérêt de Gérard Chauveau et de Jean-Jacques Moine vis-à-vis de la présente recherche menée en littérature familiale démontrent leur fort attachement au modèle d'intervention Coup de Pouce. Ce lien intellectuel et affectif, que je qualifie de paternité, me permet de mieux comprendre le besoin et la difficulté d'émancipation de l'association vis-à-vis de ses fondateurs.

9.2. L'analyse du prescrit : l'unilatéralité de la relation club-famille

L'analyse du prescrit actuel (ensemble des textes et des documents de référence des programmes de l'association) est un préalable à l'étude du transfert entre les textes et les pratiques afin d'établir les objectifs de la collaboration avec les parents. L'association Coup de Pouce a comme particularité de ne pas être un opérateur de terrain mais un organe de conception pédagogique, de formation et de prospection. Les programmes sont élaborés, expérimentés et accompagnés par les salariés en partenariat avec des villes partenaires et l'Éducation nationale. Les municipalités financent et mettent en œuvre sur leur territoire les programmes Coup de Pouce (Cf. Chapitre 2).

Dans ce type de fonctionnement, il semble important d'étudier, dans un premier temps, le prescrit. Il est à l'origine de toutes les pratiques de formation et des mises en œuvre sur le terrain. Chaque actrice et acteur s'approprie à son échelle ces éléments de

référence dans sa pratique professionnelle. Il y a ainsi plusieurs transferts dans l'organisation de l'association Coup de Pouce : le premier a lieu entre le prescrit et la formation délivrée par les délégués territoriaux puis, un second lieu, entre cette formation et la pratique de terrain en particulier celle des animatrices et des animateurs. L'analyse de ces transferts sera ainsi nécessaire dans la suite de ce chapitre pour comprendre les pratiques professionnelles.

La spécificité des clubs Coup de Pouce tient, entre autres, dans l'implication proposée aux parents. Leur participation et leur engagement prennent différentes formes et sont mobilisés à partir de plusieurs modalités d'intervention (Cf. Chapitre 2). Depuis plus de 30 ans, les programmes accordent une place très importante aux parents. Ils apparaissent, à cet égard, précurseurs vis-à-vis du prescrit actuel de l'Education nationale dans le champ de la coéducation. En effet, la participation des parents apparaît, dans les textes de références, comme le levier numéro un des programmes de l'association pour atteindre son objectif, à savoir, « permettre à chaque enfant, quel que soit son environnement social ou familial d'accéder à un parcours de réussite scolaire »¹.

Les parents : un profil à définir

Les caractéristiques et les spécificités des parents des enfants qui participent aux clubs Coup de Pouce ne font pas l'objet d'études au sein de l'association. Cette absence explique le peu de connaissances du public concerné par les différents dispositifs. Le profil des parents sur le plan social, économique, culturel et linguistique serait une source d'informations précieuses pour concevoir les modalités d'intervention. Ce manque de connaissances représente, à mon sens, un obstacle pour atteindre les objectifs exprimés. En effet, la connaissance réciproque des partenaires (enseignants, acteurs et parents) permettrait d'instaurer les bases d'une relation de confiance et de fixer des objectifs partagés. L'enjeu : se connaître pour pouvoir se reconnaître.

L'analyse du prescrit indique que les clubs Coup de Pouce sont majoritairement présents en Réseau d'Éducation Prioritaire (REP et REP +), à hauteur de 69 %². Le classement d'un établissement en REP ou REP + répond à différents critères dont le

¹ Extrait du guide Coup de Pouce (2019). Les quatre leviers des programmes Coup de Pouce.

² Rapport annuel 2018-2019 Association Coup de Pouce.

taux de catégories socio-professionnelles défavorisées¹. Pour autant, les textes ne font pas référence aux spécificités de ces catégories socio-professionnelles. Il apparaît ainsi difficile de connaître les obstacles vécus par les parents dans leur relation à l'école et dans le cas des parents Coup de Pouce, leur relation au club et aux acteurs.

Les actrices et les acteurs de terrain associés aux programmes expriment, quant à eux, différents obstacles au travers des temps de régulation en milieu d'année et des questionnaires rendus en fin d'année. Ainsi, les freins connus à la relation club-famille sont principalement ceux ressentis et vécus par les professionnels sur le terrain. Je fais ici l'hypothèse que le manque de connaissances sur le profil des parents et d'espaces de prise de parole réciproque, ne permet pas de croiser les points de vue pour s'assurer que les différents protagonistes s'accordent sur ce qui peut entraver ou faciliter la relation.

Les travaux de recherche relatifs à la relation école-famille en milieux populaires et précaires mettent pourtant en évidence des spécificités des différentes relations que sont celles des parents les plus défavorisés avec le système scolaire et celles des parents de catégories socioprofessionnelles moyennes et supérieures (Garcia, 2019). Les comportements des parents vis-à-vis des enseignants et leurs stratégies éducatives dans le domaine scolaire sont, en effet, partiellement différents selon leur milieu socio-économique et culturel même si tous ont le désir de voir leur enfant réussir (Lahire, 1995 ; Périer, 2019 ; Garcia, 2019).

Les différences de genre sont également très importantes puisque ce sont très majoritairement les mères qui prennent en charge le suivi scolaire des enfants dans toutes les catégories de population (Garcia, 2019). Des stratégies relatives à l'engagement des pères pourraient être pensées si des données chiffrées confirmaient précisément leur implication actuelle dans les dispositifs Coup de Pouce. Les effets de l'accompagnement des pères sont étudiés dans les résultats scolaires des enfants et plus particulièrement des garçons. Il en résulte que la présence, l'intérêt et l'engagement des pères ont des effets significatifs sur les capacités d'apprentissages des enfants dans plusieurs domaines dont la lecture (Brown, 2007).

On peut donc considérer que le manque de connaissance du profil des parents dans

¹ Présentation Réseaux d'Éducation Prioritaire. Ministère de la cohésion des territoires et de la relation avec les collectivités territoriales.

les programmes Coup de Pouce laisse un vide qui peut favoriser les discours stéréotypés associés à l'accompagnement scolaire des parents vivant en milieux populaires et précaires (Périer, 2019). Ces idées reçues sont très ancrées dans la relation école-famille et peuvent, de fait, imprégner durablement la relation club-famille qui s'inscrit dans son prolongement.

A titre d'exemple, les profils linguistiques des parents, s'ils étaient mieux pris en compte, pourraient faciliter tout particulièrement les relations club-famille. Échanger régulièrement s'avère très difficile sans cela. Reconnaître les parents en tant qu'acteurs dans le champ éducatif passe notamment par la reconnaissance de leurs compétences linguistiques. C'est plus encore le cas lorsque les objectifs de coéducation croisent des objectifs de littératie.

Ce manque de connaissance des parents dans le modèle d'intervention Coup de Pouce conditionne la conception des programmes et la manière de les nommer. Ainsi, les parents sont identifiés de manière aléatoire comme des partenaires ou comme des bénéficiaires de l'action. Ces deux termes reflètent l'ambivalence de la relation club-famille. Dans le premier cas, ils sont considérés comme acteurs du dispositif. Plusieurs textes réfèrent à cette idée, par exemple, dans les éléments de langage proposés aux acteurs pour mener leurs échanges avec les parents : « Vous êtes des partenaires essentiels de l'action »¹. Les objectifs de reconnaissance des parents et du rôle parental dans l'accompagnement à la scolarité sont à l'origine de cette démarche dite de partenariat.

A l'inverse, quand il est question de présenter les dispositifs dans les outils de communication, il est plus souvent question de parents dits bénéficiaires de l'action comme c'est le cas dans les textes de présentation du site Internet de l'association². Dans ce cas, les parents sont placés dans une relation asymétrique qui met en évidence leurs difficultés et leurs besoins présumés. Ces variations de statuts engendrent une instabilité des objectifs à atteindre en ce qui concerne la dimension parentale des programmes. Selon qu'ils sont considérés comme partenaires ou comme bénéficiaires, le contenu des actions menées avec et auprès d'eux varie sans que les parents puissent comprendre ces changements. Il peut en résulter un malentendu voire un différend ressenti par les parents eux-mêmes et par les acteurs,

¹ Extrait du guide CLA. Rassurez les parents. p.43

² Extrait site Internet Coup de Pouce – avril 2020

à l'image de la relation école-famille en milieu populaire et précaire (Glasman, 1992 ; Périer, 2019).

Les programmes Coup de Pouce proposent aux enseignantes et aux enseignants des critères de sélection à la fois des enfants mais aussi des parents. Cette étape est centrale et doit permettre de constituer des groupes pour lesquels les programmes peuvent être bénéfiques. La formation en ligne indique pour le programme CLÉ que les enseignantes et les enseignants doivent prendre en compte l'environnement familial de l'enfant et privilégier « les parents susceptibles de participer aux activités du club »¹. Cette indication met en évidence un paradoxe concernant les parents dans les programmes de l'association. Sont-ils ceux qui s'impliquent préalablement et visiblement dans la vie scolaire de leur enfant ? Sont-ils ceux qui paraissent pouvoir le faire aux yeux des enseignantes et des enseignants ? Faut-il choisir des parents qui ont le temps et les moyens de participer ?

Il paraît difficile de demander aux professeurs des écoles de définir quels sont les parents « susceptibles de participer » car ils sont eux-mêmes acteurs de la relation qui les lie aux parents. Ce qui caractérise, dans son ensemble, cette relation en milieux populaires et précaires est, avant tout, un manque de connaissance et des fausses représentations réciproques (Périer, 2019). Ainsi, les enseignantes et les enseignants ne semblent pas pouvoir juger efficacement de la capacité des parents à s'impliquer. Ils peuvent exclure des parents qui pourraient construire au travers des clubs une relation différente et renouvelée avec l'école ou bien des parents qui ne sont pas souvent présents à l'école mais actifs dans le temps familial dans l'accompagnement scolaire de leur enfant.

Comme l'indique les travaux de Pierre Périer (*Ibid.*), la non-perception par l'institution de leur implication ne signifie pas leur non implication réelle. Faut-il comprendre que les programmes Coup de Pouce s'adressent aux parents qui sont déjà visiblement impliqués ? Si tel est le cas, ces derniers auraient alors acquis les codes informels de la relation école-famille et ne présenteraient pas un manque de confiance dans leur capacité de parents d'élève, comme c'est le cas d'une majorité de parents issus des catégories socioprofessionnelles moyennes ou supérieures (Garcia, 2019). Ce paradoxe lié aux critères de sélection des enfants via le profil de leurs parents accentue, à mon sens, la nécessaire connaissance des mères et des pères, de leur

¹ Extrait de la formation en ligne, module « Le profil des enfants Coup de Pouce CLÉ » (accès limité)

mode de vie et de leur engagement préalable dans la scolarité de leur enfant.

L'invisibilité partielle de la méthode « parents »

Les programmes Coup de Pouce proposent une méthode « enfant » selon l'expression utilisée dans les modules de la formation en ligne destinée aux actrices et aux acteurs. Peut-on dire qu'ils proposent également une méthode « parents » ? Cette dernière a été identifiée comme telle dans le guide de référence du Coup de Pouce CLA en 2016 et en 2017 aux côtés de la méthode « enfants ». Elle n'apparaît pour autant plus dans les ressources destinées aux animatrices et aux animateurs aussi bien dans les guides que dans la formation en ligne. Ce terme, associé aux actions du volet « parents », n'est pas non plus utilisé dans les outils de communication. Elle n'est que très rarement nommée ou représentée mais les actions qui la préfigurent apparaissent de manière implicite dans l'ensemble du prescrit comme nous allons le voir.

Les textes de références des programmes Coup de Pouce font clairement apparaître une méthode à mettre en œuvre auprès des enfants dans le cadre des séances. Une méthode est un ensemble de démarches raisonnées, suivies pour parvenir à un but (définition du dictionnaire *Petit Robert*). Ce terme paraît adapté à l'ensemble des activités qui composent les différents programmes aussi bien dans leur conception que dans leur accompagnement sous forme de documentation et de formation en ligne. Le temps et la localisation des séances permettent la mise en œuvre de la méthode enfant et de ces différentes déclinaisons dans chaque programme.

Plusieurs schémas représentent ainsi, dans les textes de référence, cette méthode avec les différentes activités menées dans les clubs : c'est le cas de la bande dessinée de chaque programme qui représente sous forme de scénettes les différents temps de la séance¹. A chaque fois, une très grande précision et une rigueur de la démarche est représentée (avec par exemple, un minutage de chaque activité et des objectifs pédagogiques mis en regard²). Les outils de formation en ligne indiquent, à ce titre, dans la présentation des programmes que « (...) la séance poursuit une méthodologie précise (...) » ou encore, toujours au sujet de la séance, « (...) un protocole précis et structuré ». Le terme de méthode renvoie également à une démarche scientifique, conçue et expérimentée par des chercheurs ou en appui de travaux scientifiques. Il

¹ Cahier de démarrage du CLÉ (2018). La BD de la séance du club (Cf. Chapitre 2).

² Cahier de démarrage Coup de Pouce CLA (2018). La BD la séance du club.

paraît, en cela, également pertinent de l'utiliser pour l'ensemble des activités menées avec les enfants car elles sont issues, en grande partie, de travaux de recherche tels que ceux d'Eliane Rogovas-Chauveau et Gérard Chauveau (pour les programmes CLÉ et CLA) et de Jean-Pierre Leclère, chercheur en didactique des mathématiques (pour le programme CLÉM)

A l'inverse, le travail de collaboration mené auprès et avec les parents ne fait pas l'objet de ce type de représentation et d'outillage qui formalise l'ensemble de la démarche. Les différentes modalités d'intervention apparaissent, le plus souvent, de manière transversale à la méthode « enfants ». C'est le cas, par exemple, de l'activité *La belle histoire* qui est un temps en fin de la séance où les parents sont invités à venir écouter une histoire lue aux enfants par l'animatrice ou l'animateur. Cette activité est destinée aux enfants mais également à leurs parents quand ils sont disponibles pour y participer. Néanmoins, elle n'est pas présentée comme une modalité d'intervention directe vis-à-vis de ce public alors même que la place des parents dans les temps de lecture partagée individuelle ou collective est reconnue comme un levier majeur d'acculturation à l'écrit de l'enfant (Joigneaux, 2013 ; Frier, 2016). Cette invitation faite aux parents n'est donc pas anodine. Elle se situe dans un objectif de littératie familiale, c'est à dire, dans le cas présent, d'une volonté d'enrichir les pratiques familiales autour du livre et de la lecture. La belle histoire est donc une action qui s'inscrit dans le volet « parents » des programmes sans que cela soit clairement énoncé.

Comme analysé par la suite, d'autres actions ne sont pas identifiées comme faisant partie du volet « parents » alors même qu'elles répondent pleinement à ses objectifs. Il y a là un paradoxe entre les objectifs généraux des programmes Coup de Pouce et leur conception pédagogique.

Cette difficulté à représenter une méthode « parents » dans les programmes Coup de Pouce peut avoir plusieurs raisons. Elle traduit la complexité à mettre en œuvre et à accompagner des actions destinées directement ou indirectement aux parents dans le quotidien des clubs. Les enjeux de la coéducation et de la relation école-famille montrent, à plus grande échelle, combien leur mise en œuvre est difficile (Feyfant et Rey, 2006 ; Ichou et Van Zanten, 2010 ; Périer, 2019).

Il semble également intéressant de s'interroger sur la relative invisibilité de la méthode « parents », ou tout du moins, son caractère diffus dans les textes de référence. La relation club-famille pourrait ainsi être perçue comme un angle mort des programmes :

c'est la dimension la plus difficile à percevoir et également à donner à voir. Elle est en cela à l'image des parents concernés qui, comme les nomme Pierre Périer, sont le plus souvent eux-mêmes « invisibles » car mal identifiés et, involontairement, mis à l'écart du système scolaire (2019). Malgré sa richesse et sa diversité, le volet « parents » des programmes ne parvient donc pas à être identifié immédiatement et donc à être valorisé de manière effective dans la démarche Coup de Pouce en tant que méthode.

Pour autant, il est possible d'identifier et de nommer les différentes préconisations d'intervention avec et auprès des parents dans les programmes. Elles prennent appui sur un fondement scientifique qui est celui conceptualisé par Eliane Rogovas-Chauveau et Gérard Chauveau : le triangle d'apprentissage (1992). Les relations entre l'enfant-élève, les enseignants et les parents constituent une organisation spécifique et vertueuse quand chacun des protagonistes nourrit la relation triangulaire selon ces chercheurs (Cf. Chapitre 2). C'est ainsi un triangle d'apprentissage qui permet à l'enfant d'entrer dans la lecture et l'écriture en étant entouré et dans une véritable continuité pédagogique entre l'école et la famille. Sans cela, l'enfant est isolé dans ses apprentissages majeurs ce qui engendre un manque de confiance et d'intérêt. Ce concept a mis en évidence la nécessité de faire travailler les parents et les enseignants autour d'un véritable projet de lecture. Les clubs CLÉ ont ainsi vu le jour dans cette logique de coopération. Ce fondement scientifique a été décliné sous forme d'engagements pris par les parents lors de l'intégration de leur enfant dans un club Coup de Pouce comme nous le verrons ultérieurement.

La méthode « parents » : une méthode à définir et à valoriser

La dynamique des programmes Coup de Pouce se situe sur différentes échelles de temps. Il y a le temps du club qui se répète plusieurs fois par semaine et le temps du dispositif qui se déroule sur une année scolaire (selon les programmes entre novembre et juin). Le volet « parents » et la méthode « enfants » ne se situent pas sur les mêmes échelles de temps. Les enfants vivent plusieurs fois par semaine une même séance avec leur animatrice ou leur animateur. Le volet « parents » se construit tout au long de l'année par des actions ponctuelles et des actions régulières (Cf. Figure 57 ci-après). Il y a des effets de répétitions mais ils sont peu nombreux et sont complétés par des interventions ponctuelles qui jalonnent le déroulement de l'année.

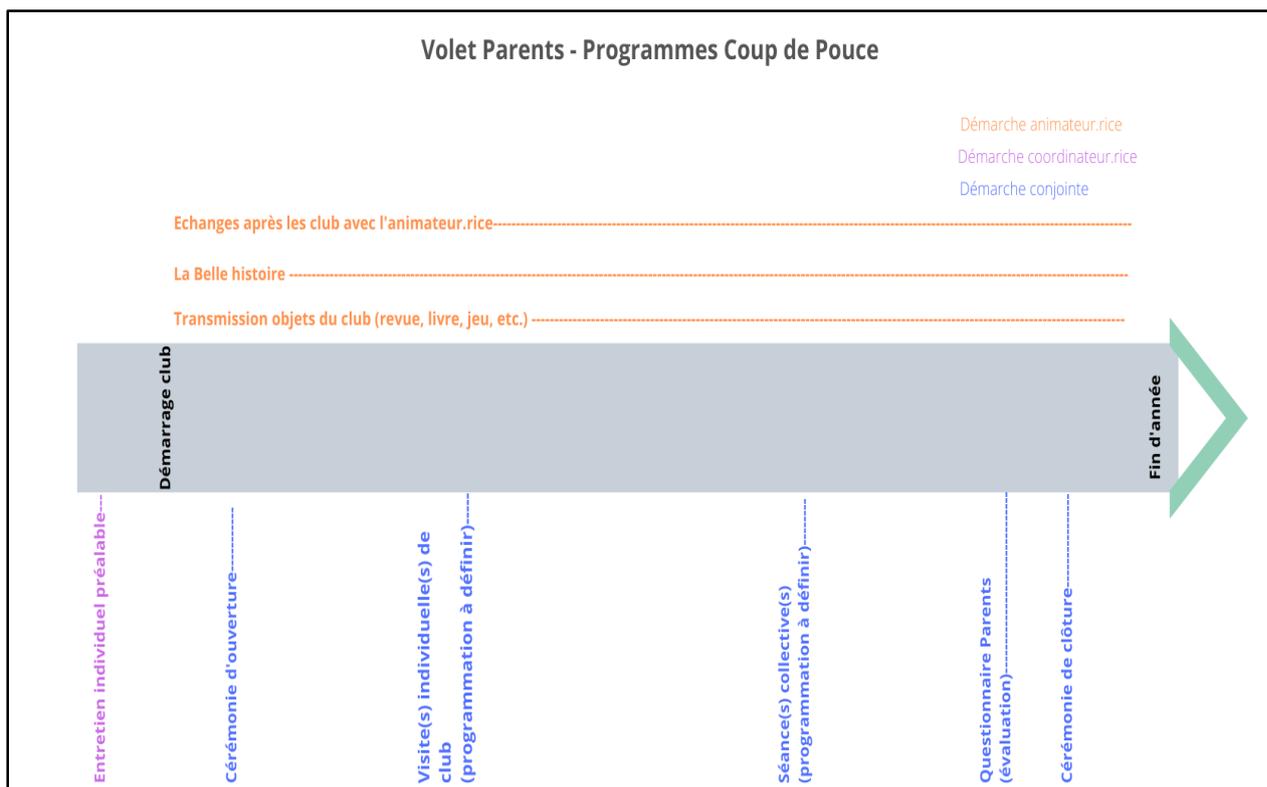


Figure 57. Schématisation « Volet Parents – Programmes Coup de Pouce » (Céline Ferrier, 2023)

Le volet « parents » des programmes est mis en œuvre par les animateurs et/ou par les coordinateurs selon les actions. Le rôle spécifique des coordinateurs vis-à-vis des parents est décrit ainsi : « Le coordinateur a un rôle essentiel dans l'implication des parents au club. Il aide les animateurs à accompagner les parents pour qu'ils deviennent les alliés de la réussite scolaire de leur enfant »¹. Cette mission d'accompagnement d'un accompagnant n'est pas facilement compréhensible. Pour autant, le rôle d'intermédiaire (voire de médiateur) peut s'avérer très important. L'analyse des textes de référence permet d'isoler 9 actions répondant aux objectifs des programmes Coup de Pouce avec et auprès des parents. Je propose cette schématisation sous la forme d'une frise chronologique représentant l'année type d'un club Coup de Pouce (Cf. Figure ci-dessus).

La description des actions menées avec et auprès des parents en termes de contenus et d'objectifs éclaire la relation club-famille et ses similitudes ou dissonances avec la relation école-famille en particulier en milieux populaires et précaires comme nous

¹ Extrait de la fiche « La mission du coordinateur auprès des parents ». Parcours de formation en ligne.

allons le voir dans la suite de ce chapitre.

6 actions du volet « parents » sont ponctuelles :

- **l'entretien individuel** entre l'enseignante ou l'enseignant de l'enfant et les parents : il a lieu en début d'année pour présenter le dispositif et les engagements parentaux qui sont associés. Les parents décident ensuite l'entrée ou non de leur enfant dans le dispositif. L'enseignante ou l'enseignant est accompagné par l'association pour repérer les enfants et pour présenter le programme à leurs parents. Le coordinateur est présent quand cela est possible. Cette première rencontre est essentielle et fait l'objet de plusieurs outils dans le cadre de la formation en ligne. Cet entretien constitue une action majeure du volet « parents ». Les objectifs associés à cette première rencontre sont ainsi présentés dans le parcours de formation en ligne : « L'objectif de cet entretien est de favoriser la prise de conscience du rôle décisif que les parents ont à jouer dans la scolarité de leur enfant. Il doit leur permettre de s'engager en toute connaissance de cause dans le Coup de Pouce »¹.

Cet entretien marque une première différence majeure et un enrichissement de la relation école-famille puisque les parents, dans le cadre institutionnel, ne rencontrent pas systématiquement et individuellement l'enseignante ou l'enseignant de leur enfant en début d'année et ne s'engagent pas auprès de lui/elle à différentes participations et collaborations. Ce type d'entretien individuel fait l'objet d'initiatives personnelles en de certains enseignants à l'image de Catherine Hurtig-Delattre (2015) enseignante et directrice d'école maternelle. Il répond aux objectifs d'accueil, d'écoute et d'implication nécessaires dans le domaine de la coéducation (Poncelet, Dierendonck, Kerger et Mancuso, 2015).

- **la cérémonie d'ouverture** (organisée généralement par la municipalité partenaire) : elle ouvre l'année et marque symboliquement l'engagement de tous les acteurs dans la démarche. Les parents sont invités à venir avec leur enfant à cet événement. Elle n'est pas présentée clairement comme une modalité d'intervention avec et auprès des parents dans les différents textes de références. Ils sont invités sans que des objectifs soient mis en regard. Pourtant, elle peut développer le sentiment d'appartenance des parents à la communauté éducative et favoriser l'explicitation des enjeux de la réussite scolaire. En associant les parents dès le lancement des clubs, la cérémonie

¹ Extrait de la fiche « L'entretien individuel avec les parents : objectifs et moyens ». Parcours de formation en ligne. Association Coup de Pouce.

d'ouverture constitue une action d'importance pour les engager dans la démarche en tant que partenaires au même titre que les enseignants et les différents acteurs des programmes. Les cérémonies (d'ouverture et de clôture) sont des actions très spécifiques des programmes Coup de Pouce. Elles symbolisent les enjeux de coéducation des programmes puisqu'elles réunissent tous les acteurs de terrain et les parents autour des enfants.

- **les visites individuelles de club** : elles sont préconisées trois fois par an. Les parents de chaque enfant sont invités, à tour de rôle, à venir assister à une séance complète pour observer les activités et le déroulement de la séance. Ils décident, en concertation avec l'animatrice ou l'animateur, le jour le plus adapté à leur venue. Cette position d'observateur proposée aux parents met en évidence leur place et leur rôle dans le dispositif : ils ont un statut « d'invité observateur » censé leur permettre de comprendre l'intérêt et les enjeux de la séance et d'être mis en confiance (Lorcerie, 2014). Leur participation directe à la séance (dans les activités, dans la gestion du groupe, dans le déroulement, etc.) n'est pas un objectif de ces visites. Sans l'imposer à tous les parents, elle pourrait être un objectif pour ceux qui le souhaitent et le peuvent afin de développer leur sentiment de compétences et de soutenir le travail de l'animatrice ou de l'animateur lors des séances concernées.

- **les séances collectives** (nombre non défini). Tous les parents sont invités collectivement à venir assister à des séances thématiques (jeux, goûter, bibliothèque, prix littéraire, etc.) organisées par les actrices et les acteurs au niveau de chaque club au cours de l'année. Le parcours de formation de l'association précise que les parents sont invités à participer activement à ces séances. La notion de temps partagé avec leur enfant est mise en avant pour renforcer les objectifs de participation et d'implication à ces séances collectives. Cependant les moyens et les outils permettant leur engagement dans les séances ne sont pas présentés aux acteurs. Ils peuvent donc avoir des difficultés à impliquer activement les parents.

De même, les échanges entre parents d'un même club à ces occasions ne sont pas présentés comme un objectif. Le partage d'expériences entre pairs est pourtant un élément constitutif de la coopération et de la coéducation (Akkari et Changkakoti 2009). La valorisation de cet objectif dans les textes de référence permettrait aux

actrices et aux acteurs d'avoir conscience de cet enjeu dans la mise en œuvre de ces séances et ainsi d'accompagner favorablement les échanges entre pairs durant ces séances collectives.

- **le questionnaire de fin d'année** : les parents comme l'ensemble des acteurs des dispositifs répondent à des questions qui permettent une évaluation de chaque club nécessaire à la poursuite du partenariat entre les villes, l'Éducation nationale et l'association. Cette action marque l'intérêt porté par l'association pour le point de vue des parents. Il s'agit d'une spécificité et d'un enrichissement de la relation école-famille dans laquelle les parents n'ont pas souvent la possibilité de donner leur avis ni même d'être placés en situation d'usagers évaluateurs du système. A l'inverse, dans les programmes Coup de Pouce, ils sont présentés comme des partenaires au même titre que les pilotes, les coordonnateurs, les enseignants et ont, à ce titre, la possibilité de répondre à ce questionnaire d'évaluation des programmes

Néanmoins, cette action n'est jamais présentée dans les programmes ou les guides comme une composante du volet « parents » et n'est, de ce fait, pas accompagnée en tant qu'action à mener avec et auprès de ce public. Elle existe seulement en tant que démarche institutionnelle pour l'évaluation des programmes auprès des différents partenaires.

Le questionnaire de fin d'année peut avoir plusieurs objectifs intéressants vis-à-vis de l'implication et l'engagement des parents. En effet, ce temps (même court) de réflexion sur l'expérience Coup de Pouce est l'occasion pour les parents d'évaluer le programme et de percevoir les progrès réalisés par leur enfant. C'est un temps d'introspection qui peut favoriser leur reconnaissance et leur engagement dans la scolarité. Il peut répondre en cela aux objectifs de coopération et de coéducation (Rayna et Rubio 2010). C'est pourquoi, de mon point de vue, il s'agit d'un outil actuellement sous exploité vis-à-vis de des différents objectifs et mérite, de ce fait, un accompagnement spécifique auprès des actrices et des acteurs.

Enfin, il faut noter que les questions adressées aux parents sont principalement centrées sur le vécu scolaire de l'enfant (en classe ou en club) et non sur ses pratiques familiales. Pourtant, comme nous le verrons pour d'autres actions, la famille pourrait être envisagée plus activement comme un lieu éducatif au même titre que le club.

- **la cérémonie de clôture** : elle est organisée en fin d'année par la ville. Les enfants reçoivent à cette occasion un diplôme qui symbolise leur engagement dans le club et leur réussite. Ils sont invités à assister à la cérémonie avec leurs parents et leurs familles. Comme pour d'autres actions destinées aux parents, ces derniers sont invités à « assister » et non à « participer ». Leur posture passive est maintenue jusqu'à cette dernière étape du volet « parents » alors même que leur engagement dans le programme Coup de Pouce a pu les rendre de plus en plus actrices et d'acteurs dans la scolarité de leur enfant. Il semble intéressant de leur proposer, en fin d'année, une implication active qui symboliserait leur prise de confiance dans leurs capacités.

3 actions du volet « parents » sont régulières (elles sont menées tout au long de l'année) :

- **l'échange individuel en fin de club** entre l'animatrice ou l'animateur et les parents. Son objectif est présenté ainsi dans les programmes : « Ce moment est l'occasion de valoriser les progrès de leur enfant et de les encourager à reprendre des activités à la maison. »¹. Les contenus de l'échange proposés dans les documents de formation mettent en évidence la relation unilatérale puisque les parents reçoivent à cette occasion des préconisations de prolongements des activités du club à la maison et un retour sur la séance. La réciprocité de l'échange n'est pas présentée ou encouragée. Les actrices et les acteurs ne sont pas invités à solliciter l'avis des parents, leurs attentes ou leur vécu en tant que parents d'élèves. Pourtant, la reconnaissance mutuelle est un élément central pour déconstruire les représentations réciproques et permettre la mise en œuvre d'une démarche complémentaire autour de l'enfant (Poncelet, Dierendonck, Kerger et Mancuso, 2014).

- **la belle histoire**. Il s'agit de la dernière activité des séances Coup de Pouce. C'est un temps de lecture offerte aux enfants. Les parents sont invités à venir écouter les histoires aussi souvent qu'ils le souhaitent et quand cela est possible avec le protocole d'accès de l'école. Ils sont, là encore, dans une posture passive puisqu'ils viennent écouter l'histoire avec leur enfant. Cette action intégrée, à tous les programmes, n'est pas présentée comme un temps de médiation possible vis-à-vis des parents. De ce fait, les enjeux ne sont pas ou peu explicites. Les parents, par l'observation même régulière de ce temps de lecture offerte, ne feront pas forcément le lien entre ce type

¹ Extrait de la fiche de formation. Les échanges avec les parents et les prolongements à la maison.

d'activité et la réussite scolaire de leur enfant. Or, chaque fois que cela est possible, l'explicitation des enjeux permet aux parents de devenir de véritables partenaires éducatifs.

- **la transmission d'objets**. Il s'agit principalement du cahier du club Coup de Pouce (outil qui retrace les activités faites au club et destiné à être régulièrement amené à la maison), de la revue jeunesse mensuelle lorsque les villes partenaires abonnent les enfants et de différents prêts tels des livres jeunesse et des jeux. Ces différents objets émanent du club par l'intermédiaire de l'animatrice ou de l'animateur qui les propose régulièrement aux parents afin que ceux-ci puissent les regarder/utiliser dans le temps familial avec leur enfant. L'objectif de cette transmission d'objets est « d'encourager les parents à reproduire à la maison des gestes simples et des activités découvertes au club. »¹. On retrouve l'idée que les parents doivent s'approprier une partie de la séance Coup de Pouce et ses supports. La transmission, à l'image de la relation, est unilatérale. Les parents ne sont pas invités à apporter des objets de la maison pour nourrir la séance. Ils ne sont pas non plus encouragés, dans les textes de référence, à proposer du contenu dans le cahier du Coup de Pouce qui reste un objet du club et non un objet partagé.

Ainsi, le postulat implicite, dans le prescrit, est qu'ils n'ont pas ou peu de pratiques culturelles favorables à la réussite scolaire. Les travaux de recherche en littératie familiale, et plus spécifiquement autour de la pratique de la lecture partagée, témoignent pourtant de leur existence dans tous les milieux mais de l'hétérogénéité de leur rendement scolaire (Bonnéry et Joigneaux, 2015). Il semble de ce fait intéressant de mieux connaître les pratiques des parents pour les développer et les valoriser.

Engagements des parents : le contrat d'une relation unilatérale

Les 5 engagements pris par les parents en début d'année quand ils acceptent l'entrée dans le dispositif sont formulés de la façon suivante dans les guides² : « fournir un goûter à leur enfant, parler avec leur enfant de sa journée et l'encourager, venir chercher son enfant à la sortie du club, assister à 3 séances du club et participer aux rencontres collectives ».

¹ Extrait de la fiche de formation. « Les échanges avec les parents et les prolongements à la maison ». Parcours de formation en ligne Coup de Pouce.

² Extrait de la fiche de formation « Les engagements des parents ». Parcours de formation en ligne Coup de Pouce.

Les objectifs liés à ces engagements sont en grande partie peu explicites et peuvent, de ce fait, être difficiles à accompagner auprès des actrices et des acteurs.

Les objectifs des 5 engagements pris par les parents tels que présentés dans les outils de formation Coup de Pouce sont les suivants¹ :

« Susciter leur implication quotidienne dans la scolarité de leur enfant ».

Cet objectif sous-entend que les parents ne sont préalablement pas (ou peu) impliqués quotidiennement dans la scolarité de leur enfant. Les études portant sur l'implication des parents montrent pourtant que ce sont les parents issus des milieux les plus précaires qui passent le plus de temps sur le suivi et l'accompagnement des devoirs (Lahire 1995 ; Périer, 2019). Le travail à réaliser à la maison ne représente pas l'intégralité de l'engagement des parents dans la scolarité de leur enfant mais il est une activité majeure et très symbolique dans ce domaine (Garcia, 2019). L'objectif pourrait être de rendre l'implication des parents plus efficace et rentable pour la réussite scolaire des enfants. Il y aurait dans ce cas une reconnaissance de leur implication réelle et non un présupposé de leur non-implication en tant que posture de départ.

« Leur permettre de découvrir des activités éducatives qu'ils pourront se réapproprier »

Ce second objectif des engagements met en évidence, à nouveau, la relation unilatérale dans laquelle les activités éducatives favorables à la réussite scolaire sont implicitement placées du côté du système scolaire et non du côté de la famille. Cette dernière doit, de ce fait, se les approprier en venant observer les séances. La notion de réappropriation nuance cet effet en indiquant que les parents peuvent, d'une certaine façon, s'inspirer et adapter ces activités à leurs propres pratiques.

La découverte d'activités éducatives implique non seulement des temps d'observation mais aussi des temps de médiation puis d'implication active. Les clubs Coup de Pouce permettent les premiers (visites individuelles et séances collectives) mais plus difficilement les seconds car les actrices et les acteurs ne sont pas formés à la médiation auprès des parents. Inviter et accueillir les parents est une démarche préalable à l'écoute, le dialogue et la médiation. Les actrices et les acteurs ne sont pas

¹ Extrait de la fiche de formation. « Le rôle des parents ». Parcours de formation en ligne Coup de Pouce.

outillés pour être des passeurs auprès de ce public. L'appropriation passe ainsi par une démarche prolongée d'observation, de transmission puis d'acculturation dans son milieu de vie. Accompagner les parents dans leurs capacités à faire par eux-mêmes et en fonction d'eux est certainement un des objectifs les plus difficiles à atteindre. Pour cela, il faudrait que les activités éducatives proposées puissent être placées au centre d'une relation plus équilibrée dans laquelle la famille serait également perçue comme pourvoyeuse de ressources et de richesses sur le plan éducatif et où chaque protagoniste s'engagerait à partager et à enrichir les activités éducatives des enfants, aussi bien au sein de la famille que dans le club dans une logique de coéducation.

Nous pouvons noter que cet objectif lié aux activités éducatives se situe, en partie, dans la continuité des objectifs actuels de la relation école-famille. Les programmes de l'Education nationale visent une meilleure information et collaboration avec les parents mais ne prennent pas en compte les pratiques effectives des familles, ne proposent pas d'accompagner concrètement les parents et n'envisagent pas les enseignants comme des médiateurs.

« Favoriser une relation de coopération avec tous les acteurs du dispositif »

Cet objectif, tel qu'il est formulé, apparaît peu explicite. La relation de confiance avec les actrices et les acteurs des dispositifs est-elle un préalable à la réussite scolaire des enfants ? Je le présume. En effet, les acteurs peuvent avoir besoin de ce type de relation avec les parents. La confiance, la reconnaissance et la coopération entre les acteurs et les parents permet aux enfants de ne pas se sentir tiraillés entre leur culture familiale et la culture scolaire. C'est le fameux conflit de loyauté qui peut isoler de nombreux enfants dans leur vécu scolaire (Lahire, 1995).

Pourtant dans la relation école-famille, comme le montrent les travaux de Pierre Périer (2019), les objectifs de coéducation et de collaboration n'étant pas explicites, ils sont le plus souvent non désirés ni même partagés par les parents. C'est pourquoi, les parents des catégories les plus précaires de la population estiment souvent qu'il ne doit pas y avoir d'empiétement entre le domaine scolaire et le domaine familial. Ce respect des professionnels de l'éducation peut être compris, à tort, comme une volonté de non-implication ou de non-intérêt. Ce malentendu est source de nombreux problèmes et de tensions dans la relation école-famille. L'explicitation est donc un enjeu majeur pour permettre à tous de s'accorder sur la nécessaire

coopération/coéducation à mettre en œuvre pour favoriser la réussite des enfants (Poncelet, Dierendonck, Kerger et Mancuso, 2014).

« **Les rapprocher de l'école** »

Ce dernier objectif est le moins explicite des quatre. Il indique clairement que les parents sont éloignés de l'école. Pour quelle raison faut-il rapprocher les parents de l'école ? Est-ce nécessaire à la réussite scolaire des enfants ? Par quels mécanismes le rapprochement des parents permet-il aux enfants de mieux réussir ? Est-ce que les parents sont éloignés de l'école ou bien est-ce l'école qui les éloigne comme l'analyse Pierre Périer (2019) à la suite d'autres chercheurs au sujet de la relation famille-école en milieux populaires et précaires ? Si tel est le cas, l'objectif serait de pouvoir rapprocher les acteurs des parents. Ce ne serait donc pas un objectif lié aux engagements des parents mais davantage un engagement de l'association Coup de Pouce.

Enfin, j'interroge l'engagement pris par les parents « **de fournir un goûter à leur enfant** » pour qu'il soit pris pendant le premier temps de la séance « le goûter parlé ». Cet engagement ne se situe pas au même niveau que les précédents puisque ceux-ci concernent l'engagement des parents dans le programme et plus largement dans la scolarité de leur enfant. Cet engagement apparaît, dans un premier temps, comme une condition logistique. Il peut laisser entendre que sans en faire la demande aux parents, ceux-ci pourraient ne pas donner de goûter à leur enfant. Les objectifs de cet engagement ne sont pas explicites puisqu'il est dit qu'il s'agit de montrer à l'enfant qu'ils pensent à lui sans que l'on puisse comprendre le lien avec les objectifs des programmes Coup de Pouce. La juxtaposition de cet engagement avec les précédents crée une confusion sur la nature des engagements pris par les parents à la fois très pratique pour celui-ci et très théoriques pour les autres. Il semble utile de réinterroger ce goûter fourni par les parents en tant qu'engagement et de l'inscrire comme une modalité pratique de mise en œuvre. L'analyse du prescrit relatif au volet « parents » des programmes Coup de Pouce permet de mettre en évidence son inscription dans la relation école-famille telle qu'étudiée en sociologie. Les objectifs de la collaboration souhaitée avec les parents correspondent au concept de coéducation promu depuis

2013 par l'Éducation nationale¹.

Tout comme le prescrit de l'Éducation nationale, les programmes Coup de Pouce s'appuient sur l'idée implicite que les parents les plus défavorisés (précarité sociale, économique et/ou familiale) sont le plus souvent éloignés de l'école et qu'un rapprochement est nécessaire pour permettre la réussite scolaire des enfants. Les travaux de Pierre Périer montrent que c'est davantage l'école qui éloigne ces parents en ne parvenant pas à trouver les modalités d'accueil, de reconnaissance, d'explicitation et d'implication nécessaires à la coopération (2019).

Les différentes actions menées avec et auprès des parents dans les programmes Coup de Pouce constituent la préfiguration d'une méthode. Son invisibilité partielle peut expliquer la prédominance de la méthode enfant et avoir pour conséquence un investissement plus important des acteurs dans cette dernière plus facilement transférable dans les pratiques. Le manque de connaissance du public parents s'ajoute à cela. Comme montré précédemment, les stratégies d'intervention pensées pour développer la collaboration club-famille ne s'appuient pas sur une connaissance précise de leur profil. En effet, les parents contrairement aux enfants ne sont pas un public captif. Les associer requiert des stratégies spécifiques prenant appui sur la déconstruction des représentations réciproques, principal frein à la relation école-famille en particuliers en milieux populaires et précaires, et, dans notre cas, à la relation club-famille.

L'instauration d'un dialogue entre les parents et les acteurs s'avère donc primordiale pour permettre une connaissance et une reconnaissance réciproque. L'unilatéralité des échanges et la posture relativement passive actuellement proposée aux parents ne permettent pas, selon moi, d'établir un dialogue et une collaboration active. Tout comme dans la relation école-famille, c'est bien l'institution, ici les programmes Coup de Pouce, qui fixe les modalités des échanges et les attendus. Ces derniers prennent la forme d'engagements seulement pris par les parents pour « se rapprocher de l'école » sans qu'il leur soit explicité les liens entre ce rapprochement et la réussite scolaire de leur enfant.

L'analyse du prescrit du volet « parents » éclaire également un impensé relatif à la pratique professionnelle des actrices et des acteurs. L'animation des séances avec les

¹ Circulaire n° 2013-142 du 15-10-2013. Renforcer la coopération entre l'école et les parents dans les territoires.

enfants est au cœur de leur pratique mais la médiation ne fait pas l'objet de textes et d'outils de référence alors même qu'elle permet de construire la relation avec les parents et leur capacité à s'engager. La coopération ne peut pas seulement être décrétée, elle nécessite des outils et des compétences. La médiation auprès des parents que peuvent opérer les coordinateurs est, à cet égard, peu valorisée et outillée dans les textes de référence. En les reconnaissant dans ce rôle spécifique et en les formant à cette pratique professionnelle, leur mission pourrait être plus lisible et plus efficiente vis-à-vis des objectifs de coéducation.

La relation club-famille crée un contexte d'intervention très favorable au développement des pratiques de littératie familiale par les objectifs de coéducation existants et par l'existence d'un volet « parents » riche et varié. L'ajustement des objectifs des programmes Coup de Pouce avec les objectifs de littératie familiale pourra permettre, parmi d'autres dynamiques, la construction d'une relation de réciprocité entre les clubs et les familles. Les propos d'Eliane Rogovas-Chauveau et de Gérard Chauveau représentent, à cet égard, une belle perspective :

Il n'existe ni rapport ni distance qui soit donné une fois pour toutes. Je serais, au contraire, tentée de dire que les relations écoles-familles populaires sont faites pour être transformées au même titre que les enfants sont faits pour être transformés par l'action éducative. (1992, p.17)

9.3. Les pratiques de formations et d'accompagnement : l'appropriation individuelle du prescrit.

Après avoir proposé une analyse du prescrit relatif au volet « parents » des programmes Coup de Pouce, il apparaît utile de comprendre les mécanismes de transfert entre les textes et les pratiques. Les délégués territoriaux (DT) sont les premiers acteurs qui se saisissent des programmes et les accompagnent auprès des animateurs, coordinateurs et pilotes des dispositifs. Il s'agit de 23 salariés (en 2019) répartis dans toute la France métropolitaine et d'outre-mer. Leur mission, au sein de l'association, est centrale et triple : la formation des animateurs et des coordinateurs

des clubs, la prospection auprès des villes et enfin l'animation régionale des partenaires au sein de l'Education nationale, des municipalités et des différents organismes territoriaux dans le domaine éducatif et social. A partir de l'année 2021/2022, les DT sont principalement missionnés sur la formation et l'animation de leur réseau de partenaires tandis que la prospection est confiée à d'autres salariés de l'association dans le cadre de la réorganisation (Cf. Chapitre 5).

La compréhension, la perception et l'appropriation du volet « parents » des programmes par chacun des DT sont des indicateurs forts de l'activité de l'association et de son positionnement. Le transfert analysé dans ce chapitre est, à la fois, celui qui a lieu entre les DT et les acteurs de terrain mais également celui qui a lieu entre les DT et les acteurs institutionnels.

Pour permettre l'analyse, j'ai établi un premier recueil de données à partir d'un questionnaire transmis à tous les DT en décembre 2019. 18 DT sur les 23 en poste fin 2019 ont répondu à ce questionnaire¹. Les réponses apportées ne permettent pas de présupposer de ce que sont les pratiques professionnelles des actrices et des acteurs de terrain mais elles permettent de préciser la problématique de la présente recherche et d'analyser l'appropriation de la dimension parentale des programmes, de mesurer les attentes des DT et de percevoir les besoins.

La coéducation : une culture partiellement partagée

L'analyse des réponses met en évidence une culture professionnelle partagée concernant le rôle des parents dans la scolarité des enfants. Le volet « parents » des programmes est, pour tous les DT, une composante essentielle du modèle Coup de Pouce. Ils partagent ainsi très majoritairement le levier numéro 1 des programmes, à savoir, la participation des parents.

A la question suivante, « Pour vous, les parents des enfants Coup de Pouce sont-ils actuellement des partenaires, un public bénéficiaire ou les deux » une majorité de réponses (15/18) indique que les parents sont des partenaires de l'action soit exclusivement soit au même titre qu'un public bénéficiaire.

Les précisions apportées à cette question mettent en évidence la différence entre la théorie et la pratique, c'est-à-dire, entre le prescrit et le terrain comme l'illustre ces propos de deux DT via le questionnaire : « *Objectif d'en faire des partenaires, réalité souvent d'un public bénéficiaire ou encore Partenaires pour le moins théoriquement.* »

¹ Annexe 7

La majorité des réponses (10/18) indique que les parents sont à la fois des partenaires de l'action et un public bénéficiaire. Cette ambivalence du statut des parents correspond à celle existante dans les textes de référence. Pour certains, les parents ne devraient pas être les deux : « *Ils sont de fait bénéficiaires de l'action, mais doivent être également des partenaires. C'est la situation idéale que nous devons viser pour eux* ») mais la réalité de terrain rend leur statut instable. Une minorité (2/18) considère les parents comme étant uniquement un public bénéficiaire.

Les réponses et les précisions apportées à cette question mettent en évidence les ambivalences individuelles et collectives liées aux parents dans les programmes Coup de Pouce, tour à tour partenaires et/ou bénéficiaires de l'action. Il semble difficile de cerner leur rôle dans les programmes et dans les clubs. Comme mentionné dans l'analyse du prescrit, l'alternance de ces deux statuts peut être source de malentendus ou de différends entre les acteurs et les parents. Les attentes à l'égard d'un partenaire ne peuvent être les mêmes que celles à l'égard d'un bénéficiaire.

Il s'agit ensuite de croiser cette question avec le profil des DT. En effet, la culture professionnelle se construit à la fois dans les pratiques, le partage entre pairs mais aussi en appui des formations et expériences professionnelles préalables. La moitié des personnes interrogées ont eu, dans leur parcours, des formations dans le domaine de la coéducation et/ou du soutien à la parentalité.

A la question « Avez-vous eu, dans votre parcours, des formations (initiales ou continues) dans le domaine de la coéducation et/ou du soutien à la parentalité ? », seul un DT a mis en avant sa formation interne au sein de l'association sur ce sujet. Seules les formations réalisées en dehors de la structure sont mentionnées. Ces réponses croisent également celles recueillies à la question suivante : « Indiquez, parmi les modalités d'intervention du volet « parents », celles pour lesquelles les contenus des guides et des formations proposées par l'association vous paraissent satisfaisants ». Cinq participants ne sont satisfaits par aucun des outils et la moitié d'entre eux par moins de la moitié de ceux proposés dans les items proposés. Un seul DT est totalement satisfait. Le manque de formation et d'outils associés ressort nettement également dans les réponses libres : « *J'ai pu travailler avec un centre ressource pendant 2 ans qui a fait évoluer mes formations sur l'aspect parent. Mais je pense qu'il faut continuer. Chaque DT travaille dans son coin en fonction de son intérêt sur ce thème* » ou « *J'ai construit une "prestation complémentaire" (terme de l'asso)*

sur ce sujet ». Leur perception des besoins et des attentes des acteurs de terrain est également orientée sur la formation comme en témoignent les réponses à la question : « Concernant le volet « parents », avez-vous perçu ou recueilli des attentes/des besoins de la part des acteurs ? » Parmi les réponses libres à cette question, le thème de la formation est ainsi très présent : « *Besoin d'accompagnement et de formation* », « *apports plus approfondis sur ce volet* », « *de l'aide pour s'adresser aux parents* », « *Comment agir concrètement ?* » et « *besoin de formation* ».

L'accompagnement du volet « parents » : un engagement fort et des initiatives disparates pour combler les manques.

L'analyse des réponses aux questions met en évidence les difficultés vécues par les DT entre leurs convictions professionnelles et personnelles concernant la nécessité et la possibilité d'un réel partenariat avec les parents et les résistances, préjugés et obstacles exprimés par les actrices et les acteurs de terrain. Plusieurs réponses illustrent cela : « *les enseignants semblent fatalistes* », « *Même constat défaitiste de la part des enseignants et animateurs : le Coup de Pouce sous sa forme actuelle est insuffisant pour passer le relai aux parents* » ou « *Malheureusement, je rencontre de la difficulté et de la résistance face à la compréhension de la philosophie du parent-partenaire dans les actions. Certains clichés ont la vie dure ex : l'école est l'affaire du maître ou les parents des milieux populaires sont démissionnaires, etc.* ».

Le fatalisme et le défaitisme d'une partie des acteurs de terrain apparaît ici comme un constat et un demi aveu d'échec des programmes de l'association. Les initiatives de formation et d'accompagnement locaux des DT ne semblent pas suffisantes pour pallier le manque de contenus dans les programmes. Le manque d'accompagnement des DT sur ces sujets engendre un manque d'accompagnement des acteurs de terrain et une partielle relégation de ce sujet dans les priorités concrètes mises en œuvre sur le terrain comme le souligne cette salariée : « *Personnellement, je me sens très vite désemparée face aux besoins du terrain quand eux ont le sentiment d'avoir "tout" essayé et que moi j'ai le sentiment d'avoir "tout" dit/apporté (avec le peu de connaissances que j'ai sur ce sujet)* ».

La structuration du volet « parents » : la nécessaire souplesse de la démarche

L'adaptation locale du volet « parents » des programmes dans le prolongement des séances enfants est un sujet récurrent. Plusieurs DT interrogent cette possibilité en

proposant que les actrices et les acteurs puissent mettre en place des actions avec et auprès des parents hors protocole Coup de Pouce. 10 DT sur les 18 questionnés ont répondu positivement à la question « Selon vous, le volet « parents » doit-il être à l'avenir adaptable au contexte de chaque club ? » et seulement 3 personnes ont répondu positivement à la question « Selon vous, le volet « parents » doit être à l'avenir structuré comme la méthode « enfants » ? » Il apparaît moins nécessaire et pertinent pour les salariés interrogés de structurer fortement les actions avec et auprès des parents. La souplesse et l'adoption aux réalités de chaque club ressortent comme les voies à privilégier.

Le questionnaire adressé aux DT en décembre 2019 concernant le volet « parents » des programmes Coup de Pouce permet d'établir un constat préalable à la recherche. Dans leur grande majorité les salariés interrogés sont fortement engagés sur cette dimension du modèle Coup de Pouce. Leurs convictions professionnelles sont régulièrement confrontées à celles des actrices et des acteurs qui peuvent s'apparenter à de fausses croyances au sujet de l'engagement parental. Face à cette difficulté d'accompagnement, les DT expriment les limites de leurs actions et le manque de moyens de l'association sur ce sujet vis-à-vis des objectifs affichés.

A partir des éléments de discours des fondateurs du modèle Coup de Pouce, puis des actuels programmes de l'association et des pratiques d'accompagnement et de formation mises en œuvre, je dresse un état des lieux relatif à la dimension parentale des dispositifs Coup de Pouce. Celle-ci apparaît, dès l'origine, comme un contenu faiblement étayé par le croisement des différents travaux de recherche portant sur le rôle des parents dans la découverte de l'écrit et la réussite scolaire. Paradoxalement, cette spécificité du modèle d'intervention Coup de Pouce est, dès l'origine, très fortement affichée et revendiquée par l'association pour proposer une démarche innovante et singulière vis-à-vis des autres dispositifs de soutien et d'accompagnement scolaire.

Dans cette partie, en croisant des sources complémentaires, j'ai essayé de mettre en évidence ce paradoxe ainsi que le flou qui entoure la dimension parentale dans les programmes Coup de Pouce et génère de nombreuses attentes en externe comme en interne.

Dans le modèle Coup de Pouce, les parents sont désignés comme des acteurs

essentiels mais appelés à appliquer une méthode en tant qu'assistants pédagogiques du club. Ils ont, de fait, peu de marge de manœuvre pour être des partenaires authentiques et ainsi enrichir la démarche par leurs vécus, leurs connaissances et leurs compétences.

L'état des lieux, réalisé lors de la première année du présent projet de recherche, a nécessité de comprendre le positionnement originel de la méthode Coup de Pouce vis-à-vis des parents. Les disparités de regards et de représentations portées sur les parents de milieux populaires et précaires sont l'un des éléments clé pour analyser les programmes actuels de l'association dans leur dimension club-famille. L'ambivalence se traduit par des injonctions qui, tour à tour, prennent la forme d'une adhésion passive et d'un partenariat de haute intensité. Dans les deux cas, le poids des attentes est fort et engendre fréquemment des nécessaires adaptations en formation et dans les pratiques de terrain mais aussi des déceptions, elles-mêmes sources de malentendus entre les acteurs et les parents.

Cette photographie de départ oriente la problématique de la présente recherche et les hypothèses sous le prisme d'une nécessaire parité d'estime entre tous les maillons de la chaîne d'intervention et prioritairement d'un rééquilibrage des engagements.

9.4. Le profil linguistique des enfants.

Via l'intégration de questions spécifiques concernant le profil linguistique des enfants dans les questionnaires annuels transmis aux enseignantes et aux enseignants, nous avons pu obtenir des données relatives à la part d'enfants déclarés plurilingues dans les clubs. Les questions posées étaient :

LES ENFANTS COUP DE POUCE
7. Combien de vos élèves ont participé à un club Coup de Pouce CLÉ ?
8. Parmi ces élèves, combien parlent uniquement le français ?
9. Combien parlent ou comprennent deux langues (dont le français) ?
10. Combien parlent ou comprennent plus de deux langues (dont le français) ?

Figure 58. Extrait questionnaire Coup de Pouce. Le profil linguistique des enfants (association Coup de Pouce, 2021)

A ces questions, pour l'année scolaire 2021/2022, les réponses des enseignants font état de 48% des enfants inscrits dans des clubs CLÉ (échantillon de 2271 enfants)

reconnus comme monolingues et 52 % comme plurilingues (vivant au contact de 2 langues ou plus). Il est intéressant de noter que dans 25% des cas, les enseignantes et les enseignants n'ont pas répondu à cette question. Nous pouvons présupposer soit qu'ils ne souhaitent pas répondre soit qu'ils ne pouvaient pas. Pour cette raison, la part d'enfants plurilingues dans les clubs CLÉ semble sous-évaluée.

Pour les enfants des clubs CLA (échantillon de 822 enfants), les données recueillies durant la même année scolaire sont les suivantes : 34,5 % d'entre eux sont déclarés monolingues et 66% d'entre eux sont déclarés plurilingues. Là encore une part importante du corps professoral n'a pas répondu à cette question.

D'après ces données, il est possible de dire que les clubs Coup de Pouce accueillent entre 50 à 60 % d'enfants déclarés plurilingues alors que sur l'ensemble de la population scolaire en France ils sont 25 %¹. Il y a donc une forte surreprésentation des enfants ayant ce profil linguistique dans les clubs.

Conclusion chapitre 9

L'état des lieux présenté dans ce chapitre met en évidence un fort engagement historique de la structure dans la dimension parentale de ces programmes. Mais, comme nous avons essayé de le montrer, suite aux travaux fondateurs d'Eliane Rogovas-Chauveau et de Gérard Chauveau, l'association a peu renouvelé l'étayage scientifique de cette partie de ces programmes qui, à l'image des parents eux-mêmes, se révèle partiellement invisible malgré sa forte plus-value. Par ailleurs, l'accompagnement et la formation proposée aux actrices et aux acteurs de terrain dans ce domaine occasionne de fortes attentes mais également de nombreux malentendus. Ils confortent ainsi les objectifs de la présente recherche et la problématique associée.

¹ Source association DULALA (D'Une Langue A l'Autre)

Chapitre 10 – Expérimentation locale du programme d’engagement parental

Après la phase d’élaboration d’un état des lieux spécifique à l’objet de la recherche, j’ai souhaité poursuivre la démarche ethnologique, entamée au sein de l’association, en intégrant, en tant que chercheuse et animatrice, un club Coup de Pouce durant l’année scolaire 2020/2021. L’animation régulière d’un club CLÉ avait deux objectifs principaux. Le premier était de connaître et d’expérimenter le protocole Coup de Pouce CLÉ et le métier d’animatrice de club à la fois auprès d’un groupe d’enfants, de leurs parents et des acteurs associés. Le second objectif était d’élaborer et d’expérimenter, avec et auprès d’un groupe de parents, une nouvelle démarche d’intervention répondant aux hypothèses de la présente recherche.

Les données recueillies au cours des huit mois concernés ont été de 4 types : les entretiens de début et de fin d’année avec 6 parents du club, l’entretien de début et de fin d’année avec l’enseignante des enfants, les échanges SMS avec les parents du club et, enfin, leur évaluation des idées envoyées par SMS.

L’ensemble de ces données sont analysées dans ce chapitre et croisées avec les observations menées au sein de ce club Coup de Pouce CLE (dit club de M.). La recherche en littératie familiale nécessitait, selon moi, cette double approche à la fois auprès des enfants, des parents et des acteurs de terrain. Cette expérience immersive, que je qualifie de globale dans le sens d’une recherche et d’une intervention conjointes, a constitué un temps fort d’appropriation de la problématique de recherche, de légitimation de la posture de chercheuse et de confrontation de mes hypothèses.

10.1. Analyse thématique des entretiens menés avec les parents du club de M.

Pour rappel, le club de M. était constitué de cinq enfants (*Cf.* Chapitre 7) : deux garçons (D. et Y.) et trois filles (A., T. et C.).

L’objectif des entretiens de début d’année était d’identifier les attentes et les besoins des parents vis-à-vis de l’accompagnement scolaire de leur enfant et, plus particulièrement, son entrée dans la lecture et l’écriture. Leur analyse a permis d’élaborer le contenu de la démarche d’expérimentation *Super idée !* (*Cf.* Chapitre 8).

Les entretiens de fin d'année avaient deux objectifs principaux. Le premier était d'évaluer l'effet du club Coup de Pouce sur les inquiétudes parentales vis-à-vis de l'année scolaire suivante. Le second objectif était lié à l'analyse du modèle de communication et d'échange par SMS mis en place durant l'année.

Pour chaque entretien, des extraits signifiants de l'analyse réalisée sont retranscrits et présentés dans les tableaux thématiques ci-après.

10.1.1. La mère de D.¹: « Il me dit : maman, je n'aime pas l'école. Il déteste l'école »²

Entretien de début d'année - Les inquiétudes scolaires

Thèmes	Mère de D.
Rapport à l'école difficile pour l'enfant	<i>Il me dit : maman je n'aime pas l'école. Il déteste l'école.</i>
Difficultés /devoirs	<i>Surtout le soir, quand on fait le travail il fait, la vérité, il pleure, il n'a pas envie, maman c'est trop fatiguant, on en a fait déjà. Je dis : maintenant on n'a pas le choix ! on fait le travail, après tu finis avec ta maîtresse, demain je ne sais pas.</i>
Difficultés scolaires dans la fratrie	<i>(A propos de la sœur aînée de D.) Ça s'est bien passé mais par contre je l'ai ramené en Algérie. Elle était au CP. Je lui ai fait redoubler le CP deux fois, mais maintenant ça se passe bien. Ça se passe très bien.</i>
Faiblesse du sentiment d'efficacité personnelle du parent	<i>Pour moi en fait le programme je ne l'ai pas eu en Algérie. Moi aussi je le trouve un peu difficile pour moi en fait.</i>

¹ L'entretien est mené en français. La langue maternelle et familiale de la mère de D. est l'arabe.

² Transcription partielle de l'entretien de début et de fin d'année avec la mère de D. en annexe 2.

Le club Coup de Pouce	<i>En plus, il est bien, il fait un moment de jeux, il lit. En fait, il partage le temps. J'étais avec lui comme ici hein. Une grande salle, une salle de jeux, une salle pour jouer, une salle d'écriture, une salle pour raconter des histoires. Et tout ça.</i>
-----------------------	--

Figure 59. Tableau analyse entretien Mère de D. Les inquiétudes scolaires.

Plurilinguisme et scolarité

Thèmes	Mère de D.
Représentations positives	-
Représentations neutres	<i>C'est normal oui. On parle toujours en arabe à la maison. On continue en fait. Si je trouve D. il ne comprend pas des trucs en arabe, je les fais en français et le contraire en fait. Je fais le contraire, je fais ça, il me dit : je ne comprends pas. Je lui dis : non ; et je parle en arabe avec lui.</i>
Représentations négatives	-

Figure 60. Tableau analyse entretien Mère de D. Plurilinguisme et scolarité.

Disponibilité parentale et pratiques familiales

Thèmes	Mère de D.
Disponibilité parentale	-
Pratiques des enfants en autonomie	<i>Je trouve que ce qui est dur c'est la Play. Mais il ne joue pas en fait la journée, il ne joue pas parce qu'ils ont école, mais dès qu'ils rentrent, vers dix-huit heures, dix-neuf heures, il commence.</i>

Pratiques des écrans des enfants	<i>Il est toujours concentré avec le truc là, l'écran, le jeu et tout. Et des fois il parle avec le monsieur qui joue [rire], je ne sais pas c'est qui. Je lui dis : pourquoi tu parles ? Il dit : c'est à quelqu'un qui joue avec moi, c'est pour ça je parle avec lui.</i>
Pratiques partagées en famille	<i>En fait il joue sur la Play, on fait des coloriages, des fois on fait des cartes. Euh... ils aiment les dessins animés. C'est comme ça en fait, à l'extérieur on ne sort pas beaucoup. En fait, par exemple, on ne va pas à la bibliothèque, on ne va pas quelque part. On fait des activités mais par contre, j'ai fait une visite là, au CCAS (Centre social) pour faire le mercredi, comme ça pour faire un jeu ou une activité.</i>

Figure 61. Tableau analyse entretien mère de D. Disponibilité parentale et pratiques familiales

L'analyse thématique de l'entretien de début d'année mené avec la mère de D. est fortement marquée par le rapport négatif à l'école du petit garçon. Sa mère l'évoque dès le début de la rencontre puis, à plusieurs reprises, en expliquant les difficultés qu'elle rencontre à ce sujet. Elle présente le club Coup de Pouce comme une alternative intéressante et motivante pour son enfant.

Les parents de D. sont tous les deux arabophones. Sa mère parle un peu le français tandis que son père ne le parle presque pas. L'impact du plurilinguisme sur la scolarité de l'enfant n'est apparemment pas perçu par cette mère comme ni négatif ni positif. D. semble bénéficier de peu de moments partagés avec ses parents à la maison et de peu d'activités extérieures avec eux. C'est principalement sa pratique en autonomie sur les écrans qui est évoquée par sa mère lors de l'entretien. Elle souhaite mieux encadrer et limiter ces temps sans pour autant y parvenir.

L'entretien mené avec la mère de D. en début d'année corrobore les observations faites en tant qu'animatrice au sein du club de M. auprès de son fils. Ce dernier exprime fréquemment son désintérêt scolaire et sa démotivation. Il se réfère beaucoup à des jeux et des contenus sur écrans lors des temps d'échanges dans le club. Il dit qu'il ne va pas à la bibliothèque et qu'il a peu de lectures d'histoires à la maison. Ni lui

ni sa mère ne parlent également de jeux partagés au sein de la fratrie.

D. est le seul enfant du club qui n'est pas intéressé par les prêts proposés régulièrement aux enfants pour leur permettre d'apporter, chez eux, des jeux découverts en séance ou des albums jeunesse. Il lui arrive souvent de les refuser et de repousser ses parents si ceux-ci les acceptent.

Entretien de fin d'année : « Vous faites les histoires au club et tout, il comprend mais le petit problème c'est qu'il n'arrive pas à lire, c'est ça. » (mère de D.)

Thèmes	Mère de D.
Rapport à l'école de l'enfant	<i>Il déteste. Il me dit : je n'aime pas venir. Il demande s'il y a Coup de pouce ou pas. Si je lui dis : oui, il aime bien venir à l'école.</i>
L'effet Coup de Pouce	<i>Il l'a aidé à rencontrer d'autres enfants. Il a appris à prendre confiance en lui. Il n'a appris pas grand-chose à lire, il comprend bien. Il raconte qu'est-ce que vous faites.</i>
L'année scolaire suivante	<i>Il n'est pas content mais je lui dis, la dernière fois je lui ai dit : maintenant là tu es en difficultés et tu sais, tu fais des efforts, mais là je trouve que tu ne sais pas lire. Si tu sautes une classe, le CP après le CE1, après tu ne sais pas lire, tu ne sais pas faire les maths, tu ne sais pas faire ça, c'est un peu... ; ce n'est pas facile pour lui.</i>
Perceptions SMS	<i>Le truc là, la liste de courses. On va lire les livres en plusieurs langues. On fait par exemple plein de trucs qu'ils nous envoient.</i>

Figure 62. Tableau analyse entretien fin d'année mère de D.

L'entretien de fin d'année avec la mère de D. met en évidence les limites du club Coup de Pouce. Le petit garçon a apprécié venir au club toute l'année. Pour lui, il s'agissait d'un lieu de réussite contrairement à la classe. Pour cette raison, le club Coup de Pouce n'a pas changé son rapport à l'école qui reste difficile. Les deux expériences sont relativement dissociées pour lui.

La perception des difficultés de D. ne fait pas consensus entre l'école et la famille : chacun s'accorde à dire que le petit garçon est en difficulté en lecture mais sa mère

pense que le mieux, pour lui, est de refaire une année de CP, tandis que son enseignante préfère le passage en CE1 qu'elle considère moins problématique que le maintien dans le même niveau de classe. En tant qu'animatrice du club, je n'ai pas réussi à créer un espace de médiation autour de D. afin de faciliter le dialogue entre la famille, l'école et l'enfant face à cette situation. L'analyse de l'entretien de fin d'année mené avec la mère de D. m'incite à penser que le club Coup de Pouce peut jouer cet autre rôle périscolaire davantage centré sur la médiation entre les acteurs.

10.1.2. La mère de Y.¹: « Moi je sais qu'il adore quand on lit ensemble »²

Entretien début d'année - Les inquiétudes scolaires

Thèmes	Mère de Y.
Rapport à l'école difficile pour l'enfant	<i>Au début de l'année c'était ça. Donc là c'est vrai qu'il s'est calmé. Il le dit de moins en moins. Mais au début de l'année il ne voulait pas du tout venir à l'école. Parce qu'il ne réussissait pas, il n'arrivait pas à lire alors que les autres...</i>
Difficultés /devoirs	<i>Donc à la maison je n'arrive pas trop à le canaliser. C'est vrai que même quand on fait les devoirs, à chaque fois il veut faire avec ses sœurs...</i>
Difficultés scolaires dans la fratrie	<i>Ah oui, moi ma grande elle le dit qu'elle n'aime pas du tout l'école. Elle n'est pas écolier du tout moi la grande.</i>
Faiblesse du sentiment d'efficacité personnelle du parent	-

¹ L'entretien est mené en français. La langue maternelle et familiale de la mère de Y. est le turc.

² Transcription complète de l'entretien de début et de fin d'année avec la mère de Y. en annexe 3.

Le club Coup de Pouce	<i>Et tous les jours il me dit : maman, est-ce qu'il y a Coup de pouce ce soir ? Et après il me dit : ah non, j'avais envie de rentrer jouer. Et euh... ou même des fois il regarde la télé hein, il regarde ses dessins animés. Après dès qu'il vient, il rentre à la maison, il me fait : ah mais en fait maman c'était trop bien</i>
-----------------------	---

Figure 63. Tableau analyse entretien mère de Y. Les inquiétudes scolaires.

Le plurilinguisme et la scolarité

Thèmes	Mère de Y.
Représentations positives	-
Représentations négatives	<p><i>D'accord. Oui c'est peut-être parce qu'on parle beaucoup plus en français à la maison.</i></p> <p><i>Et je ne sais pas si ça lui mélange trop la tête ou pas.</i></p> <p><i>Oui ça j'aimerais bien parce que c'est vrai que moi franchement j'ai toujours eu l'idée parce que, c'est vrai que même quand on était en maternelle et même en CP, on m'a dit que c'était très compliqué pour eux. Elle m'a dit que peut-être les difficultés étaient dues à ça, vu que je mélangeais.</i></p>

Figure 64. Tableau analyse entretien mère de Y. Le plurilinguisme et la scolarité.

Disponibilité parentale et pratiques familiales

Thèmes	Mère de Y.
Disponibilité parentale	<i>Oui, je ne suis pas la maman qui passera des heures, puzzle ça ne me dérange pas, les Lego ça ne me dérange pas. Je jouais beaucoup aux Barbie avec mes filles. Mais sinon faire des coloriages ou des trucs, de toute façon je n'ai pas trop trop le temps.</i>
Pratiques des enfants en autonomie	<i>Le seul truc c'est que Y. il aime bien, il joue beaucoup aux Lego à la maison.</i>
Pratiques des écrans des enfants	<i>Même si c'est vrai j'essaye d'éviter les vidéos YouTube. Mais c'est vrai qu'on se voit tous les mercredis avec mes sœurs ; et donc tous les enfants, franchement je vous dis la vérité, franchement ils sont tous avec leur téléphone. Si ce n'est pas mon fils, c'est son cousin.</i>
Pratiques partagées en famille	<i>Je lis beaucoup de livres. Mais sinon oui ce que je pourrais conseiller franchement aux autres parents, moi je sais qu'il adore quand on lit ensemble. Mais sinon je les fais beaucoup participer, la grande elle n'aime pas du tout la cuisine, mais Y. et B. la deuxième ils participent tout le temps à faire les gâteaux, la cuisine.</i>

Figure 65. Tableau analyse entretien mère de Y. Disponibilité parentale et pratiques familiales.

L'analyse de l'entretien de début d'année mené avec la mère de Y. a permis de mettre en évidence de nombreuses pratiques partagées en famille et, en particulier, entre la mère et son fils à partir de lectures d'albums.

La mère de Y. exprime son manque de disponibilités alors même qu'elle partage déjà beaucoup de temps avec son fils (lecture, cuisine, devoirs, etc.). Le petit garçon est présenté comme très dynamique et difficile à canaliser en raison de sa place de dernier

enfant dans la fratrie.

La mère de Y. est engagée dans des pratiques de littératie familiale qui peuvent être parfois considérées comme scolaires comme l'apprentissage de l'alphabet en français et en turc. Elle a confiance dans ses capacités à accompagner la scolarité de son enfant. Elle est parfois critique vis-à-vis des attentes de l'école ou des postures enseignantes. Son sentiment d'efficacité personnelle semble important concernant l'accompagnement scolaire de ses enfants.

Y. vit dans une famille turcophone où la langue maternelle est valorisée et transmise même si l'école n'a pas toujours encouragé cette pratique. La mère exprime des représentations négatives à ce sujet mais s'engage tout de même dans un projet éducatif bilingue pour son enfant.

L'entretien de début d'année avec la mère de Y. corrobore les observations menées en club auprès de son fils. Celui-ci apprécie les histoires et montre des capacités plus importantes que les autres enfants dans leur compréhension. Il sait qu'il a des compétences linguistiques en turc et il est fier de les montrer. Les difficultés rencontrées par ce petit garçon sont davantage des difficultés de comportement qui correspondent à celles décrites par sa mère à la maison. Y. ne fournit pas beaucoup d'efforts pour lire par lui-même car il refuse le plus souvent toute forme de contrainte. Y., comme sa mère, se montre parfois critique vis-à-vis des activités ou des attendus dans le cadre du club. Il a confiance en lui et il devient rapidement le leader du groupe alors même qu'il lit moins bien que plusieurs autres enfants.

Entretien de fin d'année : « Donc ça me motive. Donc je ne suis pas là à me dire : mais en fait mon enfant il est nul. Je me dis qu'en fait il a des capacités, c'est juste qu'il faut qu'il réussisse à les trouver. » (Mère de Y.)

Thèmes	Mère de Y.
Rapport à l'école de l'enfant	<i>Oui voilà, ben lui-même me le dit. Donc je pense qu'il a tellement confiance en lui-même et qu'il se sent réussir dans le Coup de pouce qu'il me dit : maman je déteste être en classe, mais au Coup de pouce je suis trop fort.</i>

L'effet Coup de Pouce	<i>Et en plus moi-même je le vois parce que je lui fais sa lecture tout le temps, donc je vois l'évolution moi-même. Donc franchement quand je compare la classe et le Coup de pouce, ça a été bénéfique mais à cent pour cent.</i>
L'année scolaire suivante	-
Perception des SMS	<i>Oui je les lis. C'est vrai que j'en ai eu deux trois où vraiment j'ai eu le temps de les lire plusieurs jours après. Vu que c'était un petit peu la course, la semaine. Mais sinon oui, en général je les lisais oui.</i>

Figure 66. Tableau analyse entretien fin d'année mère de Y.

L'analyse de l'entretien de fin d'année avec la mère de Y. met en évidence l'effet du club Coup de Pouce à la fois sur la confiance de l'enfant mais également sur celle de sa mère. Ce sont moins ses compétences en lecture qui sont relevées que son potentiel et ses capacités.

Comme lors de l'entretien de début d'année, cette mère confirme que la communication par SMS lui convient, ce qu'elle exprime par cette phrase « Moi, de toutes façons, je suis très téléphone donc c'est bien ».

10.1.3. La mère de A.¹ : « Je fais comme je connais moi, comme je peux moi. »

Entretien début d'année - Les inquiétudes scolaires

Thèmes	Mère de A.
Rapport à l'école difficile pour l'enfant	-

¹ L'entretien est mené en français. La langue maternelle et familiale de la mère de A. est le français.

Difficultés /devoirs	<p><i>Oh c'était catastrophique [rire]. C'était catastrophique, je ne vous cache pas, c'était compliqué. Parce que comme je vous dis, on ne nous dit pas comment. Moi on me donne une feuille, voilà, il faut qu'elle lise les sons « a », les syllabes, les machins, mais bon c'est bien beau mais elle n'a jamais fait ça donc... Et quand je demande de l'aide pour savoir quelle méthode je pourrais faire tout ça, je n'ai pas de réponse.</i></p> <p><i>Mais je vous dis, je passais une heure, une heure et demie avec elle.</i></p>
Difficultés scolaires dans la fratrie	<p><i>Franchement oui, ben oui oui oui oui, même je le vois avec mon fils aussi, c'est catastrophe quoi. Il a tout oublié, malgré que je faisais à la maison. Mais après moi je ne fais pas comme les professeurs quoi. Je fais comme je connais moi, comme je peux moi. Mais c'est une grosse catastrophe. Pour rattraper tout ce qu'ils ont perdu, je ne sais pas [rire], c'est compliqué.</i></p>
Faiblesse du sentiment d'efficacité personnelle du parent	<p><i>Quand je vous dis qu'il a des difficultés (le frère de A.), je ne sais pas comment l'aider, on ne m'aide pas. Donc moi des fois j'essaie voilà de trouver sur Internet des petites idées mais j'ai l'impression de lui bourrer la tête, je ne sais pas, en fait, parce que moi je lui apprend d'une méthode et après peut-être qu'il n'apprendra pas de la même méthode que moi. Mais voilà.</i></p>
Le club Coup de Pouce	-

Figure 67. Tableau analyse entretien mère de A. Les inquiétudes scolaires.

Disponibilité parentale et pratiques familiales

Thèmes	Mère de A.
Disponibilité parentale	<i>Bon vu que moi je suis aide-soignante, donc des fois c'est un peu compliqué d'avoir des... [rire]. Donc le soir généralement ben je joue un petit peu avec elle, ensuite je vais passer du temps, elle aime bien quand je fais du coloriage avec elle, elle aime beaucoup dessiner. Elle aime bien cuisiner aussi. Donc le soir des fois ben elle veut faire le repas avec moi. Elle aime bien faire le ménage aussi. Ce qui m'arrange des fois [rire]. Et non elle aime bien découvrir, en fait elle est très curieuse, elle est très très curieuse A.</i>
Pratiques des enfants en autonomie	<i>Donc elle aime beaucoup lire. Des fois elle ne veut pas que je lise moi, mais elle va raconter l'histoire, mais juste en fonction des images. Elle va me raconter ce qu'elle voit. Non mais A. elle adore lire.</i> <i>Ben l'écriture oui. L'écriture oui parce que justement en fait quand elle fait, pour un peu l'entraîner, quand elle fait un dessin, par exemple elle va faire un bonhomme, une princesse tout ça, je lui dis : tu voudrais l'appeler comment ? Donc elle me dit son prénom. Et je lui dis : ben écris-le, essaye de l'écrire en fait sous ton dessin. Et ses dessins je les garde. Et après je lui ressorts : est-ce que tu te rappelles celui-là comment tu l'as appelé ? Et puis voilà.</i>
Pratiques des écrans des enfants	-
Pratiques partagées en famille	<i>Ben les livres. Elle adore les livres. Le soir si j'oublie par mégarde son histoire, elle va bien me le faire entendre.</i>

	<p><i>Ben le week-end moi quand je ne bosse pas, bon là on ne peut plus trop sortir, donc on ne peut pas faire de grosses grosses activités. Donc là j'ai acheté, comme là ce week-end on a fait de la peinture avec les doigts. On a fait ça, on a joué aux jeux de société, on joue à des jeux voilà, on joue à cache-cache, voilà, on fait des petits jeux comme ça.</i></p>
--	---

Figure 68. Tableau analyse entretien mère de A. Disponibilité parentale et pratiques familiales.

L'analyse de l'entretien de début d'année avec la mère d'A. révèle plus particulièrement les difficultés scolaires vécues par le frère aîné d'A. La mère a beaucoup d'inquiétudes pour lui et souhaite que ces deux autres enfants ne vivent pas les mêmes échecs.

L'entretien permet de mettre en évidence de nombreuses pratiques de jeux en autonomie ou partagées pour A. et ses frères malgré le manque de disponibilité des parents. L'intérêt pour la lecture de cette mère a un impact fort sur les pratiques de lecture de sa fille. La mère sait qu'elle est un modèle pour sa fille dans ce domaine. Le sentiment d'efficacité personnelle de la mère d'A. est partiellement entamé par les importantes difficultés scolaires de son fils aîné. Néanmoins, elle cherche des solutions et des pratiques pouvant aider ses enfants. Elle est très engagée dans cette démarche.

La petite fille ne vit pas en contexte plurilingue. Ce sujet n'est donc pas abordé au cours de l'échange.

L'entretien mené avec la mère d'A. diffère en plusieurs points des observations menées en club auprès de la petite fille. Cette dernière a des difficultés de concentration et de compréhension des histoires lues. Elle se réfère beaucoup à la culture des écrans lors des échanges ce qui laisse penser qu'elle consacre du temps à ces pratiques. Néanmoins, son profil d'enfant très scolaire se confirme également au sein du club où elle reste très attentive aux règles de fonctionnement et aux consignes. A. semble souvent manquer de confiance en elle et a peur de se tromper. Son envie de bien faire est l'aspect le plus marquant en club.

Entretien de fin d'année : « De toutes façons elle, elle a toujours aimé aller à l'école » (mère de A.)

Thèmes	Mère de A.
Rapport à l'école de l'enfant	<i>Oui, à chaque fois elle me dit : maman c'est quand l'école ? c'est quand, c'est quand, il reste combien de jours ? Elle est là sur son calendrier.</i>
L'effet Coup de Pouce	<i>Ben là dernièrement on a acheté un livre, là ce week-end, c'était à Auchan quoi, elle l'a vu quand on est passé devant les livres, oui ben elle a acheté un livre. Donc elle ne faisait pas avant.</i>
L'année scolaire suivante	-
Perception des SMS	<i>Moi j'ai bien aimé et puis même le fait d'échanger aussi, il y a un échange ; parce que je ne sais pas si vous vous rappelez A. à chaque fois quand elle faisait un truc, déjà rien qu'hier, oui c'était hier je crois, elle lisait le livre Martine. Et elle m'a dit : fais une photo, on va envoyer à Céline. Et moi j'ai oublié.</i>

Figure 69. Tableau analyse entretien fin d'année mère de A.

La mère de A. lors de cet entretien partage surtout sa satisfaction de voir les progrès en lecture de sa fille et également son attrait pour les livres. Le regard porté sur les capacités de la petite fille a changé et il est moins corrélé aux difficultés scolaires de son frère aîné.

L'analyse de l'entretien de fin d'année avec la mère de A. témoigne de son intérêt pour le nouveau modèle de communication et d'échange par SMS alors même qu'elle ne l'utilise que très peu pour répondre à des messages. Son rapport au temps et ses contraintes personnelles, familiales et professionnelles peuvent expliquer ses absences de réponses (Cf. Chapitre 3).

10.1.4. La mère de T.¹: « Les devoirs, moi des fois je ne comprends pas. Franchement. »

Entretien début d'année - Les inquiétudes scolaires

Thèmes	Mère de T.
Rapport à l'école difficile pour l'enfant	
Difficultés /devoirs	<i>Les devoirs, moi des fois je ne comprends pas. Franchement [rire]</i>
Difficultés scolaires dans la fratrie	<i>À l'école, elle a des difficultés à l'école. Je pense que c'est à cause de... elle ne parle pas bien le français, je pense qu'à cause de ça, je ne sais pas.</i>
Faiblesse du sentiment d'efficacité personnelle du parent	<i>Déjà elle a des difficultés. Euh... j'aimerais bien travailler avec vous. Oui, c'est pour ça, je n'arrive pas à l'aider chez moi à la maison. Pour bien travailler, oui.</i>
Le club Coup de Pouce	-

Figure 70. Tableau analyse entretien mère de T. Les inquiétudes scolaires.

Le plurilinguisme et scolarité

Thèmes	Mère de T.
Représentations positives	<i>Par rapport à la fille de ma belle-sœur et tout, je connais beaucoup de personnes qui - comme vous disiez tout à l'heure - si la maman elle parle français à la maison aussi, elles n'arrivent pas à apprendre le turc. Que le français. Elle ne parle pas bien turc la fille de ma belle-sœur et tout. Même ma copine.</i>

¹ L'entretien est mené en français. La langue maternelle et familiale de la mère de T. est le turc.

Représentations négatives	<i>Non mais je pense qu'elle a des difficultés, j'ai vu. Elle ne parle pas bien français. Elle parle à la maison le turc.</i>
---------------------------	---

Figure 71. Tableau analyse entretien mère de T. Le plurilinguisme et la scolarité.

Disponibilité parentale et pratiques familiales

Thèmes	Mère de T.
Disponibilité parentale	-
Pratiques des enfants en autonomie	<i>Elle fait des dessins des fois. Des dessins, oui. Elle joue avec les jouets.</i>
Pratiques des écrans des enfants	<i>D'habitude ma grande fille est là [léger rire]. Avec elle. Elles rentrent et elles font le goûter. Elle a une petite télé qu'elle aime bien. Des fois le portable aussi.</i>
Pratiques partagées en famille	<i>Activités, franchement, pas trop grand-chose.</i>

Figure 72. Tableau analyse entretien mère de T. Disponibilité parentale et pratiques familiales.

L'entretien de début d'année avec la mère de T. révèle son faible sentiment de compétence dans ses capacités à accompagner la scolarité de la petite fille. Le club Coup de Pouce apparaît davantage comme un relais nécessaire pour pallier ses incompétences présumées.

Peu de pratiques de littérature familiale ou de pratiques partagées sont évoquées durant l'entretien. Les temps en autonomie sur les écrans pour la fillette et sa sœur semblent fréquents et problématiques pour la mère.

Le plurilinguisme de l'enfant est présenté comme un obstacle à sa réussite scolaire dès le début de l'entretien puis il apparaît à nouveau à plusieurs reprises durant l'échange. La langue turque, pratiquée dans cette famille, est perçue comme un obstacle pour le suivi scolaire par la mère et pour l'acquisition du français pour la fillette.

L'entretien mené avec la mère de T. en début d'année confirme les observations

réalisées au sein du club. La fillette avait notamment exprimé dès la première séance son lien scolaire avec sa grande sœur en se présentant ainsi : « Je m'appelle T., j'ai une grande sœur et elle n'aime pas l'école ». Les difficultés scolaires de la sœur aînée de T. figurent comme le contexte d'apprentissage de la fillette à la fois dans l'entretien mené avec la mère et dans le cadre du club avec l'enfant.

Entretien de fin d'année : « Par rapport à ma grande fille, elle a appris plus vite à lire et à écrire » (mère de T.)

Thèmes	Mère de T.
Rapport à l'école de l'enfant	
L'effet Coup de Pouce	<i>Bien sûr ça l'a aidée.</i>
L'année scolaire suivante	<i>Oui très envie. J'espère elle va continuer comme ça, oui.</i>
Perception des SMS	<i>Je les ai lus tout le temps, des fois je comprends, des fois je ne comprends pas [rire].</i>

Figure 73. Tableau analyse entretien fin d'année mère de T.

La mère de T. a pris confiance dans les capacités de sa fille et exprime sa satisfaction en fin d'année. Elle a pu se détacher de la trajectoire scolaire de sa grande sœur dans le regard de sa mère mais également dans le sien puisqu'elle s'autorise à dire, à présent, qu'elle aime l'école.

La mère de T. avait demandé à recevoir les messages en français pour se familiariser avec la langue mais elle témoigne en fin d'année de sa difficulté à lire tous les messages en français. Il s'agit d'une des limites observées concernant l'envoi des SMS en langue étrangère. Beaucoup de parents ne souhaitent pas les recevoir dans la langue qu'ils maîtrisent le mieux à l'écrit. Cela entrave leur compréhension et met en évidence leurs difficultés à valoriser leur langue maternelle souvent perçue comme une langue de moindre importance.

10.1.5. Les parents de C. ¹: « Vous, vous nous dites de parler en turc, d'autres personnes nous disent de parler en français. » (père de C.)

Entretien début d'année - Les inquiétudes scolaires

Thèmes	Parents de C.
Rapport à l'école difficile pour l'enfant	-
Difficultés /devoirs	<i>Les devoirs, bon, au début elle avait du mal à les faire, mais maintenant moins. Ça commence, ça fait trois quatre semaines là.</i>
Difficultés scolaires dans la fratrie	<i>Ma fille de neuf ans, à l'ancienne école, ils m'ont dit de la faire redoubler en CP. J'ai dit : non, ça ne sert à rien. J'ai dit : elle est encore petite. On a attendu un an, ils l'ont fait passer. Et l'année prochaine, j'ai vu qu'elle commençait un peu à écrire, lire, et là j'ai dit : on la fait redoubler une fois.</i>
Faiblesse du sentiment d'efficacité personnelle du parent	<i>Ben euh nous on fait le maximum. Là, nous, en fait nos enfants, là ils ont le Coup de pouce. Il y a le centre social où ils font les devoirs. Avant il y avait une femme aussi, bon avec le Covid, il y avait une dame du Secours catholique, elle venait faire faire les devoirs à la maison aussi en plus. Nous on fait le maximum.</i>
Le club Coup de Pouce	<i>C'est pour l'aider, c'est pour mieux qu'elle s'adapte à l'école. Parce que d'habitude elle est plus peureuse.</i>

Figure 74. Tableau analyse entretien parents de C. Les inquiétudes scolaires.

¹ L'entretien est mené en français. La langue maternelle et familiale des parents de C..est le turc.

Le plurilinguisme et la scolarité

Thèmes	Parents de C.
Représentations positives	-
Représentations négatives	<p><i>Ben vous, vous nous dites de parler en turc, d'autres personnes nous disent de parler en français. [Rire].</i></p> <p><i>Moi je ne préfère rien du tout. C'est où elle est le plus à l'aise, c'est le plus important pour moi. Le français dans tous les cas elle va l'apprendre.</i></p>

Figure 75. Tableau analyse entretien parents de C. Plurilinguisme et scolarité.

Disponibilité parentale et pratiques familiales

Thèmes	Parents de C.
Disponibilité parentale	<i>(Au sujet des devoirs). Oui, je lui fais faire. Quand j'ai le temps, j'essaye de lui faire faire.</i>
Pratiques des enfants en autonomie	<i>Après elle regarde un peu la télé, YouTube là. Elle fait ça, bon les devoirs en général on les fait après manger.</i>
Pratiques des écrans des enfants	<i>Après elle joue avec sa sœur. Et après entre temps elle regarde toujours un peu le téléphone.</i>
Pratiques partagées en famille	<i>(Au sujet de la bibliothèque) Tous les mercredis elles y allaient. Elles aiment bien prendre des livres, maintenant elles les prennent, mais bon elles les lisent à la maison et on les ramène. Avant elles les lisaient là-bas directement.</i>

Figure 76. Tableau analyse entretien parents de C. Disponibilité parentale et pratiques familiales.

L'entretien de début d'année avec les parents de C. fait fortement apparaître la problématique du plurilinguisme vis-à-vis de la scolarité de la fillette mais également de ses deux grandes sœurs. Les parents, en particulier le père, sont confrontés à de fréquentes injonctions monolingues de la part des professionnels qui accompagnent ses enfants (enseignants, psychologues, orthophonistes, etc.). Les difficultés de C. sont ainsi étroitement corrélées, pour lui et son épouse, à leurs pratiques langagières en langue turque. Le père de C. soulève le paradoxe d'entendre pour la première fois un avis contraire (le mien) concernant le plurilinguisme et la réussite scolaire lors de cet entretien.

Les deux parents sont très investis dans la scolarité de leurs trois filles. Ils dégagent du temps pour cela et mettent en place de nombreuses pratiques de littératie familiale en langue turque (par exemple la lecture d'histoires).

Ils essaient de répondre systématiquement et favorablement aux demandes de l'institution concernant la scolarité de leurs enfants. Comme ils l'expriment à plusieurs reprises, ils font le « maximum ». Le Club Coup de Pouce s'inscrit dans cette démarche de prise en charge de C. et de volonté de lui offrir toutes les aides possibles. L'entretien avec les parents de C. correspond aux observations menées au sein du club auprès de leur fille. Celle-ci a beaucoup de difficultés à s'exprimer, en particulier en français, mais converse facilement en turc avec ses camarades turcophones. Elle semble apprendre à lire et à écrire le français de façon technique seulement. Au fur et à mesure de l'année, elle parvient à lire mais ne semble pas toujours comprendre le sens de ce qu'elle lit. Comme ses parents, elle fait son maximum sans toujours comprendre ce qui est attendu d'elle de manière explicite.

L'intérêt et la bienveillance linguistique que j'ai mis en place au sein du club, dès les premières séances, semblent bénéfiques à la fillette. Elle est très heureuse de pouvoir montrer ses compétences en turc et fait ensuite fréquemment des liens entre les mots appris en français et ceux connus en turc. Son manque de maîtrise du français lui occasionne souvent des frustrations lors des jeux et une faible attention lors des lectures d'albums alors même que ses parents présentent cette activité comme étant sa préférée à la maison en langue turque.

Entretien de fin d'année : « Oui le matin. Et l'après-midi ça va, avec le Coup de pouce c'est bien. Elle est contente oui. » (mère de C.)

Seule la mère de C. a pu venir à l'entretien de fin d'année contrairement à l'entretien de début d'année qui avait eu lieu avec les deux parents. Elle est venue avec sa fille aînée qui est collégienne pour qu'elle puisse lui traduire mes questions. Ce contexte rend l'entretien beaucoup moins riche que celui réalisé en début d'année. La jeune fille semble très bien traduire les questions mais sa mère répond de façon laconique par de brèves affirmations. L'entretien est très court et ne permet pas d'aborder le sujet en profondeur. Néanmoins, cette mère confirme sa satisfaction d'avoir reçu des SMS en turc durant l'année et la motivation de sa fille vis-à-vis du club Coup de Pouce ainsi que sa grande satisfaction de la voir maintenant lire.

10.1.6. Analyse globale des entretiens avec les parents du club de M.

L'analyse des cinq entretiens de début d'année met en évidence sa corrélation avec les études qui portent sur le rôle des parents dans l'accompagnement scolaire et, plus particulièrement, la relation école-famille en milieux populaires et précaires.

Ainsi, les cinq entretiens de début d'année témoignent d'inquiétudes précoces et importantes des parents vis-à-vis de la scolarité des enfants. A chaque fois, ces inquiétudes s'inscrivent dans un contexte global de difficultés scolaires vécues dans les fratries. Les inquiétudes exprimées par les parents du club de M. sont caractéristiques de celles des parents issus de milieux populaires et précaires (Périer, 2019). Leurs propres vécus scolaires et les difficultés rencontrées durant les premières années d'école de leurs enfants les placent dans un rapport difficile à l'école.

Leur engagement pour remédier ou pour éviter les problèmes scolaires de leurs enfants prend principalement la forme d'une délégation auprès des professionnels qu'ils considèrent davantage à même d'aider et de soutenir la scolarité (Lahire, 1995 ; Garcia, 2019 ; Périer, 2019). Faire le « maximum » consiste, le plus souvent, à trouver des solutions extérieures et à déléguer l'accompagnement de leur enfant.

Les pratiques de littératie familiale fréquentes ou ponctuelles ne semblent pas explicitement reliées à l'accompagnement scolaire des enfants contrairement au suivi des devoirs (Kakpo, 2012). Sur ce sujet, l'analyse des entretiens corrobore les études portant sur l'engagement parental dans le domaine scolaire. Seuls le suivi des devoirs et l'acceptation des prises en charge extérieures demandées par l'école sont perçus

par les parents comme étant leur périmètre d'intervention (Périer, 2019).

Pour tous les enfants dont le français n'est pas la langue familiale quotidienne, cette situation est perçue soit de façon négative soit de façon neutre par les parents. Le plurilinguisme des enfants n'est pas considéré comme un levier de réussite pour ces parents comme pour la majorité des parents qui vivent en contexte plurilingue (Burns, Espinosa et Snow, 2003 ; Miguel Addisu et Maire Sandoz, 2015).

Enfin, les pratiques des enfants sur le temps familial sont principalement des pratiques en autonomie sur les écrans. Tous les parents évoquent ce point comme une difficulté quotidienne : ils évoquent tous leur souhait de mieux encadrer ces pratiques sans y parvenir complètement. Cette problématique éducative est, cette fois, partagée par l'ensemble des parents toutes classes sociales confondues (Chouinard, Archambault et Rheault, 2006). Néanmoins, les disponibilités temporelles des parents de milieux populaires et précaires les rendent certainement plus vulnérables face à l'omniprésence des écrans.

L'analyse des entretiens de fin d'année avec les parents du club de M. fait apparaître leur très grande satisfaction vis-à-vis du club Coup de Pouce. Tous les parents notent le plaisir et la motivation des enfants dans cet espace périscolaire.

Les inquiétudes parentales présentes en début d'année sont moins marquées. Les parents partagent leur satisfaction et leur plaisir de voir leur enfant en situation de réussite dans ce contexte.

La comparaison entre les entretiens menés avec la mère de D. et avec la mère d'Y. est particulièrement intéressante. Les deux petits garçons rencontrent des difficultés d'apprentissage de la lecture. Ces situations relativement proches ne sont pas lues pareillement par les deux mères. La mère D. est inquiète et n'a pas exprimé ses attentes auprès de l'enseignante. Pour sa part, la mère de Y. utilise l'expérience de son fils, au club Coup de Pouce, comme un atout. Ses capacités dans cet espace la rassurent et lui donnent confiance. Le club Coup de Pouce est ici utilisé comme une expérience extérieure à la classe qui permet au parent d'avoir un point de comparaison avec le vécu scolaire de l'enfant.

10.2. Analyse des entretiens de début et de fin d'année avec l'enseignante de CP

L'enseignante des enfants du club de M. était également directrice de l'école élémentaire et enseignante-coordinatrice du dispositif Coup de Pouce dans cet établissement. J'ai souhaité mener deux entretiens avec elle : un premier en début d'année Coup de Pouce, c'est-à-dire, en décembre 2020 et un second en fin d'année, en juin 2021. Pour le premier, mon objectif prioritaire était de faire émerger ses critères d'orientation des enfants vers le club Coup de Pouce. Pour cette raison, le profil et l'environnement linguistique des enfants sont apparus comme la thématique dominante de l'entretien puisqu'il s'agissait, pour elle, de la principale raison pour expliquer leurs difficultés scolaires comme en témoigne cet extrait¹ :

Alors déjà c'était par rapport à la langue. Par rapport au français. Et puis par rapport à leurs difficultés en début d'année scolaire. Les enfants qui étaient en difficultés, il y en a d'autres qui étaient en difficultés mais eux ils avaient en plus le problème de la langue en général.

Pour deux enfants turcophones, la langue était considérée comme un problème majeur engendrant des difficultés scolaires et une incapacité à communiquer dans une partie des situations en classe. La connaissance des familles des enfants (parents et fratries) des cinq enfants permettait à l'enseignante de contextualiser les difficultés scolaires de chaque enfant. Ce fut le cas pour trois d'entre eux, dont les grands frères et grandes sœurs avaient été précédemment scolarisés dans l'école et avaient également rencontré des difficultés précoces d'apprentissage.

De façon plus marginale, la maturité des enfants fut également une thématique de l'entretien de début d'année pour expliquer les difficultés des deux garçons du club. Ils étaient décrits par l'enseignante comme étant encore un peu « bébés » et donc difficilement capables de s'autonomiser dans leurs apprentissages.

¹ Extrait de l'entretien retranscrit en annexe 1.

Durant l'entretien de fin d'année, mon objectif principal était, cette fois, de faire émerger sa perception de l'évolution de chacun des enfants du club. Une distinction nette entre les trois filles et les deux garçons concernés est apparue. L'entrée dans la lecture des filles, malgré des disparités de niveaux, était très clairement relevée par l'enseignante et exprimée avec satisfaction malgré leur contexte linguistique. Celui-ci était toujours perçu par elle, en fin d'année, comme un handicap pour leur parcours scolaire malgré l'évolution positive de leurs résultats. Pour cette raison, leur entrée dans la lecture apparaissait comme une réussite importante et notable pour elle.

Concernant les deux garçons, l'enseignante notait des difficultés récurrentes en raison de leur immaturité comme en début d'année. Lors de ce second entretien, pour expliquer leur entrée retardée dans la lecture, la crise de la Covid-19 et ses effets sur la scolarité des enfants fut soulignée à plusieurs reprises. Ces deux raisons expliquaient, selon elle, leur manque de motivation scolaire.

En fin d'entretien, de façon inattendue, l'enseignante a repris plusieurs des hypothèses de la recherche concernant le rôle des parents dans la scolarité des enfants. Elle a exprimé son étonnement concernant le poids et l'impact des pratiques familiales sur les apprentissages scolaires :

Tu vois le fait d'avoir parlé avec toi, je pense que ça va me donner aussi des billes pour donner aux parents, pour leur dire aussi : faites ci, faites ça. Que moi je ne m'imaginai pas. Je veux dire des trucs à leur dire, c'est tellement évident pour moi aussi.

Cette conscientisation est apparue comme un élément marquant de cet entretien de fin d'année. Ce sont en particulier les idées partagées par SMS avec les parents qui ont semblé avoir eu le plus d'impact sur ses pratiques professionnelles avec et auprès d'eux. Sa posture d'enseignante fut interrogée à plusieurs reprises pour expliquer les difficultés à transmettre les pratiques de littératie familiale les plus utiles en matière

d'apprentissages scolaires. Un impensé professionnel exprimé ainsi durant cet entretien :

Quand tu dis : l'école égalitaire machin truc tout ça, mais ce n'est pas possible quoi, tout se joue dans les familles pratiquement.

Les entretiens de début et de fin d'année avec l'enseignante des enfants du club de M. ont été deux temps révélateurs de la problématique de la présente recherche. Pour l'enseignante, l'environnement linguistique des enfants est apparu comme la clé de leurs difficultés scolaires, tandis que leur environnement social et économique n'a pas été mentionné. L'intérêt porté pour la présente recherche en littératie familiale et l'adaptation des pratiques et des discours portant sur le rôle majeur des parents ont confirmé le besoin de formation et d'accompagnement du corps enseignant sur ces sujets (Monjo et Peix, 2014).

Par ailleurs, l'analyse de ces entretiens de début et de fin d'année avec l'enseignante a fait émerger la problématique de la formation initiale et continue du corps enseignant dans le domaine de la coéducation. L'accompagnement des enseignantes et des enseignants dans leurs missions avec et auprès des parents représente un besoin très important peu ou pas conscientisé dans la profession. Les directives et les programmes ne sont pour l'heure pas suffisamment prolongés et appuyés par des outils de formation visant à développer les compétences professionnelles des enseignants dans ce domaine et s'attaquer aux représentations sociales négatives (*Ibid.*) Sans cela, les enjeux de la coéducation peuvent rester partiellement vides de sens et peu associés à la réussite scolaire des enfants. C'est particulièrement le cas pour la coéducation langagière nécessaire aux enfants plurilingues (Hurtig Delattre, 2016). Le soutien, la bienveillance et la cohérence éducative des adultes doivent être pensés puis développés de façon structurelle pour permettre leur réussite scolaire (Moro, 2010 ; 2016).

L'analyse des entretiens menés avec les parents et ceux menés avec l'enseignante fait apparaître deux convergences majeures : les représentations souvent négatives associées au plurilinguisme des enfants et l'impensé concernant le rôle des pratiques familiales dans le domaine de l'écrit. La focalisation sur le plurilinguisme comme cause de leurs difficultés scolaires fait relativement consensus quand les enfants sont

concernés par ce type de contexte linguistique. Enseignants et parents semblent se persuader mutuellement de cette fausse croyance au fil du temps. Concernant le rôle de la littératie familiale dans l'entrée dans l'écrit des enfants, les parents comme l'enseignante ne le connaissent pas ou peu et le pressentent seulement. Ces deux éléments clés peuvent entraver la relation école-famille en faisant porter le poids de l'échec du côté de la famille et celui de la réussite du côté de l'école seulement.

10.3. Les échanges SMS avec les parents

Deux types de SMS ont été envoyés aux parents du club de M. durant l'année scolaire 2020/2021. Les premiers étaient des messages individuels et réguliers sous formes de conversation entre moi, en tant qu'animatrice du club, et les parents volontaires. Les seconds étaient des messages standardisés sous forme d'idées et de conseils en littératie familiale. J'analyserai, dans un premier temps, les échanges individuels avant de présenter l'évaluation, par les parents, du contenu des seconds messages (Cf. Figure 83 page 262).

Après avoir obtenu l'accord et les numéros de téléphone des parents, j'ai envoyé à chaque volontaire des SMS qui visaient à compléter les échanges présentsiels de fin de séance tels que préconisés dans le protocole Coup de Pouce (Cf. Chapitre 2). L'objectif était d'évaluer la pertinence de ce type de communication avec les parents et d'analyser le contenu des échanges.

Le tableau ci-après recense le nombre de messages envoyés et reçus par chaque parent durant les huit mois du club Coup de Pouce.

Parent	Nombre total de messages reçus et émis	Nombre de messages envoyés par le parent	Nombre de messages photo envoyés par le parent
Mère T.	57	19	0
Mère Y.	92	44	1
Mère E.	50	14	1
Mère C./Père C.	23/11	9/2	1/0
Mère D.	58	16	0

Figure 77. Tableau Club de M. Echanges par SMS.

Comme en témoignent les chiffres présentés dans le tableau ci-dessus (Cf. Figure 77), pour chaque parent concerné, les échanges ont été réciproques sous forme de conversations. Ces conversations ont toutes été dominées par mes messages qui représentent 2/3 à 3/4 des SMS. Même si mes messages sont majoritaires en raison de ma place dans le dispositif, il est à noter que les parents ont participé activement aux échanges puisqu'un tiers de messages sont envoyés par eux.

Dans le tableau ci-dessous (Cf. Figure 78), j'ai choisi de faire apparaître des faits généraux associés aux conversations par SMS. Il m'a semblé intéressant de relever que durant la période d'intervention, les parents ont rarement été à l'initiative d'une conversation. L'usage des émoticônes était quasiment systématique dans mes messages (Cf. Chapitre 8) et seulement un parent a fréquemment fait de même dans ses réponses. Je note que les deux mères qui ont utilisé des émoticônes dans leurs messages sont celles qui maîtrisaient le mieux la langue écrite en français.

Parent	Nombre de messages spontanés du parent	de Nombre de messages du parent comprenant des émoticônes	Nombre de messages du parent comprenant des erreurs de syntaxe ou d'orthographe
Mère T	0	0	4
Mère Y	0	12	13
Mère E	2	2	2
Mère C/Père C	1/0	0/0	4/1
Mère D	0	0	7

Figure 78. Tableau Club de M. Caractéristiques des messages envoyés par les parents. (Céline Ferrier, 2023).

Enfin, j'ai relevé dans le tableau ci-dessus, les erreurs d'orthographe et/ou de syntaxe dans les messages envoyés par les parents. Il ne s'agissait pas d'évaluer leur niveau de langue écrite mais leur sécurité relationnelle et linguistique dans nos échanges. J'ai ainsi fait l'hypothèse que les réponses comprenant ce type d'erreurs pouvaient indiquer une confiance suffisante de leur part pour écrire malgré une faible maîtrise de la langue écrite.

Les échanges (Cf. Figure 79) avec la mère de C., locutrice turcophone monolingue, sont des exemples de cette confiance qui, au fil des semaines, lui a permis de répondre à certains messages malgré sa faible maîtrise du français :

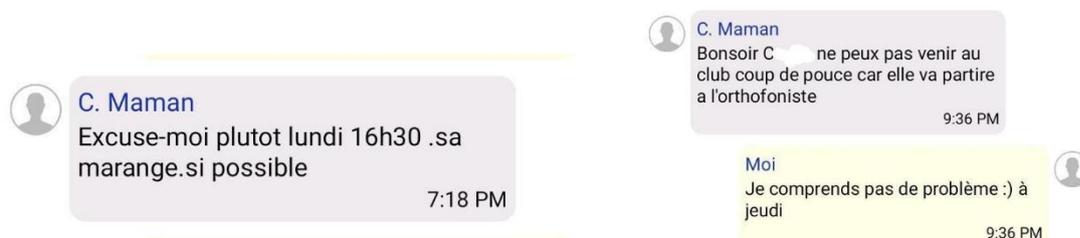


Figure 79. Club de M. Capture d'écran conversation SMS avec la mère de C.

Deux périodes d'échanges par SMS

J'identifie et distingue deux périodes dans les échanges menés par SMS avec les parents. La première correspond à une prise de contact si la rencontre physique n'avait pas encore eu lieu et, également, à une phase de réassurance des parents. La seconde phase a davantage été centrée sur des propositions de pratiques dans la continuité des séances et/ou d'information sur la vie du club.

Les recherches concernant la relation école-famille en milieux populaires et précaires mettent en évidence des échanges majoritairement unilatéraux entre les professionnels de l'éducation et les parents (Feyfant et Rey, 2006). Ils s'inscrivent, le plus souvent, dans un contexte d'alerte vis-à-vis des problèmes scolaires (apprentissages et/ou comportements). Selon ces études, cette communication de crise engendre un comportement de méfiance et/ou d'évitement des parents vis-à-vis de l'institution. Pour ces raisons, je souhaitais échanger avec les parents du club de M. principalement autour des progrès et des réussites de leurs enfants. Mon hypothèse était que ce contenu favoriserait les échanges et l'engagement des parents.

Les captures d'écran présentées dans la figure ci-après correspondent à des extraits de conversations SMS avec deux mères du club, la mère de D. et la mère de Y. Toutes deux n'étaient pas venues lors du démarrage du club fin novembre 2020 et lors des premières séances en décembre. J'ai choisi, les concernant, d'avoir un premier contact par SMS pour me présenter et partager rapidement avec elles les aspects positifs liés à l'engagement de leurs enfants dans le club. Dans les deux cas, comme en témoigne la figure ci-après, leurs réponses respectives furent très rapides : moins de 10 minutes pour la mère de D. et moins d'une heure pour la mère de Y. alors même que nous ne nous étions jamais rencontrées. L'une et l'autre sont venues au club dans les jours qui ont suivi et ont, ainsi, réaffirmé leur intérêt pour la démarche.

La mère de D. indique dans son message être « très contente d'entendre ça » concernant son fils. Elle me dira, lors de sa venue au club, que c'était la première fois qu'elle avait un retour positif sur son fils dans le cadre direct ou indirect de l'école. La mère de Y., elle aussi, indique dans son message sa satisfaction d'avoir un retour positif concernant son fils : « sa me fait plaisir » comme en témoignent les captures d'écran ci-après :

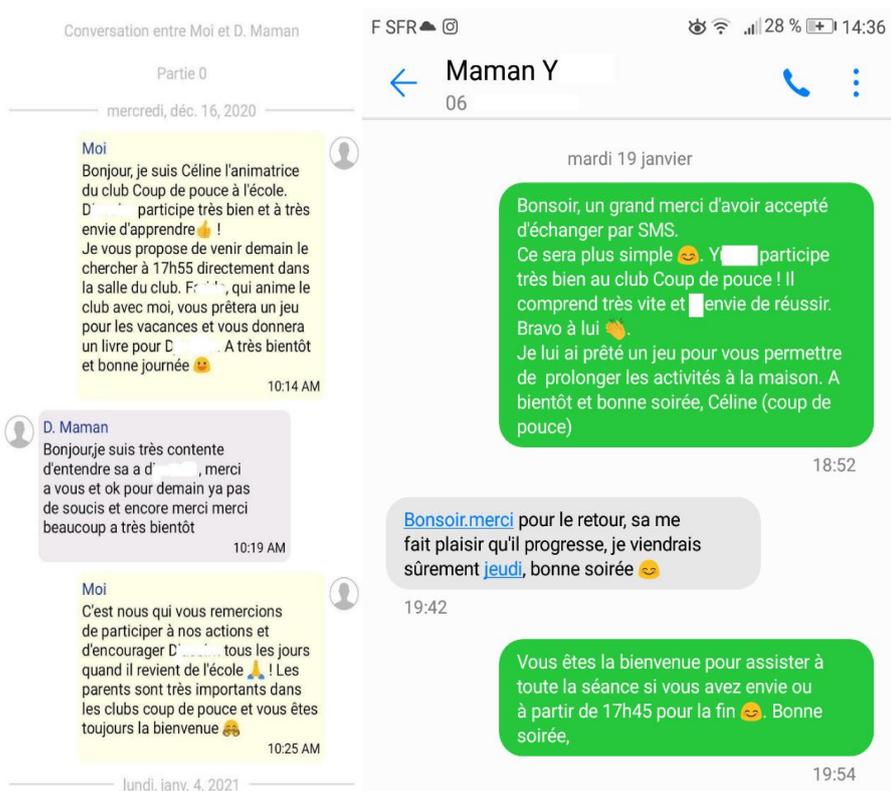


Figure 80. Club de M. Capture d'écran conversation SMS avec la mère de D. et la mère de Y.

Ces deux conversations ont posé les bases de la relation et des échanges autour des enfants. Il s'agit de la posture professionnelle à laquelle les animateurs des clubs Coup de Pouce sont formés. Dans le cas présent, je souhaitais mettre en évidence la possibilité d'adopter une telle posture à distance tout en atteignant les mêmes objectifs à savoir l'engagement des parents dans la démarche de littératie sans passer par leur venue physique dans le club.

Messages d'engagement en littératie familiale

Après la phase de présentation et/ou de réassurance, j'ai envoyé des messages de soutien, de valorisation et d'accompagnement des pratiques de littératie familiale dans le prolongement du club. Ces messages concernaient majoritairement les pratiques autour de livres et d'albums jeunesse, les pratiques de prêt en bibliothèque et les

pratiques de jeux du club à prolonger à la maison.



Figure 81. Club de M. Capture d'écran conversation SMS avec la mère de Y.

La figure ci-dessus correspond à des captures d'écran d'une conversation SMS avec la mère de Y. La pratique proposée après la séance au club est approuvée et rapidement investie par cette dernière et par son fils. L'envoi d'une photo du petit garçon en train de réaliser des jeux dans le cahier Coup de Pouce, moins de 15 minutes après la fin du club, témoigne de son engagement mais également de celui de sa mère. Elle précise, à ce sujet, qu'elle « est ravie ».

Ce jour-là, comme la plupart du temps, cette mère n'était pas venue au club chercher Y. qui était rentré chez lui avec sa grande sœur. Néanmoins, notre échange SMS a parfaitement remplacé l'échange que nous aurions pu avoir au club. L'envoi spontané de la photo prise chez elle symbolise la proximité établie. Mon propre engagement

auprès des enfants et des parents s’est trouvé renforcé à chaque fois lors de ce type de conservation SMS, renforcé comme celui des parents et des enfants. Le fait que l’on me donne à voir les effets de mon engagement avait, bien entendu, pour effet de le soutenir et de le valoriser. Il m’a semblé que les photos prises par les parents avaient cet effet bénéfique d’engagement systémique.



Figure 82. Club de M. Captures d'écran. Conversation SMS avec la mère de A. et la mère de C.

D'autres photos envoyées par les parents (la mère de C. et la mère d'A.) ont eu les mêmes effets. La figure ci-dessus illustre deux conversations initiées par ces dernières à partir de photos prises lors de pratiques de littératie familiale. Chacune de ces mères témoigne ainsi auprès de moi, en tant qu'animatrice du club, de leur engagement mais également de celui de leur enfant. Dans les deux cas, ce ne sont pas des pratiques que j'ai proposées mais des pratiques spontanées de leur part qu'elles identifient comme associées au club et à ses objectifs de découverte de la lecture. La photo envoyée par la mère de C. est particulièrement intéressante car cette dernière ne pouvait pratiquement pas écrire en français et, pour cette raison, échangeait peu avec moi. La photo lui permet, dans le cas présent, de pallier ce problème et de partager une pratique plus facilement qu'avec un échange écrit entre nous.

Pour les deux photos présentées dans la figure ci-dessus, j'ai appris, dans les jours qui ont suivi au club, que les enfants avaient été, soit à l'origine de la démarche (c'est le cas de A.), soit associée à celle-ci (c'est le cas de C.). La participation active des enfants du club aux échanges SMS entre leurs parents et moi est un résultat inattendu de cette phase de la recherche. Je n'avais pas présumé que les enfants souhaiteraient être associés à nos conversations. Ils exprimaient fréquemment leur intérêt pour le contenu des messages mais également leur envie que nous échangions à leur sujet et, en particulier, concernant leur découverte de la lecture.

Plusieurs fois, durant les séances, les enfants m'ont demandé d'envoyer des photos des activités à leurs parents. De la même façon, les parents m'ont indiqué en entretien que les enfants leur demandaient également de prendre des photos et de me les envoyer. Souvent, ni moi ni les parents n'avions le temps de le faire et, dans ce cas, les enfants nous le reprochaient. Ce résultat inattendu me paraît être intéressant pour mesurer les effets de l'engagement systémique. La capacité des enfants à rapprocher les adultes autour de leurs apprentissages s'est révélée, à plusieurs reprises, très importante. Elle met en évidence leur motivation intrinsèque.

La dernière période de l'année fut celle où les échanges avec les parents sont devenus de moins en moins fréquents jusqu'à leur arrêt complet. J'ai alors pensé que la lassitude et la fatigue de fin d'année ressenties auprès des enfants au sein du club devait être partagée par les parents. Lors des entretiens de fin d'année, j'ai pu comprendre que les absences de réponses par SMS, en fin d'année, n'étaient pas forcément liées à un manque d'intérêt ou à une lassitude de ce type de communication comme je le supposais. Plusieurs parents, dont la mère de Y. et la mère d'A., m'ont indiqué qu'elles ne répondaient pas toujours mais qu'elles aimaient néanmoins recevoir des messages. Comme nous le verrons dans le chapitre 11, ces absences de réponses dans la communication par SMS sont fréquentes de la part des parents mais ne doivent pas être interprétées comme une forme de désengagement pour autant.

10.4. L'évaluation des idées et des propositions de pratiques de littératie familiale

Durant les entretiens de fin d'année avec les parents, j'ai demandé à chacun d'eux d'évaluer la pertinence des propositions reçues par SMS durant l'année. Pour chaque message, ils devaient indiquer son intérêt mais également sa faisabilité. L'intérêt de chaque idée a été notée sur 15 points¹. Les évaluations données par deux mères du groupe n'ont pas été retenues car il est apparu, au moment de leur analyse, que la consigne n'avait pas dû être complètement comprise. En effet, ces deux personnes avaient indiqué un score de 5/5 pour tous les messages sans distinction. Concernant la notation de la faisabilité de l'idée, je n'ai finalement pas retenu cette donnée dans l'analyse. En effet, ma réflexion sur ce sujet m'a conduite à ne plus considérer la mise en œuvre des propositions comme un indicateur pertinent car les parents ont expliqué ne pas pouvoir faire de distinction entre le critère d'intérêt et le critère de faisabilité qui pour eux étaient assimilés.

Le tableau Evaluation des idées et des propositions de pratiques de littératie familiale (Cf. Figure 83) présente les scores des 17 idées envoyées de 3 des parents volontaires du club (les mères de D., Y. et A.). L'intérêt porté aux idées proposées peut être décomposé ainsi : les propositions qui font l'unanimité (scores de 15/15), celles qui sont majoritairement appréciées (scores de 7/15 à 14/15) et celles qui ne sont pas validées par les parents scores en dessous de 7/15).

N°	Idée (texte en version française)	Thème	Score d'intérêt
1	En apprenant à XX les jours, les mois et les saisons, vous l'aidez à devenir plus autonome en classe mais aussi à la maison Vous pouvez faire ensemble un emploi du temps. Vous pourrez placer les jours d'école, les activités et le club Coup de Pouce !	Calendrier	13/15

¹ Barème établi à partir d'une notation sur 5 points pour chacun des 3 parents (15 points au total).

2	<p>En jouant un petit moment avec XX à la maison vous l'aidez à réussir à l'école ! Jouer ensemble c'est une occasion de faire parler et réfléchir les enfants ! Vous pouvez emprunter des jeux du club avant les vacances. XX va adorer !</p>	Jeux partagés	15/15
3	<p>Chaque enfant a besoin d'encouragements pour réussir. En félicitant XX pour ses progrès et ses efforts, vous l'aidez à prendre confiance !</p> <p>La fierté des parents est le meilleur des moteurs pour un enfant !</p>	Encouragements	15/15
4	<p>Lire des histoires ou regarder un livre avec XX l'aide à apprendre à lire. Cela fonctionne dans toutes les langues !</p> <p>Lire les textes ou seulement parler des images : à vous de choisir ! Petit à petit XX prend de plus en plus de plaisir à écouter et à participer à l'école, au club et à la maison !</p>	Lecture partagée	14/15
5	<p>Comment rendre agréable les temps d'histoires avec XX ? En créant des petites habitudes !</p> <p>Avoir un petit rituel, un moment et un endroit pour lire, c'est l'idéal ! XX, comme tous les enfants, a besoin de repères.</p>	Rituels et lecture	9/15
6	<p>Les bibliothèques permettent d'emprunter gratuitement des livres pour les enfants. C'est vraiment le lieu idéal pour découvrir la lecture et les livres ! En emmenant XX à la bibliothèque régulièrement, vous lui donnez une grande motivation pour apprendre à lire et à écrire ! Merci à vous !</p>	Bibliothèque	3/15

7	<p>Nos enfants passent tous beaucoup de temps sur les écrans ! Tous les parents rencontrent le même problème.</p> <p>Les enfants ont besoin de bouger, de parler et de jouer pour bien grandir. En limitant le temps d'écran de XX, vous lui permettez de faire d'autres activités. Sans votre aide, il ne peut pas s'arrêter.</p>	Ecrans	12/15
8	<p>XX a besoin de regarder les images des livres quand vous lui lisez une histoire.</p> <p>Laissez à XX le temps de regarder et de parler des images. C'est une très bonne manière de comprendre les histoires et d'apprendre à lire à son rythme !</p>	Lecture partagée	12/15
9	<p>Astuce : suivre le texte avec votre doigt pendant que vous lisez une histoire à XX</p> <p>En faisant cela, vous aidez XX à se repérer dans le texte ! Il peut aussi le faire à son tour pour apprendre à lire.</p>	Suivi du texte	10/15
10	<p>Idée : proposer à XX de faire la liste des courses avec vous ! Dans le magasin, c'est XX qui vous indique ce qu'il faut prendre en lisant ce qu'il a écrit.</p> <p>Dans de nombreuses situations en dehors de l'école, XX peut s'amuser à lire et à écrire. C'est un très bon entraînement et c'est amusant de faire comme les grands !</p>	Liste des courses	9/15
11	<p>Au club Coup de Pouce, les enfants racontent leur journée autour du goûter. A votre tour de parler le soir de la journée de XX et de la vôtre !</p>	Raconter sa journée	5/15

	Parler tous les jours avec XX lui permet d'apprendre à raconter ce qu'il vit à l'école. Nous avons inventé une roue à papoter pour cela. A venir chercher dans votre club !		
12	En faisant des dessins, les enfants apprennent à bien tenir un crayon, à se concentrer et à raconter des histoires. Vous pouvez laisser en libre accès chez vous des feuilles et des crayons. XX pourra dessiner à tout moment pour son plus grand plaisir	Dessins	10/15
13	Astuce : proposer à XX d'écrire des petits messages avec vous cette semaine. Par exemple, un sms à un ami, à un membre de la famille ou bien un petit mot pour les enfants du club Coup de Pouce ! XX va vite prendre plaisir à écrire avec vous et à recevoir des messages !	Ecriture partagée	3/15
14	Idée : emprunter un atlas pour enfants à la bibliothèque ou au club Coup de Pouce ! En regardant et en parlant ensemble des pays, des villes et des régions que vous connaissez, XX découvre votre histoire et le monde !	Atlas	2/15
15	Astuce : lire ensemble les panneaux dans la rue ! XX va adorer ce jeu qui lui permet de s'entraîner à lire mais aussi à se repérer comme les grands ! Chaque situation du quotidien est une occasion d'apprendre à lire et à écrire en s'amusant à la maison comme au club Coup de Pouce !	Repères spatiaux	9/15

16	Les enfants apprennent en nous imitant. Chaque fois que vous lisez ou vous écrivez à la maison devant XX vous lui donnez envie de vous imiter ! A chaque fois vous pouvez expliquer à XX ce que vous faites (une liste de course, noter un rdv, lire une lettre, etc.).	Imitation et apprentissages	10/15
17	Astuce : faire participer XX à la préparation des repas. Écrire une liste de courses, suivre une recette avec vous, lire les ingrédients ! Chaque occasion à vos côtés l'aide à devenir lecteur !	Cuisine	7/15

Figure 83. Tableau Evaluation des idées et des propositions de pratiques de littératie familiale. Club de M.

La majorité des propositions envoyées aux parents ont retenu leur intérêt et leur ont semblé pertinentes. Sur les 17 idées, seulement 4 ont eu un faible score. La catégorie des idées plébiscitées par les parents correspond à deux thématiques : les jeux partagés et les encouragements. Ce sont les deux domaines les plus connus, investis par les parents et associés à la réussite scolaire.

Conclusion chapitre 10

L'analyse des données recueillies au cours de mon expérience de chercheuse et d'animatrice au sein du club Coup de Pouce de M. dessine l'une des réalités propres à la relation école-famille en milieux populaires et précaires. Les principaux résultats de cette phase de la recherche sont de trois types.

Du côté des parents, les inquiétudes relatives à la scolarité et le besoin d'explicitation du rendement scolaire des pratiques de littératie familiale constituent les résultats les plus importants. Du côté de l'enseignante, la prépondérance de fausses croyances concernant l'impact du plurilinguisme des enfants sur leurs apprentissages et le besoin

de formation concernant le rôle des parents dans la scolarité des enfants représentent des résultats significatifs. Le dernier type de résultats révèle une proximité de représentations négatives à la fois des parents et de l'enseignante en ce qui concerne le plurilinguisme des enfants et de son impact sur leur scolarité. De la même façon, parents et enseignante témoignent d'un besoin d'explicitation relatif aux pratiques de littératie familiale. En cela, les adultes qui accompagnent la scolarité des enfants présentent des caractéristiques communes relativement inattendues.

Enfin, l'évaluation, par les parents, des idées de pratiques partagées par SMS a également été une donnée essentielle pour construire l'évolution de l'expérimentation à grande échelle sous la forme de Super idée ! (Cf. Chapitre 11).

La place prise par les enfants dans la relation à distance élaborée avec leurs parents est une donnée inattendue qui conforte l'hypothèse de l'engagement systémique en littératie familiale. Il apparaît qu'à chaque étape d'un projet en littératie familiale, les enfants sont pleinement acteurs au même titre que les professionnels et les parents. La relation école-famille est généralement entendue comme celle qui concerne les parents et les enseignants au sujet des enfants. En ne plaçant pas les enfants comme sujets mais comme acteurs, il est possible d'envisager un renforcement de leur engagement mais également de celui des adultes comme le met en évidence l'expérimentation dans le club de M.

Chapitre 11 - Expérimentation nationale : *Super idée !*

Les résultats propres à mon intégration et à l'expérimentation au sein du club de M., durant l'année scolaire 2020/2021, ont permis l'évolution et la poursuite de l'expérimentation à grande échelle auprès d'un large échantillon de parents et d'acteurs de clubs CLÉ et CLA au cours de l'année scolaire suivante, 2021/2022.

Deux protocoles distincts ont été expérimentés : l'un standardisé (P1) et l'autre individualisé (P2). Le premier a été mis en place dans 65 clubs CLÉ et CLA et le second dans 3 clubs CLÉ d'une ville. Ce chapitre présente, tour à tour, les résultats associés aux deux protocoles.

11.1. Un protocole standardisé

Le protocole standardisé de l'expérimentation *Super idée !* correspondait à l'envoi de SMS identiques à tous les parents volontaires avec, comme niveaux de personnalisation, l'intégration automatique du prénom de leur enfant et la traduction en langue étrangère du message si ce choix avait été fait au démarrage. En parallèle, les actrices et les acteurs de terrain des villes concernées recevaient, chaque lundi, la lettre d'information type sans niveau de personnalisation. Ce protocole avait pour objectif d'expérimenter, à grande échelle, un modèle reproductible et pilotable par peu de personnes. Dans le cas présent, j'ai piloté la démarche en tant que chercheuse et cheffe de projet au sein de l'association. Ce modèle permettait ainsi le recueil de données à la fois quantitatives et qualitatives.

Pour rappel, j'ai retenu comme indicateurs quantitatifs d'engagement le taux d'adhésion des parents, le nombre de langues choisies sur l'ensemble de l'échantillon, le taux de coparentalité¹, le taux de fidélité des parents, le taux de réengagement estival des parents, le taux de lecture et de fidélité des acteurs à la lettre d'information. Parmi les indicateurs qualitatifs pour cette phase, j'ai retenu : le taux de satisfaction et d'adhésion des parents et également celui des actrices et des acteurs, via des entretiens guidés par téléphone (Cf. Figure 46 page 169) et un questionnaire en ligne (annexe 8).

Ces différents indicateurs seront présentés comme des indicateurs d'engagement

¹ Le taux de coparentalité correspond au nombre de parents inscrits par enfant.

dans l'action *Super idée !*. Pour chacun, un niveau d'engagement sera spécifié pour permettre l'évaluation de l'engagement en littératie familiale.

11.1.1. Indicateurs quantitatifs associés à l'engagement des parents

Pour rappel, l'échantillon était constitué de 380 parents volontaires pour 310 enfants dans les 65 clubs CLÉ et CLA concernés. L'action s'est déroulée en deux phases : 25 semaines entre décembre 2021 et juin 2022, puis durant 3 mois, entre juillet et septembre 2022.

Le tableau (ci-dessous) présente les trois niveaux d'engagement mesurés à partir des indicateurs quantitatifs.

Indicateurs quantitatifs d'engagement des parents		
Niveau 1	Adhésion	Via le taux d'inscription
Niveau 2	Fidélité	Via le taux de désabonnement tout au long de l'année
Niveau 3	Réengagement estival	Via le taux de désabonnement en fin d'année

Figure 84. Tableau *Super idée !* Indicateurs quantitatifs d'engagement des parents.

Le tableau Indicateurs quantitatifs de personnalisation de l'engagement des parents (Figure ci-dessous), présente les trois types d'indicateurs quantitatifs de personnalisation de l'engagement.

Indicateurs quantitatifs de personnalisation de l'engagement des parents	
Langues des SMS	Via le choix de la langue d'envoi des messages
Coparentalité	Via le nombre de parents adhérents par enfant

Figure 85. Tableau *Super idée !* Indicateurs quantitatifs de personnalisation de l'engagement des parents.

Le taux d'adhésion

La mesure du taux d'adhésion des parents à l'action *Super idée !* visait à répondre à la question suivante : les parents sont-ils volontaires pour recevoir des messages de

l'association Coup de Pouce sur leur téléphone dans le prolongement de l'action menée en club avec leur enfant ? Il s'agissait, en premier lieu, de répondre à cette question avant toute autre forme de recherche.

Cet indicateur correspondait à leur premier niveau d'engagement. Les données de l'expérimentation locale (Cf. Chapitre 10), menée dans le club de M., laissaient présager d'un fort taux d'adhésion mais il était nécessaire de vérifier ce résultat auprès d'un large échantillon. Sur la plateforme SYNAPS, les acteurs de terrain devaient cocher une case « accord » pour signifier l'obtention de l'accord des parents avant le lancement de l'action. Le taux d'accord des parents (Cf. Figure ci-dessous) révèle une très forte adhésion à la démarche proposée. Dans leur très grande majorité les parents adhèrent au fait de recevoir des SMS de l'association.

Taux d'accord des parents	95%
Taux de refus des parents	5%

Figure 86. Tableau *Super idée !* Taux d'adhésion des parents.

Ce taux est corrélé à la très forte adhésion des parents à la démarche Coup de Pouce dans son ensemble lorsque l'enseignante ou l'enseignant de leur enfant leur propose cette action¹.

Taux de fidélité

La mesure du taux de fidélité des parents à l'action *Super idée !* avait pour objectif d'évaluer la poursuite de leur engagement dans l'action au-delà de leur adhésion/inscription. La possibilité leur était ainsi donnée de se désinscrire à tout moment en envoyant par SMS, le mot « stop ». Il s'agit de la procédure légale encadrée par la CNIL (Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés) pour toute campagne informative et/ou commerciale par SMS en France.

Le recueil des désinscriptions des parents au cours des 25 semaines de l'action *Super idée !* permet d'établir le taux de fidélité à 97% des parents concernés. Comme l'indique ce chiffre, très peu de parents ont demandé, par ce biais, de ne plus vouloir recevoir les messages sur leur téléphone. Les 3% concernés ont principalement été recensés durant les deux premières semaines. Il pouvait s'agir, par exemple, de personnes qui avaient changé d'avis entre le moment de leur adhésion et le lancement

¹ Selon les bilans réalisés chaque année par l'association, en moyenne, entre 90 et 95 % des parents acceptent l'entrée de leur enfant dans un club Coup de Pouce.

mais également de parents qui n'avaient pas compris le contenu de l'action et qui choisissaient de ne pas poursuivre suite à la réception des premiers messages. Par la suite, quasiment aucun parent ne s'est désinscrit volontairement. Ce taux de fidélité à l'action est un second indicateur d'engagement des parents sur la durée.

Taux de réengagement estival

Au cours du mois de juin 2022, les parents ont reçu ce message :

« *Souhaitez-vous continuer à recevoir nos SMS cet été pour de nouvelles idées à partager avec {{PRENOM}} ? Merci de répondre OUI ou STOP à ce SMS :)* ».

Cette question avait pour objectif d'évaluer la volonté de poursuivre l'engagement dans l'action au-delà de la période de fonctionnement des clubs Coup de Pouce. Ces derniers s'arrêtent chaque année courant juin dans la plupart des villes.

Parmi les réponses reçues, une majorité sont des réponses positives. Le taux de 6% de parents qui souhaitaient s'arrêter est une donnée intéressante. Il permet de s'assurer que les parents concernés s'autorisent à arrêter l'action s'ils le souhaitent.

Réponses	Taux
Oui	12 %
Stop	6 %
Abstention	82 %

Figure 87. Tableau *Super idée !* Taux de réengagement estival des parents.

Les résultats présentés ci-dessus montrent qu'une part très importante des parents n'ont pas répondu à ce message. Ce taux de parents que je qualifie d'abstentionnistes, c'est-à-dire, ceux qui n'ont pas répondu ni positivement ni négativement était un résultat intéressant que je souhaitais approfondir. Pour quelle raison n'avaient-ils pas répondu à ce message ? Est-ce qu'il s'agissait pour eux d'une façon d'arrêter leur engagement ? De le poursuivre à la façon « qui ne dit mot consent » ? Avaient-ils oublié de répondre ? J'ai choisi d'ajouter ces questions dans l'entretien guidé mené en fin d'année scolaire auprès d'un échantillon de parents afin d'affiner ce résultat et son analyse comme nous le verrons dans la suite de ce chapitre.

Les langues choisies

11 langues ont été choisies par les parents parmi les 23 proposées¹. Plus de 85% d'entre eux ont souhaité recevoir les messages en français. Viennent ensuite, l'arabe standard (5%), l'espagnol (3%) puis le turc (2%) tandis que les 7 langues restantes ont recueilli environ 0,5 des choix chacune (Cf. Figure ci-dessous).

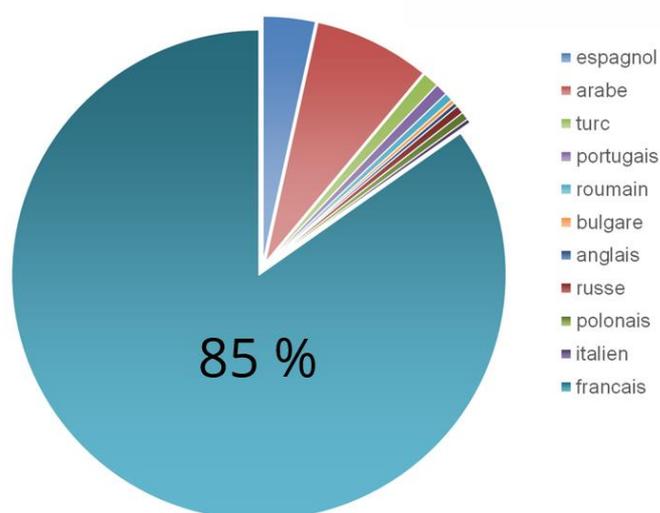


Figure 88. *Super idée !* Langues des SMS choisies par les parents

Le taux de 15% de langues étrangères choisies par les parents n'est pas, en lui-même, un indicateur d'engagement mais, un indicateur de personnalisation de l'engagement. En cela, il permet d'évaluer l'adhésion des parents et des acteurs à la démarche multilingue de l'action.

Les données concernant le nombre d'enfants qui parlent et/ou comprennent au moins deux langues dont le français dans les clubs Coup de Pouce font présupposer qu'un nombre important de parents ne parlent pas ou peu le français dans leur milieu familial (Cf. Chapitre 9).

Mon hypothèse de départ était qu'une part de ces parents peuvent souhaiter recevoir des SMS de l'association dans leur langue maternelle ou usuelle. Cela n'est pas systématique pour plusieurs raisons : les parents peuvent ne pas souhaiter recevoir les SMS dans leur langue maternelle car ils ne souhaitent pas être considérés comme

¹ Afghan/Dari, albanais, anglais, arabe standard, bulgare, créole réunionnais, chinois mandarin, espagnol, français, grec, hindi, italien, kurde, lingala, polonais, portugais, roumain, russe, serbo-croate, tamoul, tchéchène, turc, vietnamien.

non francophones, ils peuvent avoir intégré des stéréotypes négatifs associés à leur langue maternelle ou ils peuvent également ne pas avoir eu l'information de la part des acteurs de cette possibilité offerte dans le cadre de *Super idée !* Enfin, ils peuvent préférer recevoir les messages en français pour saisir une occasion de mieux maîtriser cette langue à l'écrit comme l'avait exprimé la mère de T. dans le cadre de l'expérimentation locale au sein du club de M. (Cf. Chapitre 10).

Taux de coparentalité

Je souhaitais connaître le nombre de parents adhérents par enfant pour mesurer le taux de coparentalité sur l'action. J'utilise le terme de coparentalité car je ne pouvais pas et je ne souhaitais pas connaître spécifiquement le genre des parents volontaires. L'objectif de *Super idée !* était d'associer pour chaque enfant deux parents chaque fois que possible. De cette façon, l'action pouvait cibler également l'engagement des pères. Ceux-ci sont habituellement moins impliqués dans les questions scolaires et éducatives (Cf. Chapitre 2). Leur engagement dans l'action *Super idée !* était un objectif indirect pour favoriser l'engagement systémique incluant l'ensemble des acteurs concernés. Ainsi, le taux de coparentalité n'indique pas directement le taux d'engagement des pères mais seulement, de façon indirecte, en mettant en évidence le nombre de parents volontaires par enfant.

Pour les 310 enfants concernés par l'action, nous avons obtenu l'adhésion de 400 parents ce qui situe le taux de coparentalité à 1,30 parent par enfant. La part plus importante de familles monoparentales en milieux populaires et précaires vis-à-vis de l'ensemble de la population française me permet de situer ce résultat dans une moyenne haute pour les clubs Coup de Pouce¹. J'estime que le taux maximum de coparentalité qu'il aurait été possible d'atteindre pour l'action *Super idée !* se situe aux environs de 1,5 parent par enfant.

11.1.2. Les indicateurs quantitatifs associés à l'engagement des actrices et des acteurs de terrain

Pour rappel, 126 acteurs de terrain (animateurs, coordinateurs, enseignants partenaires et pilotes) étaient concernés par le protocole standardisé de *Super idée !*

¹ Selon l'INSEE, 1 famille sur 4 en France, en 2020, est une famille monoparentale et près de quatre familles monoparentales sur dix vivent en dessous du seuil de pauvreté.

Pour mesurer leur engagement dans l'action, deux indicateurs quantitatifs ont été utilisés comme présentés dans le tableau ci-après :

Indicateurs quantitatifs d'engagement des acteurs	
Niveau 1	Taux de lecture à la lettre d'information
Niveau 2	Taux de fidélité à la lettre

Figure 89. Tableau *Super idée !* Indicateurs quantitatifs d'engagement des acteurs.

Le taux de lecture et taux de fidélité de la lettre d'information hebdomadaire

Via l'outil d'e-mailing utilisé pour l'envoi de la lettre d'information hebdomadaire aux acteurs de terrain, il était possible de connaître le taux de lecture, c'est-à-dire, la part de destinataires ayant ouvert la lettre.

Ce taux de lecture constitue un premier niveau d'engagement dans la démarche. Néanmoins, l'analyse de ce taux doit prendre en compte les difficultés techniques de réception rencontrées par les actrices et les acteurs. En effet, une partie d'entre eux n'ont pas eu accès aux lettres en raison du filtrage préprogrammé de leur messagerie électronique (Cf. Chapitre 7). Les lettres *Super idée !* étaient automatiquement redirigées vers leur dossier « indésirables » ou supprimées par les systèmes de protection des messageries. Il a été difficile de différencier précisément la part de destinataires qui n'ouvrirait pas la lettre volontairement de celle qui ne pouvait pas le faire. Pour cette raison, le taux de lecture de la lettre est un résultat à minima, c'est-à-dire, qu'il s'agit du nombre de destinataires ayant ouvert la lettre sans qu'il implique une correspondance avec le taux de ceux n'ayant pas souhaité l'ouvrir (Cf. Figure 90 ci-après). Ce taux, légèrement supérieur à 40%, se situe au-dessus des taux d'ouverture de campagne d'e-mailing établis par le fournisseur de service¹.

Le taux de lecture interne à l'association est en moyenne supérieur à 90% chaque semaine. L'intérêt des salariés pour ce contenu est un indicateur d'engagement intéressant et un préalable à l'engagement des autres professionnels de la chaîne d'intervention.

Par ailleurs, le taux de lecture moyen de la lettre d'information peut être mis en regard

¹ Le taux moyen d'ouverture pour les campagnes d'e-mailing menées avec l'outil Sendinblue est de 25,85 % (source : <https://fr.sendinblue.com/blog/statistiques-email-marketing-indicateurs-cles-performances-moyennes/>)

au taux de participation des mêmes actrices et acteurs au parcours de formation en ligne de l'association Coup de Pouce. Environ 50% des personnes concernées réalisent ce parcours sur Internet et le finalisent alors même que ce dernier est obligatoire¹. Il semble ainsi que le taux de lecture de la lettre d'information *Super idée !* s'inscrit dans une moyenne d'engagement des actrices et des acteurs Coup de Pouce. Il s'agit d'un actuel plafond de verre de l'engagement des actrices et des acteurs à une partie des actions proposées par l'association pour les accompagner dans leurs missions professionnelles. La précarité vécue par une partie d'entre elles et d'entre eux (en particulier des animatrices et des animateurs) constitue un contexte social et économique qui influence négativement leurs capacités à s'engager dans des actions chronophages en regard de leur rémunération.

Le taux de fidélité à la lettre a été mesuré à partir du nombre d'acteurs qui se sont désinscrits tout au long de l'année via la fonctionnalité proposée en ligne. Moins de 1% des actrices et des acteurs ont fait ce choix comme le montrent les résultats présentés dans le tableau ci-après. Ce résultat correspond également aux données moyennes de désinscription aux lettres d'information par mail partagées par les prestataires.

Taux d'ouverture moyen de la lettre <i>Super idée !</i>	40,21%
Taux de désinscription	0,09 %

Figure 90. Tableau *Super idée !* Taux d'ouverture et taux de désinscription à la lettre d'information.

Ces résultats apparaissent comme insuffisants pour mesurer l'engagement des actrices et des acteurs dans l'action puisqu'ils ne permettent pas de la distinguer d'autres campagnes d'information et d'accompagnement par e-mail. Leur croisement avec des indicateurs qualitatifs s'avère ainsi nécessaire, dans le cas présent, pour comprendre l'intérêt porté à la démarche mais également la capacité à se l'approprier comme nous le verrons dans la suite de ce chapitre.

11.1.3. Indicateurs qualitatifs associés à l'engagement des parents

Au-delà des indicateurs d'engagement présentés précédemment, il était nécessaire d'utiliser des indicateurs qualitatifs pour mieux comprendre les différentes formes d'engagement des parents dans le dispositif. En fin d'année scolaire, j'ai mené avec

¹ Taux moyen observé via la plateforme SYNAPS.

un échantillon de 21 parents participants des entretiens dirigés par téléphone. Ces derniers avaient comme objectifs principaux de mesurer l'adhésion volontaire à la démarche au-delà de l'adhésion formelle préalablement évaluée puis de comprendre les différentes typologies d'engagement. Pour rappel, les parents de cet échantillon ont été choisis selon différents critères : le type de club (CLÉ ou CLA), leur ville, leur genre et la langue choisie dans l'action. Il s'agissait d'avoir un échantillon relativement représentatif de ces différents critères.

Les caractéristiques de l'échantillon sont les suivantes :

- 16 mères et 5 pères
- 8 villes (Bagnols-sur-Cèze, Miramas, Port de Bouc, Ajaccio, Perpignan, Loos, Laxou, Maubeuge)
- 14 familles dont l'enfant est dans un programme CLÉ et 7 dans un programme CLA
- Langues des SMS choisies par les parents : français, anglais, polonais, arabe standard et espagnol.

Les sujets analysés à partir des données recueillies dans le cadre de ces entretiens téléphoniques sont les suivants :

- Connaissance de l'action *Super idée !*
- Ouverture et lecture des SMS
- Intérêt et sélection d'idées
- Mise en œuvre d'idées
- Volonté de poursuivre l'action durant les grandes vacances
- Conseils et recommandations

Connaissance de l'action *Super idée !*

Les 21 parents concernés ont exprimé, dès le début des entretiens, leur connaissance de l'action *Super idée !* via la bonne réception des SMS hebdomadaires. Ce résultat permet de mesurer partiellement leur intérêt pour la démarche. Chacun d'eux savait que l'association envoyait régulièrement des SMS dans le cadre du club Coup de Pouce et que ceux-ci étaient intitulés *Super idée !*

Ouverture et lecture des SMS

Seulement deux parents (un père et une mère) ont dit ne pas avoir eu le temps de lire les messages de façon systématique. Pour les autres, tous les SMS ont été lus. Ce résultat confirme les statistiques d'ouverture et de lecture des SMS en France. Il

permet ainsi de confirmer que ce canal d'information auprès des parents est pertinent.

Intérêt et sélection d'idées

Tous les parents, à l'exception d'une mère, ont considéré que les idées transmises étaient intéressantes et utiles pour eux. Certains ont spontanément exprimé leur préférence parmi les propositions avant que la question ne leur soit posée.

Une mère qui n'a pas trouvé beaucoup d'intérêt aux contenus des messages et elle a précisé qu'elle avait déjà connaissance de la plupart des idées. Elle a néanmoins ajouté qu'elle souhaitait poursuivre la réception des SMS pour information vis-à-vis de la démarche Coup de Pouce de son enfant. D'autres parents ont également déclaré connaître une partie des pratiques proposées mais être tout de même intéressés par le contenu comme nous le verrons dans la suite de l'analyse des entretiens.

La moitié des parents n'ont pas pu ou voulu choisir une idée marquante (un parent a répondu que toutes les idées étaient marquantes). L'autre moitié a répondu en sélectionnant les thématiques générales des idées présentées ci-dessous, sans indication de ma part c'est-à-dire en se basant uniquement sur la mémorisation de ces idées, selon la répartition suivante :

- 2 fois : *Super idée ! Demandez à {{PRENOM}} quelle a été son activité préférée en classe aujourd'hui :) Votre enfant racontera de mieux en mieux ses journées grâce à de l'école et se sent soutenu dans ses efforts !*

- 2 fois : *Super idée ! Préparez la liste des courses avec {{PRENOM}} :) Dans le magasin, votre enfant lit la liste pour vous aider. Il voit que lire et écrire c'est utile en dehors de l'école !*

- 2 fois : *Super idée ! Racontez ou lisez des histoires à {{PRENOM}} dans la langue de votre choix :) Les histoires donnent aux enfants l'envie d'apprendre à lire ! C'est le plus important et ça marche dans toutes les langues !*

- 1 fois : *Super idée ! Faites participer {{PRENOM}} à la préparation des repas le week-end :) En cuisinant avec vous, votre enfant lit les noms des ingrédients et il calcule des quantités. C'est une activité d'apprentissage très agréable à partager en famille.*

- 1 fois : *Super idée ! Encouragez {{PRENOM}} à dessiner très souvent :) Laissez des feuilles et des crayons à sa disposition. En dessinant, il apprend à bien tenir un crayon, à se concentrer et à raconter des histoires !*

- 1 fois : *Super idée ! Amusez-vous à lire avec {{PRENOM}} les panneaux dans la rue :) C'est un jeu qui permet de s'entraîner à lire et de se repérer comme les grands !*

- 1 fois : *Super idée ! Faites une pause au milieu d'une histoire et demandez à {{PRENOM}} ce qui pourrait arriver :) C'est un jeu qui aide votre enfant à mieux comprendre les histoires et à développer son imagination !*

La sélection des idées marquantes pour les parents de l'échantillon permet de mesurer leur intérêt mais également leur mémorisation du contenu. Là encore, ces résultats vont dans le sens des données générales relatives à la mémorisation des contenus par SMS qui avoisinent les 60 %¹.

Les thématiques des idées retenues sont à la fois celles associées à la lecture partagée entre parents et enfants et également celles concernant les pratiques partagées de lecture et d'écriture domestiques. Aucun parent n'a mentionné les messages relatifs à la vie du club et à son fonctionnement, ni les messages concernant le prêt en bibliothèque. Ces résultats corroborent ceux de l'expérimentation menée au sein du club de M. (Cf. Chapitre 10). L'action *Super idée !* semble être davantage perçue, par les parents, sur le registre de la littératie familiale que sur celui de la relation club-famille lorsque les messages sont envoyés par l'association.

Appropriation des idées

La moitié des parents interrogés ont mis en œuvre au moins une idée avec leur enfant. Une mère a indiqué les avoir toutes mises en œuvre puisqu'elles étaient préexistantes chez elle. Un père a considéré, approximativement, avoir mis en œuvre la moitié des propositions.

Je n'ai volontairement pas demandé quelles pratiques avaient été mises en œuvre. Je ne souhaitais pas que cette question puisse apparaître comme une forme d'évaluation parentale. Néanmoins, 5 parents, ont spontanément nommé et décrit les idées qu'ils avaient pu expérimenter avec leur enfant.

¹ Donnée communiquée et utilisée par les opérateurs de campagnes marketing par SMS.

Volonté de poursuivre l'action durant les grandes vacances

Tous les parents interrogés ont répondu vouloir continuer à recevoir les SMS *Super idée !* durant les grandes vacances. Quinze d'entre eux n'avaient pas confirmé par SMS vouloir poursuivre. Je souhaitais, au travers de cette question, comprendre leur absence de réponse mais aussi connaître leur véritable intention. J'ai pu voir que leur abstentionnisme ne signifiait pas un refus mais davantage un accord de principe. Plusieurs parents m'ont d'ailleurs précisé, à ce moment de l'entretien, ne pas comprendre pourquoi je leur reposais la question alors qu'il leur paraissait évident qu'ils souhaitaient poursuivre.

Je note ici une forme de malentendu sur la notion d'engagement. Les preuves d'engagement que nous attendons en tant que professionnels de l'éducation ne correspondent pas à ce que les parents considèrent comme des marques d'engagement. Dans le chapitre 12, je prolongerai cette réflexion sur l'engagement par la preuve qui me semble être une limite majeure de la relation école-famille telle que promue actuellement.

Conseils et recommandations

Aucun parent n'a voulu formuler des propositions d'améliorations, de nouvelles idées ou des conseils de mise en œuvre de l'action *Super idée !* Plusieurs ont précisé qu'ils ne voyaient rien à ajouter ou à changer. Cette difficulté à se positionner en tant que partenaires est un résultat que je retrouve à plusieurs étapes de l'expérimentation. Il semble que ce changement de posture, de public bénéficiaire à partenaire, est trop soudain et inattendu dans la relation établie entre les professionnels du système scolaire et les parents en particulier ceux qui sont considérés comme éloignés de celui-ci.

11.1.4. Le *off* des entretiens : les données inattendues

En parallèle et en complément de leurs réponses aux questions posées dans le cadre des entretiens dirigés, les parents ont abordé plusieurs thématiques concernant leur enfant, le club Coup de Pouce et plus largement leurs pratiques parentales et familiales sur le plan scolaire et éducatif. J'ai souhaité recueillir ce *off* qui représentait des données inattendues mais précieuses pour comprendre l'engagement des parents

dans l'action et au-delà dans l'accompagnement de leur enfant.

Répartition des rôles éducatifs au sein des couples

Un des enseignements importants des entretiens fut la compréhension de l'engagement parental dans le cadre du couple parental. Deux pères ont expliqué qu'ils lisaient les messages mais que c'était leur compagne qui gérait ensuite les éventuels prolongements et mises en œuvre (« c'est ma femme qui s'en occupe », « c'est la maman qui est en lien avec l'école »). La répartition des rôles éducatifs traditionnels semblait pour eux de rigueur. Néanmoins, ces deux pères avaient connaissance des messages et les lisaient ce qui me permet de présupposer de leur intérêt pour la démarche Coup de Pouce et de leur volonté d'être informés.

Dans l'échantillon, il y avait un père et une mère récemment séparés. Leur cas m'a paru intéressant. Les SMS étaient un lien très attendu de la part du père vis-à-vis du club Coup de Pouce. Le père et la mère m'ont expliqué, à tour de rôle dans le cadre de deux entretiens distincts, qu'ils appréciaient que les messages leur soient envoyés individuellement car cela leur permettait de s'engager dans des pratiques de lectures et d'écriture avec leur fille quand ils avaient sa garde une semaine sur deux. Cette même situation, à savoir des parents séparés, était également présente dans le groupe de parents des clubs de V. comme nous le verrons dans la suite de chapitre.

Parents faiblement lettrés

Plusieurs parents ont précisé, dans le cadre des entretiens, ne pas lire eux-mêmes les messages mais avoir demandé à des membres de leur famille de le faire puis de leur les lire. Les faibles capacités de lecture de ces parents (en français ou dans une autre langue) sont ainsi compensées par d'autres ressources. Le caractère asynchrone de l'action facilite pour eux l'appropriation du contenu puisqu'ils peuvent attendre d'être avec un lecteur ou une lectrice pour prendre connaissance des messages.

Disponibilité parentale

Pour aucun des entretiens je n'avais au préalable pris rendez-vous avec les parents concernés. J'introduisais ma démarche en leur demandant s'ils avaient quelques minutes à m'accorder et en leur proposant sinon un autre moment pour les rappeler. Tous les parents qui ont pris mes appels ont répondu favorablement à ma demande

et immédiatement. Plusieurs d'entre eux étaient visiblement au travail ou en train de s'occuper de leurs enfants et souhaitaient néanmoins prendre quelques minutes pour répondre à mes questions.

Ce résultat fut inattendu étant donné que les parents considérés comme les plus éloignés de l'école sont également perçus comme peu disponibles et/ou fuyants dans le cadre de la relation école-famille. Plusieurs raisons me semblent expliquer cette très grande disponibilité des parents dans le cadre de ces entretiens. Cette démarche ne nécessitait pas de leur part de venir à l'école. C'était, symboliquement, moi qui venais à eux. Cela changeait profondément leur posture et leur disposition. Mon appartenance à l'association Coup de Pouce est également, selon moi, une raison qui explique l'accueil favorable rencontré auprès de tous les parents. En effet, plus de la moitié d'entre eux ont spontanément exprimé leur satisfaction vis-à-vis de l'expérience Coup de Pouce de leur enfant et leur reconnaissance des animatrices et des animateurs. Ainsi, le lien créé tout au long de l'année avec ces parents dans les clubs s'est traduit par une très grande bienveillance et confiance que j'ai pu percevoir dans le cadre des entretiens alors même qu'aucun parent ne me connaissait à titre personnel.

Enfin, j'ai ressenti, dans au moins cinq entretiens, que les parents étaient demandeurs de parler de leur enfant et des pratiques familiales partagées. Plusieurs semblaient saisir l'occasion pour présenter tout ce qu'ils mettaient déjà en place avec leur enfant. Pour d'autres, ce temps d'échange par téléphone permettait d'exprimer des inquiétudes sur la scolarité à venir des enfants en particulier en raison de l'absence fréquente de programmes Coup de Pouce en CE1 dans les écoles.

Le choix des langues des SMS

Une mère et un père ont pu partager dans le cadre des entretiens leurs difficultés à lire le français. J'ai pu comprendre que la dimension multilingue de l'action ne leur avait pas été présentée. Dans les deux cas, ils ont précisé qu'ils auraient préféré recevoir les SMS dans leur langue maternelle. A l'inverse, j'ai eu la confirmation que d'autres parents n'ont volontairement pas demandé à recevoir les SMS dans la langue écrite qu'ils maîtrisaient le mieux pour bénéficier de messages en français. Pour eux, comme pour la mère de T., il s'agissait d'une opportunité pour apprendre à lire le français (Cf. Chapitre 10).

La mère de N.

L'entretien dirigé avec un parent (dite par la suite la mère de N.) a été riche en données inattendues que je souhaite synthétiser ici. Cette mère a exprimé son intérêt pour les idées qu'elle pouvait mettre en œuvre auprès de N., son fils, inscrit dans un club CLÉ, mais également auprès de ces deux jeunes frères scolarisés en maternelle. Les propositions qu'elles avaient reçues n'étaient donc pas comprises seulement dans le prolongement du club Coup de Pouce mais également dans la découverte de la lecture de toute la fratrie. Cette appropriation véritablement familiale du contenu au-delà de l'enfant bénéficiaire constitue une donnée intéressante. Au travers de l'entretien mené avec la mère de N., il est possible de mesurer l'intérêt des parents pour des pratiques de littératie littéralement familiale, au sens où elles concernent toute la famille, telle que la lecture partagée.

11.1.5. Indicateurs qualitatifs associés à l'engagement des acteurs

En fin d'année scolaire, un échantillon de 20 acteurs sur les 126 participants a été sollicité au sujet de l'expérimentation *Super idée !* Il s'agissait de 10 animatrices, 5 coordinatrices-enseignantes et 5 pilotes. Les questions posées via un formulaire en ligne¹ ou par téléphone portaient sur les sujets suivants :

- réception technique de la lettre d'information hebdomadaire
- pertinence/intérêt du contenu de la lettre
- pertinence/intérêt du contenu des SMS
- échanges et retours avec les parents autour des idées
- propositions et remarques sur la démarche

Plusieurs actrices et acteurs ont signalé des problèmes techniques pour recevoir, chaque semaine, la lettre d'information dans leur boîte e-mail. Cette donnée permet de confirmer la faible pertinence du taux de lecture de la lettre étant donné qu'une partie des actrices et des acteurs n'y avaient pas accès pour des raisons techniques. (Cf. Figure 90 page 271).

Concernant son contenu, la très grande majorité d'entre eux l'a apprécié et a considéré qu'il s'agissait de sujets pertinents pour les clubs Coup de Pouce.

A propos des SMS, la majorité des acteurs considère qu'ils sont adaptés au public et

¹ Annexe 8

à leurs présumées difficultés comme le soulignent les deux extraits suivants :

C'était intéressant, les parents ont participé et étaient intéressés.

Plutôt adapté à la population, au public qui connaît des difficultés. Le contenu était intéressant.

Deux animatrices ont exprimé des réserves quant aux capacités et à la volonté des parents de s'approprier les idées comme le montrent ces deux extraits des réponses issues du questionnaire :

C'était très bien, après je dois vous dire je sais pas du tout ce que les parents ont respecté ou fait. Pour tout vous dire, je pense qu'ils ne l'ont pas fait. J'en ai pas parlé.

Ça va être difficile je pense : je ne sais pas du tout, j'ai l'impression qu'ils ne s'intéressent pas du tout à la scolarité de leurs enfants. Ils ne s'intéressent pas du tout à leur enfant. Parents qui font les devoirs. Ils s'intéressent mais pas comme on le voudrait.

Cette animatrice témoigne de forts aprioris négatifs vis-à-vis de l'engagement des parents dans la démarche tout en montrant qu'elle-même ne s'y était pas engagée puisqu'elle n'en avait pas parlé aux parents et qu'elle n'avait pas recherché leurs avis.

La moitié des acteurs interrogés ont échangé avec les parents autour des idées. Ce résultat apparaît relativement positif en raison de la présence de pilotes dans l'échantillon car ces derniers sont peu ou pas en relation régulière avec les parents des clubs Coup de Pouce dans leurs missions quotidiennes.

En sollicitant directement les parents, des actrices interrogées ont eu des retours :

*Les idées collent bien aux difficultés que les parents rencontrent. C'est un énorme plus que les parents reçoivent les SMS dans la langue de leur choix.
Nous, au PRE, ce qu'il faudrait qu'on arrive à faire l'année prochaine, ce serait de faire des liens entre ces SMS et les actions sur la parentalité qu'on met en place. J'ai pas tout en tête les idées envoyées, il faut que je regarde. L'idée c'est bien, mais c'est entre guillemet un truc ponctuel, il faut qu'on arrive à en faire une chose de suivi, à en discuter avec eux.*

Les propositions d'améliorations émises par les actrices interrogées sont principalement techniques et informatives. Il s'agit de pouvoir mieux recevoir la lettre d'information et d'avoir plus de renseignements sur les modalités de l'action *Super idée !*

Plusieurs actrices souhaitent s'engager davantage dans la démarche l'année suivante après en avoir compris les objectifs et les modalités. Dans l'extrait suivant, la personne dit que l'action est relativement ponctuelle dans la vie des parents et qu'elle doit, pour

cette raison, être accompagnée sur le terrain par les acteurs :

Moi je trouve ça génial : c'est vraiment génial, ça apporte un plus, même si les parents ne nous donnent pas d'informations à ce sujet mais en les questionnant, j'ai eu des retours des SMS.

Le retour réflexif de cette actrice me semble être une synthèse intéressante des résultats obtenus. La compréhension de la place et du rôle des actrices et des acteurs dans l'action est l'objectif majeur. Sans cela, ils peuvent se placer en tant que simples témoins ou exécutants d'une démarche qui ne concernerait que les parents. Cette perception de *Super idée !* comme une action incomplète ou insuffisante, est un résultat qui me semble très positif. Sans la participation active et le soutien des actrices et des acteurs pour prolonger au quotidien les idées et le lien avec les parents, l'action se révèle, en effet, moins pertinente.

11.2. Protocole individualisé

Dans 3 clubs CLÉ de la ville de V. (dits club 1, club 2 et club 3 à présent), l'expérimentation *Super idée !* a été mise en place à partir d'un second protocole de recherche. Les messages types et le calendrier étaient partagés aux animatrices, en accord avec le pilote de la ville et la déléguée territoriale en charge de ce secteur, afin de leur permettre de les envoyer elles-mêmes aux parents via leur téléphone.

Chacune avait la possibilité de ne pas suivre le calendrier du protocole standardisé, de modifier la formulation des messages et de personnaliser le contenu en fonction des enfants et des parents de leur club. Aux besoins, elles pouvaient également avoir les messages dans différentes langues pour des parents demandeurs dans une autre langue que le français¹. L'objectif de ce protocole, dit individualisé, était de mesurer l'engagement des animateurs lorsqu'ils ont la possibilité de mener l'action par eux-mêmes à partir d'un contenu proposé. Ce modèle répondait, selon moi, au modèle traditionnel d'intervention Coup de Pouce : former les acteurs, concevoir et transmettre

¹ Aucun parent des clubs concernés n'a souhaité recevoir les messages dans une autre langue que le français.

des outils puis accompagner la démarche de terrain.

J'ai formé le groupe d'animatrices concernées en début d'année pour qu'elles puissent connaître les objectifs de *Super idée !* et les enjeux de la littératie familiale. L'usage de leurs téléphones personnels pour ce protocole était nécessaire. Pour cette raison, elles devaient être volontaires : toutes ont accepté de participer à ce protocole.

Pour suivre ce protocole de recherche et recueillir les données associées, j'ai mis en place deux temps d'échange en visioconférence avec les animatrices durant l'année. L'objectif était de connaître leur engagement dans l'action et d'avoir leurs retours d'expériences. Je pouvais à chaque fois les croiser avec mon expérience d'animatrice CLÉ durant l'année précédente. Ces temps furent très riches pour accompagner leur démarche et comprendre la forme de leur engagement et ses effets auprès des parents et des enfants.

Le premier point d'étape quelques semaines après le démarrage des clubs CLÉ a mis en évidence le besoin de personnalisation des premiers messages envoyés aux parents. Cette nouvelle démarche de communication nécessitait pour elles, à juste titre, une appropriation du contenu et une légitimation de leur rôle.

Pour comprendre et analyser ce protocole, j'ai recueilli les messages envoyés et reçus par chacune d'elle et je leur ai demandé un retour réflexif par écrit plusieurs mois après cette expérience.

Échanges SMS

L'analyse des échanges SMS entre les animatrices et les parents a confirmé leur appropriation de la démarche à la fois sur le fond et sur la forme. Chacune a organisé les envois en fonction de ses disponibilités et des thématiques qu'elle souhaitait aborder avec les parents. La personnalisation et la reformulation des messages a été relativement faible comme le montre le SMS suivant dont le texte initial et l'adaptation proposée étaient :

« Super idée ! Empruntez les livres du prix des premières lectures au club pour les découvrir en famille. {{PRENOM}} comme tous les enfants a besoin de regarder et d'entendre plusieurs fois les mêmes histoires pour les comprendre :) »

Bonjour,
Super Idée de cette semaine ! Empruntez les livres et les jeux du prix des premières lectures pour les découvrir en famille. A [REDACTED] comme tous les enfants a besoin de regarder et d'entendre plusieurs fois les mêmes histoires pour les comprendre 😊
Bonne après-midi
Les animatrices
V [REDACTED] et M [REDACTED]

Figure 91. *Super idée !* Protocole individualisé. Capture d'écran échange SMS.

Un autre exemple de reformulation et d'appropriation un peu plus élevé du contenu à partir du message initial suivant :

Super idée ! Faites avec {{PRENOM}} son emploi du temps sur une feuille ! Notez les jours d'école et le club Coup de Pouce ! Avoir des repères dans la semaine aide votre enfant à devenir plus autonome en classe et à la maison :)

Bonjour Mme XX
Une autre bonne idée vous est proposée !
Faites avec R. a son emploi du temps sur une feuille !
Notez avec lui les jours d'école et le club Coup de pouce !
Avoir des repères dans la semaine, aide votre enfant à devenir plus autonome en classe et à la maison !
Après, vous lui faites afficher dans sa chambre, il pourra le regarder souvent et se repérer plus facilement dans le temps.
Vous me direz si ça fonctionne bien pour lui.
Bonne journée à toute la petite famille !!
Les deux animatrices du club coup de pouce

Figure 92. *Super idée !* protocole individualisé. Retranscription SMS 2.

Le SMS représenté dans la figure ci-dessus montre le besoin et la capacité de personnalisation des idées proposées aux parents. Les animatrices ne modifient pas le fond du message mais créent un lien plus personnel avec leur interlocutrice en la nommant puis en l'encourageant à leur partager un retour d'expérience.

Les deux animatrices, en binôme sur ce club, avaient également expérimenté une personnalisation plus poussée de la démarche en imaginant que l'idée soit envoyée par l'enfant auprès de ses parents (Cf. Figure ci-dessous).

Maman,
Regarde- moi au moment de la lecture partagée au club coup de pouce !!
J'adore cette activité où je prends beaucoup de plaisir !!
La lecture m'apporte énormément. Les livres me font lire, me font
voyager et découvrir pleins de choses. Ils ont même l'avantage de me
retirer un peu des écrans !!
Pourrions-nous en lire ensemble ? J'aimerais beaucoup cela !
R. et les 2 animatrices

Figure 93. *Super idée !* Protocole individualisé. Retranscription SMS 3.

Un des pères destinataire n'a pas apprécié ce type de message et a pu l'exprimer auprès des animatrices. Il est intéressant de noter, au travers de cet exemple, à quel point la formulation des messages influence leur réception. En échangeant avec les animatrices concernées, nous avons compris comment une telle démarche avait pu être perçue par ce père, c'est-à-dire, comme une injonction et même un reproche déguisé mis dans la bouche de son enfant. Les intentions des animatrices n'étaient bien évidemment pas celles-ci mais ce malentendu a permis de comprendre que le contenu des messages devait être cadré au maximum pour garantir la bonne compréhension des parents. L'expérience et les qualités relationnelles des animatrices ont permis de rapidement dissiper ce malentendu. J'ai, pour ma part, compris ma responsabilité. J'avais en effet indiqué à chacune d'elle la possibilité de personnaliser les messages en intégrant le prénom des enfants. En effet, cette consigne pouvait être comprise comme une personnalisation de l'émetteur. Le chapitre 12 permettra de revenir de façon approfondie sur cette question cruciale de l'écriture des messages.

Le protocole expérimenté dans la ville de V. met en évidence un résultat qu'il semble intéressant d'analyser. Les parents de ces clubs comme ceux du club de M., l'année précédente, n'ont pas été à l'origine des messages sauf pour des indications d'absence de leur enfant. Ils ont, dans leur majorité, également peu répondu aux messages envoyés. Cependant, comme dans le cadre de l'expérimentation locale dans le club de M., ces absences de réponses ne sont pas synonymes d'un manque d'intérêt ou de lassitude de la part des parents. Car les parents ont par ailleurs largement exprimé leur souhait régulier de poursuivre la communication par SMS. Ainsi, on peut considérer que le faible taux de réponse des parents ne doit pas être compris comme un signe de faible engagement dans la démarche mais davantage

comme une posture d'observation et de participation silencieuse. Il s'agit d'un résultat important qui permet de mieux comprendre certains malentendus dans la relation dus à des attentes des actrices et des acteurs non verbalisées auprès des parents.

Bilan fin d'année

Plusieurs mois après la fin des clubs, j'ai sollicité les animatrices de la ville de V. pour un retour réflexif sur leur expérience de *Super idée !*. Elles ont ainsi répondu librement par mail aux questions présentées ci-après.

Je souhaite, dans ce chapitre, présenter l'intégralité de leurs réponses car elles sont particulièrement riches d'enseignements pour répondre à la problématique de la présente thèse.

Réponses intégrales des animatrices du club 1 de la ville de V.

Selon vous, l'expérimentation Super idée ! a eu quels effets sur votre pratique professionnelle avec et auprès des parents.

. Mise en évidence que par le biais des petites idées, une relation privilégiée et plus forte s'est développée avec les parents. L'implication à la vie " Coup de pouce" de leur enfant fut beaucoup plus dense que par le passé.

. Mise en évidence d'un développement et d'une relation de confiance plus accrue : Certains parents en retrait (timidité ou sur la défensive) se sont ouverts au dialogue qui leur était très difficile voire fuyant en début d'année.

. Mise en évidence que par des échanges multiples et des partages fréquents notre vision globale des enfants changea. Connaissance plus pointue de leurs attitudes, réactions et actions au sein de leur famille proche (corrélations ou pas avec le milieu " Coup de pouce") explications apportées à certains questionnements au sein du club.

Pour résumé, les petites idées ont été un trésor l'année passée.

. Mise en évidence d'un échange que nous n'aurions pas eu si les petites idées n'avaient pas existé : Avec des parents devenant animateur de petites idées au sein de leur famille avec retour vers le club. Fusion et partages intenses à ces moments privilégiés.

Nous avons également constaté que les papas d'ordinaire en retrait ont moins hésité à rentrer en contact avec nous par le biais de Super Idée ! Un papa nous a même envoyé une petite vidéo.

Il est arrivé que certains parents, très méfiants en début d'année, osent nous interpeler par rapport à une situation de classe en nous demandant notre avis. Parallèlement, la maitresse nous sollicitait pour appuyer ou expliciter une demande. Cette cohésion autour des enfants leur a été tout à fait bénéfique.

Quelles limites/contraintes avez-vous perçues ?

L'envoi de messages chaque semaine ainsi que les retours apportés aux parents, étaient relativement prenant au niveau du temps.

La fréquence des envois nous a semblé un peu trop dense, certains parents se mettant en retrait en fin d'année (par lassitude à devoir encore répondre à des sollicitations et retours à notre égard.)

Quelles préconisations auriez-vous à proposer à l'association Coup de Pouce ?

Envoi des petites idées tous les 15 jours sans interruption dans l'année par l'association afin de n'avoir à gérer pour nous, que les retours de parents.

. Introduire un échange des petites idées avec les enfants au sein des séances du club (prendre le temps de leur présenter l'idée de la quinzaine, leur en expliquer la finalité ; l'objectif étant de développer et de mettre en application la petite idée entre l'enfant et la famille.)

. Faire envoyer quelques petites idées par les enfants à leurs parents (participation active des deux parties).

Pouvez- vous partager un moment marquant de l'année concernant l'action Super idée ?

Lorsque la petite idée autour du repère du temps fut envoyée, une Maman avec sa fille, nous fit un retour dans le cahier coup de pouce d'un tableau emploi du temps construit sur une semaine avec des repères journaliers en images (levée et petit déjeuner, école, récréation, école, repas cantine.... Club coup de pouce avec... Et ceci sur une semaine complète).

Nous reprîmes l'idée du tableau avec les symboles images et nous y associâmes des écrits courts du type : petit déjeuner, cantine, activités... Chaque enfant établit ainsi son emploi du temps personnel qu'il remporta chez lui.

Après la rentrée des classes, un Papa nous a partagé le résultat des évaluations de sa fille nous remerciant encore du travail et de l'aide apportés par le Coup de Pouce l'année précédente.

Pendant les vacances, il nous a également transmis des photos de sa fille.

Réponse intégrale des animatrices du club 2 et du club 3

Bonjour Céline,

Je vais faire une réponse globale pour les deux clubs (A et B). Nous nous sommes vues avec MI, elle fera peut-être une réponse perso pour B.

Pour moi, l'expérience Super Idée a été vraiment top pour la relation avec les parents et d'autant plus pour B, école de REP+, dans laquelle les parents sont moins présents et impliqués.

Les SMS ont permis de gagner petit à petit la confiance des parents et ont simplifié la relation au quotidien. Ils ont favorisé le temps d'échange après la séance même avec des parents pas trop à l'aise avec le système éducatif. Les relations avec les parents étaient encore plus amicales. Les parents se sont appropriés ce système d'échange pour nous indiquer par exemple que l'enfant était souffrant (les autres années nous n'avions pas ce type d'info et la maîtresse non plus).

Je pensais qu'au bout d'un certain temps, les parents seraient peut-être lassés par les SMS mais en fait, pas du tout. Ils ont bien apprécié ces moments, je pense que la valorisation des enfants et les messages adressés les ont aussi valorisés en tant que parents. C'est vrai qu'en termes de temps, l'envoi des Sms était un peu long (d'autant que sur A, je l'ai fait seule) mais je ne regrette pas du tout d'avoir consacré ce temps car le retour et le bénéfice valait vraiment le coup 😊

Cette année c'est l'association qui envoie les messages, je ne suis pas sûre que l'impact au niveau relationnel sera le même... on verra !

Pour les moments marquants, c'est la première fois qu'à l'école de B nous avons tous les parents (papas et mamans) présents à la fête de fin du Coup de Pouce. Nous avons eu la sœur du petit X l'année précédente et n'avions pas pu établir une relation avec les parents. Cette année, la maman nous a même répondu par Sms, discutait à la sortie même si c'était brièvement et est venue à la fête, ce qu'elle n'a pas du tout fait pour sa fille.

J'espère que ces éléments vont pouvoir compléter tout ce que vous avez déjà pu récolter.

Belle journée et bon courage pour le travail à mener,

Amicalement

Analyse des réponses : « Pour résumer, les petites idées ont été un trésor l'année passée » (animatrice du club 1 de la ville de V.).

Les témoignages des animatrices sous la forme de retours d'expériences, mettent en évidence leur grande satisfaction vis-à-vis de l'expérimentation *Super idée !* dans leurs clubs. C'est principalement le renforcement du lien avec les parents qui est le résultat majeur selon elles. Chacune qualifie ce lien de « relation » ce qui témoigne de son importance. Les difficultés rencontrées les années précédentes ont partiellement été levées par l'action comme en témoignent les quatre extraits suivants issus de leurs réponses : « Mise en évidence que par le biais des petites idées, une relation privilégiée et plus forte s'est développée avec les parents », « Les SMS ont permis de gagner petit à petit la confiance des parents et ont simplifié la relation au quotidien », « Mise en évidence d'un développement et d'une relation de confiance plus accrue : Certains parents en retrait (timidité ou sur la défensive) se sont ouverts au dialogue qui leur était très difficile voire fuyant en début d'année. »

« Pour les moments marquants, c'est la première fois qu'à l'école de B nous avons tous les parents (papas et mamans) présents à la fête de fin du Coup de Pouce. Nous avons eu la sœur du petit X l'année précédente et n'avions pas pu établir une relation avec les parents. Cette année, la maman nous a même répondu par Sms, discutait à la sortie même si c'était brièvement et est venue à la fête, ce qu'elle n'a pas du tout fait pour sa fille. »

La possibilité d'être en relation avec des parents physiquement éloignés est une des plus-values du modèle pour les animatrices. C'est en particulier le cas pour certains pères : « Nous avons également constaté que les papas d'ordinaire en retrait ont moins hésité à rentrer en contact avec nous par le biais de *Super Idée*. ».

Ainsi, les effets produits sont davantage perçus en regard de la relation avec les parents que dans la mise en œuvre des idées par ces derniers auprès de leurs enfants. Leur réalisation, partagée ponctuellement auprès des animatrices, apparaissent comme des satisfactions supplémentaires à celle de l'amélioration de la relation comme le montrent l'extrait suivant : « Lorsque la petite idée autour du repère du temps fut envoyée, une Maman avec sa fille, nous fit un retour dans le cahier coup de pouce d'un tableau emploi du temps construit sur une semaine avec des repères journaliers en images (levée et petit déjeuner, école, récréation, école, repas cantine.... Club coup de pouce avec... Et ceci sur une semaine complète) ».

Les animatrices de ce club identifient les parents comme des « animateurs de petites idées » via un aller-retour entre le club et la maison. Ces témoignages ont comme spécificité de ne pas être centrés sur la réalisation ou la mise en œuvre des pratiques proposées aux parents. Aucune des animatrices n'évalue les pratiques parentales ou familiales. Il n'y a pas, de leur part, d'attente sur ce point précis.

La principale limite à la démarche observée, dans le cadre de ce protocole dit individualisé, est la dimension temporelle. En effet, l'envoi des messages et la gestion des échanges à distance est chronophage et vient souvent s'ajouter aux autres missions propres à ce métier. Néanmoins, toutes s'accordent sur le bénéfice de cet investissement temporel vis-à-vis des objectifs d'amélioration et d'enrichissement de la relation avec les parents : « C'est vrai qu'en termes de temps, l'envoi des Sms était un peu long (d'autant que sur A, je l'ai fait seule) mais je ne regrette pas du tout d'avoir consacré ce temps car le retour et le bénéfice valait vraiment le coup 😊 ».

Il est à noter que les retours des animatrices divergent sur un aspect important de la démarche : toutes ne sont pas convaincues de l'efficacité de la démarche dès lors qu'elle ne sera plus individualisée l'année suivante, c'est-à-dire, à partir du moment où les messages seront envoyés par l'association et non pas les animateurs. Les deux passages suivants montrent leurs analyses différenciées sur ce point : « Envoi des petites idées tous les 15 jours sans interruption dans l'année par l'association afin de n'avoir à gérer pour nous, que les retours de parents ». « Cette année c'est l'association qui envoie les messages, je ne suis pas sûre que l'impact au niveau relationnel sera le même... on verra ! »

Concernant le rythme d'envoi d'un message par semaine, je formule l'hypothèse qu'il ait pu paraître trop intense à certaines animatrices, à la fois pour les parents mais aussi pour elles-mêmes, étant donné qu'elles devaient les envoyer et également les faire vivre. Pour l'une des animatrices, le constat concernant les parents et leur éventuelle lassitude vis-à-vis de ce rythme est inverse et constitue pour elle une surprise : « Je pensais qu'au bout d'un certain temps, les parents seraient peut-être lassés par les SMS mais en fait, pas du tout. Ils ont bien apprécié ces moments, je pense que la valorisation des enfants et les messages adressés les ont aussi valorisés en tant que parents. »

Enfin, ces témoignages, sous la forme de retours d'expériences, suggèrent une évolution majeure de la démarche sur laquelle je souhaite m'arrêter et qui sera l'objet d'une partie des éléments de réflexion du chapitre 12. Les deux animatrices du club 1 proposent que les idées partagées aux parents soient également présentées par l'animateur aux enfants dans le cadre des séances en club : « Introduire un échange des petites idées avec les enfants au sein des séances du club », « Faire envoyer quelques petites idées par les enfants à leurs parents ».

Intégrer les enfants en tant qu'acteurs de la démarche *Super idée !* me semble être un axe de développement très intéressant. Ceux-ci ne sont plus seulement, dans ce cas, les bénéficiaires du travail conjoint entre les animateurs et les parents. Ils deviennent des membres actifs pouvant, à leur tour, renforcer la relation entre les adultes mais également la mise en œuvre des idées proposées.

Ainsi, l'explicitation des pratiques de littératie familiale auprès de tous les acteurs dans une démarche systémique telle que qu'expérimentée ici pourrait inclure les enfants eux-mêmes. Je réalise une forme d'impensé dans mon travail de recherche. Les enfants ne sont pas considérés pleinement comme des acteurs, c'est-à-dire des personnes pensantes et agissantes. Leur place me semble à redéfinir profondément. Mon expérience au sein du club de M. avait mis en évidence leur volonté et leur capacité à entrer activement dans la relation entre leurs parents et moi-même. J'avais pu noter les bénéfices de leur implication dans l'engagement de leurs parents et dans le mien (Cf. Chapitre 10). Néanmoins, je n'avais pas traduit cela par une analyse critique du dispositif *Super idée !*. Les suggestions des animatrices me permettent de prendre conscience de cet impensé par la mise en parallèle de nos expériences en tant que paires, animatrices et chercheuses.

Les résultats de l'analyse des données recueillies dans le cadre du protocole mis en place à V. révèlent une appropriation semi-individualisée de la démarche : les animatrices ont peu modifié le calendrier et les messages proposés. L'individualisation complète de la démarche via une reformulation des messages ou la conception de nouvelles idées ne sont finalement pas apparues, pour les animatrices concernées, comme un besoin. En cela, leur appropriation correspond au modèle d'intervention Coup de Pouce traditionnel.

Les bénéfices associés à l'envoi des messages ont été de deux types : renforcer le lien présentiel avec les parents déjà présents et créer un lien distanciel avec les

parents absents et que je qualifierai de parents empêchés.

Les retours d'expériences informels et formels des animatrices engagées dans ce protocole confortent l'hypothèse de la présente recherche. La relation présenteielle entre les acteurs des clubs et les parents peut être améliorée et enrichie par la relation distancielle sous forme d'échanges par SMS portant sur la valorisation de l'enfant lecteur et sur les pratiques familiales/parentales associées. Comme l'avaient également révélé les résultats de l'expérimentation locale au sein du club de M., la relation distancielle n'aboutit pas toujours à un renforcement du présentiel pour les parents dits empêchés. Néanmoins, cette nouvelle forme de relation peut être très engageante pour les acteurs des clubs comme pour les parents et ainsi ne pas être une relation de substitution.

Les pratiques proposées aux parents, sous forme d'idées partagées par SMS, apparaissent comme des moyens favorisant l'engagement davantage que comme des objectifs directs de la démarche. Chaque idée est une occasion offerte de renforcer le lien autour de l'enfant, d'explicitier le rôle des parents dans la découverte de la lecture et de valoriser chaque acteur, animateur, parent et enfant.

Conclusion chapitre 11

L'expérimentation nationale *Super idée !* selon deux protocoles (P1 et P2) a permis le recueil de données à la fois quantitatives et qualitatives. Leur analyse prolonge et confirme les résultats de l'expérimentation locale menée durant l'année scolaire 2020/2021, à savoir, la pertinence et les limites d'un modèle d'intervention à distance apposé au modèle d'intervention traditionnel des clubs Coup de Pouce. L'évaluation de l'engagement des parents montre leur intérêt pour une relation distancielle, asynchrone et écrite. Les capacités d'adaptation des acteurs des clubs comme celles des parents pour ce nouveau modèle confortent l'idée qu'ils sont respectivement demandeurs de nouvelles formes de relations et d'échanges autour des enfants.

Les pratiques de littératie familiale proposées apparaissent comme un levier d'engagement dans la relation en particulier lorsque les messages sont envoyés par les personnes en charge de l'animation des clubs. Les pratiques sont donc le plus souvent un moyen et non un objectif, c'est-à-dire, que les parents sont, par ce biais,

confortés et valorisés dans leur rôle. Le développement et l'enrichissement de leurs pratiques de littératie familiale sont secondaires.

Le modèle d'intervention proposé via l'expérimentation lève une partie des freins identifiés vis-à-vis de l'engagement conjoint des animateurs et des parents : la disponibilité, le faible sentiment de compétences et la faible maîtrise du français pour ceux dont la langue majoritaire est autre.

L'analyse parallèle des données associées aux deux protocoles permet l'émergence des résultats les plus intéressants selon moi. Les limites observées dans chacun des modèles expérimentés façonnent l'existence d'une troisième voie. La gestion et l'envoi centralisés du premier protocole et la démarche individualisée du second nécessitent d'être toutes les deux assouplies pour répondre aux objectifs de coéducation visés. Le chapitre 12 sera le lieu de cette analyse critique et constructive d'un modèle intermédiaire.

Chapitre 12 – Discussion

Dans ce dernier chapitre, je souhaite ouvrir un nécessaire temps de discussion à partir d'une synthèse des résultats. L'analyse des limites de la présente recherche est une étape essentielle de compréhension de la problématique dans sa confrontation au réel. Les faire apparaître et les expliquer permet l'élaboration de perspectives et de préconisations à la fois sur le plan scientifique et industriel. La volonté constante d'adaptation pour construire des méthodes et outils répondant à la fois aux besoins tels qu'identifiés et aux moyens mis à disposition est l'une des caractéristiques d'une thèse en entreprise et la raison pour laquelle j'ai souhaité m'engager dans ce cadre spécifique.

12.1. Synthèse des résultats

Les résultats présentés dans les trois précédents chapitres peuvent, à présent, être synthétisés pour faciliter leur analyse critique, leur diffusion et leur éventuelle réappropriation dans d'autres travaux.

Les trois phases de la présente recherche, à savoir, l'état des lieux du domaine club-famille dans les programmes Coup de Pouce, l'expérimentation locale du *Programme d'engagement parental* et l'expérimentation nationale de l'action *Super idée !* permettent d'établir un ensemble de résultats sous forme de réponses à la problématique de la thèse et de confrontations aux hypothèses.

L'état des lieux a mis en évidence la difficile émancipation de l'association vis-à-vis des fondements scientifiques de ses programmes. Cette situation a engendré une partie des difficultés rencontrées par les actrices et les acteurs de terrain. C'est en particulier la relation club-famille, en tant que plus-value majeure du projet associatif, qui est devenue sa principale limite du fait de sa lente et difficile remise en question depuis les années 2000.

C'est pourquoi la conception et l'expérimentation, durant l'année scolaire 2020/2021, d'un modèle d'intervention club-famille, complémentaire du modèle fondateur, a fait émerger un ensemble de problématiques jusque-là partiellement invisibilisées. L'engagement parental dans les programmes Coup de Pouce est apparu principalement évalué sous la forme d'un engagement présentiel au sein des clubs

dans le prolongement des attentes de l'école vis-à-vis des parents considérés comme les plus éloignés d'elle. Cette forme d'engagement parental dans l'accompagnement à la scolarité n'a pourtant pas été identifiée au préalable comme un facteur de réussite des enfants. Elle est davantage un indicateur d'engagement des professionnels. Cette dérive n'est pas propre à l'association. Elle s'inscrit dans la problématique de la relation école-famille, en particulier en milieux populaires et précaires telle qu'étudiée par la sociologie de l'école (Lahire, 2008 ; Périer, 2019).

L'importance du plurilinguisme dans la relation club-famille est la problématique émergente la plus significative de cette phase de la recherche. Le sujet est dans tous les esprits avant même le démarrage des actions dans le repérage des enfants puis guide une grande partie des représentations et des discours des parents et acteurs sur les capacités des enfants. Il est, au mieux, considéré comme un élément neutre sans impact sur l'enfant et, le plus souvent, comme un facteur négatif dans son parcours scolaire.

Le besoin de réassurance des parents, vis-à-vis des capacités de leur enfant et de leurs propres capacités à l'accompagner dans sa scolarité, fut également un résultat central de cette seconde phase. C'est, plus précisément, sa dépendance directe avec l'engagement parental qui a été révélée durant l'expérimentation au sein du club de M. Les parents ne peuvent s'engager sans avoir été, au préalable, rassurés sur les capacités de leur enfant et sur eux-mêmes. Leur réassurance apparaît clairement comme le premier levier d'engagement.

Le second levier, mis en évidence durant cette première expérimentation, est le besoin d'explicitation des enjeux de la réussite scolaire en particulier au moment de l'entrée dans l'écrit. Ce besoin d'explicitation se situe, plus précisément, sur le rôle parental dans ce processus d'apprentissage à la fois auprès des parents et des professionnels. Cette longue immersion au sein d'un club CLÉ, en tant que chercheuse et animatrice, m'a principalement permis une lecture systémique d'une intervention en littératie familiale. Pour permettre aux parents de s'engager auprès et avec leur enfant apprenti-lecteur, il y a, en amont, une chaîne d'engagements nécessaires et réciproques à mettre en œuvre. Dans le cas présent, il s'agit de l'engagement de l'association et de ses salariés puis de l'engagement des acteurs de terrain associés aux programmes. La dimension systémique de l'engagement en littératie familiale constitue le résultat le plus significatif de cette première expérimentation.

Enfin, *Super idée !*, en tant dernière phase et expérimentation à grande échelle a

produit des résultats quantitatifs et qualitatifs. Ceux-ci ont mis en évidence le besoin de diversifier les formes d'engagement en littératie familiale via un modèle d'intervention distancié, asynchrone et écrit. Au travers de l'analyse des données, les pratiques de littératie familiale telles que proposées s'avèrent être davantage un moyen pour valoriser le rôle des parents que comme une finalité. Elles les valorisent dans leurs compétences préexistantes en les reliant explicitement à la réussite scolaire de leur enfant. Elles forment le maillon parfois manquant entre le système scolaire et la famille et peuvent, à ce titre, être des leviers de coéducation.

La comparaison des deux protocoles expérimentaux met en évidence un fort engagement réciproque lorsque la démarche était mise en œuvre par les acteurs de terrain auprès des parents avec le soutien de l'association. Le schéma ci-après tente de présenter de façon synthétique la comparaison des résultats des deux protocoles.

Critères	P1 (standardisé)	P2 (individualisé)
Engagement des parents	++	+++
Engagements des acteurs	+	+++
Conscientisation de la rentabilité scolaire de la littératie familiale	+	+++
Conscientisation du plurilinguisme sur la réussite scolaire	+	Non évalué
Besoin de formation et d'accompagnement	+++	++
Capacité de déploiement à grande échelle	++	-

Figure 94. Comparaison des résultats des protocoles expérimentaux *Super idée !* (Céline Ferrier, 2023)

12.2. Données et résultats complémentaires

Le recueil des données associées à la présente thèse s'est achevé en juillet 2022, à la fin de l'expérimentation *Super idée !* Par la suite, le déploiement de l'action à grande échelle à la rentrée 2022, dans l'ensemble des clubs CLE, a généré de nouvelles données. Mon poste et mes responsabilités au sein de l'association et, en particulier, sur ce projet m'ont amenée à intégrer ces données à ma réflexion et à l'évolution de l'action comme présenté dans la suite de ce chapitre. Sans pouvoir et sans vouloir poursuivre l'analyse de ces nouvelles données dans le cadre du présent projet de recherche, il me semble nécessaire de faire deux exceptions sous la forme de focus dans ce chapitre : les entretiens téléphoniques de la fin d'année 2023 avec les animateurs et le bilan du programme CLE tel que réalisé par l'association concernant l'année scolaire 2022/2023.

Les entretiens avec les animatrices et les animateurs

Pour poursuivre l'évaluation de l'action *Super idée !* au-delà du présent projet de recherche, j'ai renouvelé en mai 2023 des entretiens téléphoniques avec un échantillon d'une vingtaine de parents et une vingtaine d'acteurs. Ces entretiens dirigés ont conforté les résultats de l'expérimentation tout en apportant des précisions intéressantes sur l'appropriation de l'action en particulier par les animatrices et les animateurs. Plusieurs ont en effet indiqué utiliser, durant les séances en club, les idées d'activités partagées par SMS aux parents. Ce fut, par exemple, le cas pour le message relatif à la réalisation d'un emploi du temps. Les animatrices et les animateurs en question prolongeaient ainsi davantage l'action auprès des enfants qu'auprès de leurs parents. Même si cette appropriation de *Super idée !* n'est pas la plus fréquente, il est intéressant d'analyser que ce sont les professionnels, dans le cas présent, qui se saisissent de pratiques proposées aux parents et non l'inverse comme c'est le cas habituellement dans la relation école-famille et club-famille. Les parents sont en effet fréquemment invités à reproduire des pratiques dites scolaires (ou périscolaires) à la maison car celles-ci sont considérées comme de « bonnes pratiques ». Pourtant, comme nous pouvons le voir au travers de l'appropriation des pratiques partagées dans le cadre de *Super idée !*, la frontière entre pratiques familiales et pratiques scolaires n'est pas toujours effective. Les pratiques de littératie

familiale peuvent être partagées avec les enfants dans les deux milieux sans remise en cause de leur pertinence.

Leur circulation dans le cadre *Super idée !* apparaît ainsi comme une donnée relativement inattendue pour comprendre les effets de l'engagement en littérature familiale. Je souhaitais faire ce premier focus sur ce résultat que les données de l'expérimentation de l'année précédente n'avaient pas aussi clairement fait apparaître et qui est, selon moi, un levier intéressant pour accompagner et développer l'action *Super idée !* par la suite.

Les bilans de l'année 2022/2023

Comme présenté dans le chapitre 2, tous les acteurs des programmes ainsi que les parents et les enfants sont questionnés chaque fin d'année pour évaluer les programmes. Selon leur rôle et leur place, chaque professionnel, parent et enfant est donc invité à donner son avis sur l'année écoulée, l'organisation et la pertinence de la démarche.

L'évaluation nécessite un investissement majeur pour l'association à la fois en termes de temps et de moyens. Pour la première année de déploiement national de *Super idée !* nous n'avons pas pu intégrer dans les documents de questions spécifiques à cette nouvelle action. En effet, une nouvelle stratégie d'évaluation était en cours de construction et il semblait pertinent d'attendre l'année scolaire suivante pour intégrer ce sujet en cohérence avec les nouveaux items.

Je n'attendais donc pas de données particulières liées à *Super idée !* dans le cadre de ces bilans car aucune question spécifique à l'action n'avait pu être ajoutée. Pourtant, à la lecture des réponses des acteurs et des parents, un grand nombre de retours sur *Super idée !* étaient présents. Ces données inattendues et nombreuses me semblent justifier ce second focus car elles sont à la fois quantitatives et qualitatives comme nous allons le voir.

Répondants aux questionnaires Coup de Pouce	Nombre
Pilotes	197
Coordinateurs et enseignants	1 569
Animateurs	1 260
Parents	3 983

Figure 95. Répondants questionnaire d'évaluation Coup de Pouce CLE.

Pilotes - Nature des déclarations relatives à <i>Super idée !</i>¹	Nombre
Très positive	1
Positive	3
Mitigée	4
Négative	1
Total	9 déclarations

Coordinateurs/enseignants - Nature des déclarations relatives à <i>Super idée !</i>²	Nombre
Très positive	2
Positive	8
Mitigée	4
Négative	0
Total	14 déclarations

Animateurs - Nature des déclarations relatives à <i>Super idée !</i>³	Nombre
Très positive	4
Positive	21
Mitigée	2
Négative	1
Total	28 déclarations

Parents - Nature des déclarations relatives à <i>Super idée !</i>⁴	Nombre
Très positive	17
Positive	39
Mitigée	2
Négative	0
Total	58 déclarations

Figure 96. Déclarations relatives à *Super idée !* dans les bilans 2022/2023.

¹ Avec l'expression « super idée » et « SMS »

² *Idem.*

³ *Idem.*

⁴ *Idem.*

Verbatims pilotes (extraits des bilans)

L'expérience "Super Idée" est à continuer et a permis de rappeler aux parents des petits gestes de lecture, au quotidien avec leur enfant, bien que les effets directs soient encore complexes à mettre en avant.

Réponse à la question « Racontez en quelques lignes votre année Coup de Pouce CLÉ (bilan global, moments marquants, réussites, enjeux, etc.). »

Verbatims coordinateurs/enseignants

Réponse à la question « Selon vous, quelles seraient les évolutions souhaitables du Coup de Pouce CLÉ (format, contenu, etc.) ? »

L'action "Super idée" a bien fonctionné dans les familles. Il serait intéressant de continuer à travailler sur cette action pour l'enrichir et proposer encore plus de contenus aux familles comme des idées d'écriture (exemple : écriture d'un petit poème qui pourrait être mis en ligne sur votre site internet pour valoriser le travail de continuité du Coup de Pouce à la maison).

Les SMS envoyés aux familles dans leur langue, certes leur permettent de comprendre les consignes, mais devraient être également envoyés en français en même temps pour une intégration plus facile dans la mesure où leurs enfants apprennent le français dans une école française.

Verbatims animateurs (extraits des bilans)

Réponse à la question « Racontez en quelques lignes l'évolution de la posture d'un parent qui vous a particulièrement marquée (évolution de son implication, éléments de contexte, apports du club, etc.). »

Un papa au début fuyant (barrière de la langue) mais avec Super Idée et les sms, il a pris le temps pour des échanges .

Réponse à la question « Êtes-vous satisfait des outils Coup de Pouce CLÉ (guide, matériel pédagogique et autres ressources) ?

Chaque année des nouveautés sont mises en place, c'est dynamisant ! J'ai apprécié l'envoi régulier aux parents de mails "super idée" . Je pense que c'est un bon moyen pour discuter avec eux de la façon dont ils s'approprient ou non ces suggestions. "Les mots d'encouragements pour pochette surprise" ont eu un vrai succès, deux parents se sont investis à fond !

Grâce au SMS même les parents qui ne parlent pas et ne lisent pas le français ont pu faire des activités avec leurs enfants. J'ai eu d'excellents retours à ce sujet. Et les enfants m'en parlaient également pendant les clubs. Cela m'a également permis de faire le lien car parfois je proposais des supports aux parents.

Verbatims parents (extraits des bilans)

Réponse à la question « qu'est-ce que le Coup de Pouce vous a apporté ? »

Oui, meilleur accompagnement ; plus de soutien, plus de communication, les sms sont vachement bien.

J'ai apprécié les petites astuces de lecture envoyées par sms

Les sms c'est top, ainsi que la possibilité d'assister à des séances. (...)

Les conseils, les idées envoyées par sms permettent de faire des activités auxquelles nous n'aurions pas pensé.

L'ensemble des données relatives à *Super idée !* dans le bilan 2022/2023 du programme CLE a comme spécificité d'être inattendu. En effet, les répondants n'ont pas été interrogés sur ce sujet spécifique mais ont néanmoins fait référence à cette action pour partager leur vécu, leur satisfaction et leur expérience du programme. Le fait d'avoir obtenu des données relatives à la satisfaction des professionnels et des parents sans les avoir recherchées amplifie leur valeur car il n'y avait pas de biais de désirabilité sociale sur ce sujet spécifique.

J'ai choisi d'intégrer ces données supplémentaires à celles recueillies dans le cadre du projet de recherche car elles confirment les résultats et les étayent davantage. Dans les déclarations spontanées relatives à *Super idée !*, nous pouvons noter que ce sont les parents qui sont les plus satisfaits et les plus engagés. Les professionnels s'expriment moins que les parents proportionnellement au sujet de cette action. Néanmoins, leur engagement apparaît ainsi que leur souhait de mieux accompagner

par la suite la démarche.

12.3. Les limites méthodologiques

En novembre 2019, au moment d'entamer ce travail de recherche, je souhaitais prioritairement qu'il puisse être mené à partir d'une méthodologie collaborative avec les différents acteurs concernés et, en premier lieu, avec les parents sans que je sache précisément ce que cela impliquerait et nécessiterait. Trois mois plus tard, la crise sanitaire de la Covid19 a profondément impacté cette volonté initiale en ne me permettant pas d'être au plus près, littéralement, des familles dans une démarche collaborative directe, c'est-à-dire, sans recourir aux outils numériques. Ce changement de méthodologie représente une limite majeure de la présente thèse : je n'ai pas pu entrer chez les parents et les enfants pour les rencontrer dans leurs lieux de vie, en tant que terrain principal des pratiques de littératie familiale. Seul le club Coup de Pouce de M. durant l'année scolaire 2020/2021 m'a permis de m'approcher au plus près possible des parents et des enfants mais il n'a pas pu remplacer ces rencontres et ces observations à domicile. Mon regard, mon analyse et les résultats présentés sont ainsi restés extérieurs à la sphère familiale.

La seconde limite méthodologique est, selon moi, constitutive d'une thèse CIFRE. L'industrialisation de la recherche telle qu'elle peut s'opérer dans un tel cadre de recherche a impacté à chaque étape les choix méthodologiques (Cf. Chapitre 6). Ma compréhension très tardive de ce phénomène, pourtant partagé par de nombreux doctorants en CIFRE, a eu un impact que je considère négatif sur ma posture de recherche. Je crois avoir perdu beaucoup de temps à chercher ma place et ma légitimité durant la première année au sein de la structure alors même que je vivais une intégration relativement normale, malgré un contexte interne tumultueux, pour un projet de recherche de ce type. Il me semble, aujourd'hui, que j'aurais dû être mieux informée, dès l'entrée dans le dispositif, des invariants professionnels, relationnels et méthodologiques d'une CIFRE.

Enfin, la méthodologie propre à cette thèse est marquée par la recherche constante d'innovation telle qu'attendue par le monde de l'entreprise et la société. Cet objectif légitime à toute recherche m'a semblé involontairement instrumentalisé dans le cadre de l'expérimentation de *Super idée !*. J'ai ressenti, tout au long de ce projet, la forte

attente d'innovation et celle-ci a souvent guidé mes choix en interne et en externe. J'interroge non pas l'intérêt d'une démarche visant à innover, c'est-à-dire, à offrir de nouvelles réponses à des problèmes identifiés mais, davantage, son usage stratégique tel un argument marketing. Ainsi, selon moi, *Super idée !*, a été un bon « produit » que nous avons, avec les équipes de Coup de Pouce et, en particulier, l'équipe Mécénat, su « vendre » (Cf. Chapitre 6). Je ne dénigre pas cette dimension du travail de recherche. Elle m'a permis de développer le projet de recherche et d'atteindre une grande partie des objectifs dont celui de déploiement national de la démarche. Je souhaite ici seulement partager une analyse critique de ma démarche scientifique qui a été à plusieurs reprises guidée par cette volonté d'innovation. Est-ce que ma partielle déception vis-à-vis des résultats de cette recherche ne proviennent pas de ce constant objectif d'immédiateté à innover ? En effet, la question est moins celle de l'innovation que celle de l'accélération constante de l'innovation comme l'analysent Marie-Françoise Chevallier-Le Guyader et Paul Maitre :

Ce qui se joue fondamentalement dans nos sociétés autour de l'innovation est un enjeu culturel dont témoignent de nombreux débats et dont l'origine prend sa source, en particulier, dans une tension entre des temporalités d'action de court et de long terme, sous-tendues par des représentations différentes du sens attribué à l'innovation. (2018, p.6)

12.4. La gêne sociale

A l'heure où je rédige ce chapitre, je conscientise une limite récurrente de la présente recherche que je nomme la gêne sociale. Je comprends depuis peu de temps, c'est-à-dire, dans la phase finale du projet de recherche, que l'obstacle le plus récurrent est celui de l'autocensure des actrices et des acteurs de terrain. Constamment, et sous différentes formes, ceux-ci expriment leurs difficultés à partager avec les parents les pratiques de littératie familiale les plus rentables sur le plan scolaire. Mes observations durant cette étude m'amènent à faire l'hypothèse qu'il s'agit avant tout d'une gêne sociale car tous les acteurs concernés, qu'ils soient eux-mêmes parents ou pas, partagent volontiers, et de manière informelle, ce type de pratiques avec leurs pairs. Par contre, lorsqu'ils sont en situation professionnelle de transmettre, d'informer ou d'explicitier ces pratiques auprès de personnes qu'ils considèrent issues de milieux

populaires ou précaires, ils envisagent cette démarche comme moralisante et/ou culpabilisante à leur égard.

Dans cette logique, nombre d'entre eux, qu'ils soient animateurs ou enseignants par exemple, préfèrent ainsi que ce soit l'association Coup de Pouce qui joue le rôle d'interface pour transmettre les idées aux parents. D'autres considèrent que l'association elle-même n'a pas à jouer ce rôle qu'ils assimilent souvent à une démarche intrusive et jugeante à l'égard d'une catégorie de parents.

Selon moi, cette gêne sociale est le principal frein actuel au développement des actions de littératie familiale, en particulier dans l'accompagnement des parents d'enfants apprentis lecteurs. La connivence culturelle et scolaire des classes moyennes et supérieures empêche ce partage de pratiques auprès de tous les parents (Bourdieu et Passeron, 1964). Par peur ou par crainte de renforcer les effets de domination de classe sociale, nous sommes nombreux à ne pas pouvoir ou vouloir informer sur la dimension implicite de l'apprentissage de la lecture et sur le rôle essentiel des parents dans la réussite des enfants. C'est pourquoi, de mon point de vue, il est crucial de libérer la parole, en faisant circuler les pratiques les plus rentables. Il s'agit de rééquilibrer, au moins partiellement, les chances de réussite. Sinon un pan entier des conditions de réussite scolaire des enfants demeure invisibilisé et la connaissance des règles du jeu reste le privilège d'un petit nombre. Mais, comme le souligne la sociologie de l'école, le système scolaire dans sa forme actuelle est structurellement adossé à cette omerta (Garcia, 2019).

Je ressens moi-même fréquemment cette gêne sociale. L'ayant identifiée comme un frein, j'essaie de ne pas m'autocensurer mais il y a de nombreuses et fréquentes résurgences. Il s'agit, entre autres, des permanentes réécritures des messages envoyés aux parents par SMS dans le cadre de *Super idée !*. Elles ont pour objectif de permettre au plus grand nombre d'avoir accès à des idées claires et surtout explicites vis-à-vis de l'apprentissage de la lecture de leur enfant. La rédaction des idées partagées, en tant qu'adresse personnelle faite à chaque parent, m'interroge sur ma posture sociale. Comment trouver le bon équilibre entre la libération de la parole dans une démarche de parité d'estime et le conseil d'une classe dite dominante auprès d'une classe dite inférieure ? Ma seule voie est, encore à présent, de réécrire régulièrement tel ou tel message pour trouver ce juste équilibre et la posture la plus éthique possible.

Après avoir utilisé la forme injonctive en complément de l'usage d'émoticônes (*Cf.*

Chapitre 8) pour permettre d'avoir un contenu simple et direct sous forme de SMS très courts, j'ai opté, cette année, pour davantage de formes indicatives pour mettre en évidence le caractère généralisable de chaque idée cette année et parce que certains échanges avec les villes partenaires m'ont amenée à penser que la forme injonctive pouvait être interprétée, à juste titre, comme une attitude d'autorité vis-à-vis des parents. Je crois que cette recherche du ton le plus approprié dans un contenu si bref est encore nécessaire pour permettre d'adresser les idées sans malentendus au plus grand nombre.

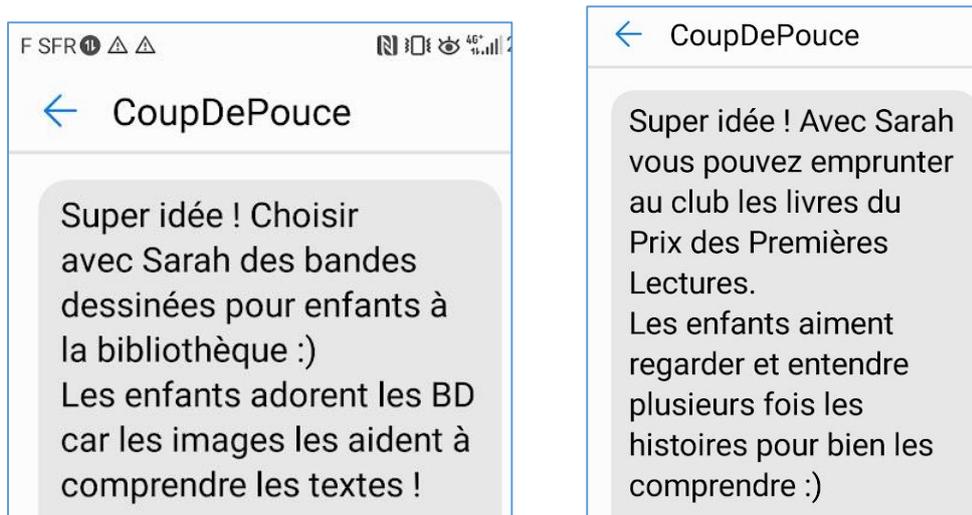


Figure 97. Exemples de réécritures SMS *Super idée !*

Il arrive, parfois, que cette gêne sociale s'exprime ainsi de la part de certains acteurs : "les parents de cette année n'ont pas l'air d'en avoir besoin" ; "étant moi-même parent, je prendrais très mal ces SMS"¹. Il y a en effet, je le crois, un risque à prendre lorsque l'on souhaite faire connaître les règles implicites du jeu scolaire. Est-ce que tous les parents ont envie de connaître ces règles implicites ? Est-ce que tous les acteurs peuvent accepter qu'elles existent et ainsi reconnaître que le système scolaire n'est pas équitable ? Pouvons-nous dire que l'école n'offre pas les mêmes chances aux enfants issus de milieux populaires et précaires en ne donnant pas toutes les clés à leurs parents ?

J'ai réécrit plusieurs fois les contenus des messages dans le cadre de *Super idée !* pour limiter au maximum les effets de gêne sociale aussi bien du côté des acteurs que du côté des parents.

¹ Extrait d'un mail envoyé par un pilote d'une ville partenaire de Coup de Pouce.

Mon garde-fou est la frontière étroite entre la littératie familiale et le soutien à la parentalité. Les pratiques partagées avec les parents doivent ainsi constamment se situer dans le champ de l'éveil à l'écrit en milieu familial et non dans celui de l'éducation.

De nombreuses pratiques seulement éducatives ont pourtant des effets directs sur la scolarité des enfants. Par exemple, la vigilance et l'encadrement parental du temps de sommeil des enfants pour maintenir les capacités d'apprentissage de ces derniers à leur maximum durant la journée de classe. L'ensemble des actions et des programmes Coup de Pouce respectent cette frontière (hormis l'engagement demandé aux parents concernant le fait de donner un goûter à leur enfant pour le club).

Mon analyse me conduit à penser que seule l'explicitation d'un conseil ou d'une proposition, dans le cadre de *Super idée !* ou dans toute autre démarche de littératie familiale, peut lui ôter un caractère éventuellement perçu comme moralisateur ou dominant. Pour cette raison, je veille à ce que chaque message envoyé aux parents soit explicite sur son lien avec la scolarité et plus particulièrement l'entrée dans l'écrit de l'enfant. L'explicitation permet une meilleure appropriation mais elle me semble également garantir la parité d'estime visée entre les professionnels de l'éducation et les parents.

12.5. L'engagement par la preuve

La seconde limite majeure que j'identifie actuellement est l'attente d'engagement par la preuve des acteurs et des professionnels de l'éducation vis-à-vis des parents. J'entends par cette expression d'engagement par la preuve, les faits matériels et donc tangibles, qui permettent de prouver que les parents mettent en œuvre des pratiques de littératie familiale. J'observe régulièrement, en présentant les résultats de la présente recherche, que le déclaratif des parents est souvent sujet à suspicion. Je comprends ces doutes car tout individu peut, conscient ou inconsciemment, manipuler une partie de la réalité. Le plus souvent il s'agit d'un biais de désirabilité sociale, c'est-à-dire, d'une volonté de se présenter, par exemple dans le cadre d'une enquête ou d'un échange, sous un jour favorable en fonction d'une norme sociale attendue (Chung, Janne et Monroe, 2003). Ce qui me semble surprenant dans cette attente de preuve des professionnels vis-à-vis des parents et, en particulier des parents considérés comme les plus éloignés des attentes de l'école, c'est qu'elle soit associée

à celle d'engagement. Pour être engagés, les parents doivent mettre en œuvre et donner à voir. Les étapes préalables de leur engagement, c'est-à-dire dans le cas présent, dans le fait d'accepter de recevoir des messages et de s'informer sur les pratiques de littératie familiale ne seraient pas suffisantes.

J'observe souvent cette attente d'engagement par la preuve dans les programmes Coup de Pouce avec, par exemple, les visites individuelles de club qui sont devenues, au fil du temps, des indicateurs de l'engagement des parents dans la démarche Coup de Pouce.

La parole des parents, leurs pratiques déclarées, me semble nécessiter une valorisation et un renversement : faute de preuve, peut-on considérer que leur parole ait une valeur et qu'elle puisse, à elle seule, se valoir en tant que preuve de leur engagement aux côtés de leur enfant ? Dans le domaine spécifique de la littératie familiale, les preuves matérielles sont difficiles à observer. Il faut construire d'autres indicateurs d'engagement pour comprendre les comportements des individus. Les attentes d'engagement vis-à-vis des parents, contrairement à celles des acteurs professionnels, sont élevées et régulièrement remises en question. Dans les échanges menés autour de *Super idée !* avec différents interlocuteurs internes et externes à l'association, j'ai pu comprendre que je ne trouverai pas d'indicateurs satisfaisants. En choisissant, par exemple, d'évaluer les pratiques réalisées par les parents et les enfants, j'aurais été confrontée à une nouvelle critique : celles-ci ont-elles une incidence positive sur les résultats scolaires de l'enfant ? Et si tel est le cas comment isoler l'effet *Super idée !* de l'effet séance en club et de l'effet classe dans ces résultats ?

La recherche d'indicateurs pertinents est très complexe et toujours source de questionnements. Sans avoir trouvé ceux qui me semblaient les plus satisfaisants lors de cette phase de la recherche, je reste, à l'inverse, convaincue que l'évaluation des seules mises en œuvre des pratiques proposées aux parents n'est pas pertinente vis-à-vis des objectifs visés.

12.6. Préconisations

Tout au long du projet de recherche, j'ai intégré des modifications à l'action *Super idée !* et, au-delà, chaque fois que possible, des actions, expérimentations et formations conçues par l'association en fonction des analyses réalisées et des

résultats produits. Une synthèse des préconisations auxquelles j'ai abouties est une étape nécessaire pour marquer, non pas la fin de la démarche de recherche, mais la fin de la thèse. Je les formule à l'attention de l'association ou de tout autre structure qui serait intéressée par le développement d'actions dans le champ de la littératie familiale mais aussi, et surtout, en direction de moi-même en tant que conceptrice d'outils et de projets.

La littératie familiale et, de la même façon, la coéducation sont des concepts et des cadres d'intervention qui ne doivent pas être considérés comme une nouvelle appellation pour désigner, globalement, les actions menées avec et auprès des parents. C'est souvent le cas et cela me paraît dommageable. L'enjeu est de décentrer la problématique de la question « parents » pour la positionner sur la question « école/famille », c'est-à-dire, sur la coopération école/famille et non la parentalité. Avoir constamment ce souci de la transversalité de nos attentes est essentiel pour ne pas les faire porter seulement par les parents mais bien par l'ensemble des acteurs, dont les parents font partie, dans une logique systémique.

Après avoir décentré la focale sur les seuls parents dans la relation école/famille, nous pouvons poursuivre la démarche en prenant en compte la famille. La littératie familiale n'est pas seulement la littératie parentale, ou pire, la littératie maternelle. Elle prend des formes variées dans les relations entre les générations et entre les enfants eux-mêmes au sein de la famille. Une fois encore, le rôle des parents paraît surdimensionné et éloigné de la réalité. Offrir aux membres de la famille une place dans les actions de littératie familiale ne peut être, comme c'est trop souvent le cas aujourd'hui, un substitut en l'absence des parents. Nous devons prendre conscience de cette surcharge éducative, scolaire et sociale vécue par les parents. Continuer à développer des actions et des dispositifs exclusivement parentaux, peut renforcer le faible sentiment de compétence qui caractérise les parents les plus éloignés de la culture scolaire mais, au-delà, de tous les parents dans une société de plus en plus sensibilisée au bien-être des enfants et à leur réussite. Actuellement, cette surcharge mentale est principalement portée par les mères dans une répartition genrée des rôles éducatifs.

En second lieu, la réciprocité de la relation école/famille est également une préconisation et un objectif à construire dans toutes les actions. Il s'agit de donner à voir également ce que font les parents et les familles dans le domaine de la littératie familiale dans un va-et-vient pensé entre l'école et la maison.

Considérer qu'il y a toujours des pratiques associées à l'écrit au sein des familles et des pratiques d'éveil à l'écrit est, selon moi, un préalable à toute démarche de littératie familiale. Les familles ne sont pas des terrains vierges à fertiliser. Elles sont le lieu de gestes, d'habitudes et de discours sur l'écrit comme l'avait étudié et montré initialement Dany Taylor (1983). Partir de cette matière préexistante, l'identifier et la valoriser apparaît comme un prérequis pour permettre la réussite de toute conscientisation de ce sujet de la part des parents mais également d'enrichissement futur de leurs pratiques avec et après de leur enfant.

Cette préconisation est également une limite de *Super idée !* sous sa forme actuelle. Je souhaiterais, à l'avenir, concevoir plusieurs messages explicites de valorisation des pratiques parentales préexistantes. Cet exercice est difficile dans une action généralisée mais certainement possible.

Tout au long de cette recherche, j'ai pu observer combien il pouvait être bénéfique de s'adresser prioritairement aux acteurs professionnels et aux parents en tant que parent moi-même. Nous, professionnels de l'éducation et de la recherche, pouvons-nous nous autoriser à nous appuyer sur notre propre vécu de parents et/ou d'ancien enfant pour ancrer la théorie de la littératie familiale dans la vie réelle ?

La conscientisation des bénéfices de l'accompagnement parental à l'éveil à l'écrit des enfants est d'autant plus forte lorsque chacun peut le rattacher à son propre rapport à la lecture, aux histoires entendues dans son enfance ou aux difficultés scolaires rencontrées par ses enfants par exemple. Je ne me prive pas de cela en m'appuyant souvent sur ma propre expérience d'enfant puis de parent. De nombreux professionnels de l'éducation s'interdisent de parler en tant que pairs et il me semble que cela peut les éloigner des parents, alors même qu'ils recherchent ce rapprochement. Je note, par exemple, que de nombreux contenus de littératie familiale, tels que diffusés au Québec, sont présentés par des chercheurs et des professionnels qui ajoutent à leur fonction professionnelle leur rôle parental¹. Ce positionnement de pair à pair facilite les échanges et un partage plus concret. Chaque fois que j'interviens auprès des parents et des professionnels, je mobilise aussi mes compétences et mon expérience familiale, non pas pour en faire une généralisation, mais pour favoriser le transfert de pratique réciproque.

Dans cette logique, les entretiens téléphoniques menés auprès des parents dans le

¹ Vidéo Motricité fine. Magazine en ligne Naître et Grandir. (<https://naitreetgrandir.com/video/0-dnnkno5oy/>)

cadre de l'expérimentation *Super idée !*, m'ont permis de mesurer leur besoin d'écoute et celui-ci m'est apparu bien plus important que le besoin de conseils et d'informations. Je ne sais pas, pour le moment, comment l'association peut offrir davantage d'écoute aux parents mais il me semble que nous pouvons avoir à l'esprit que l'école, au sens large, répond peu à ce besoin. Sans connaître précisément les ressorts de l'écoute active telle que prônée dans différents domaines (Rogers, 1968), je pense qu'il s'agit d'une posture intéressante pour consolider la relation club-famille et, au-delà, la relation école-famille. En écoutant attentivement les parents comme j'ai pu le faire dans le cadre des entretiens menés au sein du club de M. puis dans le cadre de *Super idée !*, je mesure que leurs analyses sont très pertinentes vis-à-vis des besoins scolaires de leur enfant. Nombre d'entre eux avaient cherché des solutions pour mieux répondre aux défis rencontrés et souhaitaient le faire savoir. J'ai appris beaucoup durant ces entretiens et j'ai ressenti combien la seule écoute favorisait la relation. Pour clôturer ces préconisations dans le prolongement de la recherche, il est nécessaire de ne pas oublier l'accompagnement aux devoirs en tant que pratique de littératie à la fois scolaire et familiale (Cf. Chapitre 3). Cette pratique souhaitée par les enseignants et les parents est un objet de coéducation et de littératie familiale peu conscientisé. Dans les clubs Coup de Pouce CLÉ, nous pouvons mieux et plus explicitement accompagner les parents et les enseignants pour qu'ils coopèrent sur ce sujet et optimisent ses bénéfices pour les enfants, en particulier pour ceux dont l'entrée dans l'écrit est moins rapide. En tant que tiers de la relation école/famille, les programmes Coup de Pouce sont très bien placés et légitimes pour intervenir sur cette pratique singulière. Dans un premier temps, il serait intéressant d'évaluer les attentes précises des parents et des enseignants sur ce sujet puis de proposer des accueils réguliers des uns et des autres (alternés ou non) sur le temps des devoirs au sein du club. Le faire-ensemble me paraît essentiel pour comprendre et partager les savoirs faire. Il s'agit d'un chantier complexe car il implique la nature même des programmes Coup de Pouce qui ne sont pas en tant que tels des aides aux devoirs mais des programmes périscolaires de coéducation.

12.7. Perspectives

Je rédige ces lignes en décembre 2022 suite au lancement national de *Super idée !* dans les clubs CLÉ (environ 1 100 clubs). Les premières données de ce changement

d'échelle ne s'intègrent pas directement à la présente recherche mais constituent une matière pour établir des perspectives. Elles confirment une grande partie des données de l'expérimentation menée durant l'année scolaire 2021/2022. Les parents, dans leur très grande majorité, ont accepté de recevoir des SMS dans le cadre de *Super idée !* et dans le prolongement du club Coup de Pouce. Environ 14% d'entre eux ont choisi une autre langue que le français parmi les douze langues proposées cette année¹. Cette donnée est très proche de celle de l'année précédente. Le taux de coparentalité est lui plus élevé : davantage d'enfants ont leurs deux parents volontaires pour recevoir les SMS (environ 1,5 parent par enfant). La principale difficulté rencontrée se situe du côté des acteurs de terrain dont l'engagement dans la démarche est, comme l'année précédente, plus difficile du fait de leur double mission, à savoir l'intervention auprès des enfants au sein des clubs et l'accompagnement de leurs parents tout au long de l'année dans différentes actions ponctuelles et régulières (Cf. Chapitre 2).

Au total, en décembre 2022, ils sont 4 100 parents volontaires dans 145 villes (de France métropolitaine et d'Outre-Mer) partenaires de l'association. Ce sont les parents de 2 900 enfants inscrits dans des clubs CLÉ. Il s'agit de plus de la moitié des enfants concernés par ce programme. Les acteurs sont, eux, au nombre de 3 000 dans l'action actuellement (animateurs, coordinateurs, enseignants partenaires et pilotes) associés à 632 clubs.

Les résultats de l'expérimentation menée l'année précédente ont dessiné les contours d'une possible troisième voie. J'entends par cette expression, un assouplissement de *Super idée !* permettant, à terme, une appropriation personnelle des acteurs professionnels et des parents via des échanges directs mais hébergés et modérés par l'association. Il me semble ainsi de plus en plus évident que *Super idée !* ne doit être qu'une étape et non un aboutissement. Sur le plan technologique, la pertinence du SMS est, de fait, temporaire. D'ici très peu de temps, il sera certainement plus intéressant d'utiliser d'autres moyens de communication tout aussi généralisés et, éventuellement, gratuits. Les idées en elles-mêmes et leurs traductions pourraient être proposées aux acteurs via une plateforme numérique et enrichies par les contributions des parents et des enfants. On pourrait à la fois imaginer un espace de messagerie et

¹ Les douze langues proposées sont celles qui ont été les plus choisies durant l'année précédente auxquelles nous avons ajouté l'ukrainien en raison du contexte migratoire de l'année 2022.

de ressources dédiées aux familles des clubs Coup de Pouce. L'émancipation est, une fois encore, la clé et la limite. La perte de contrôle totale sur les programmes et les actions ne devrait pas être perçue désormais systématiquement comme des écarts au protocole¹ mais comme des appropriations, signes forts de l'engagement des acteurs. J'espère ainsi que de nombreux acteurs de terrain s'approprient *Super idée !* en l'enrichissant et l'adaptant à leurs besoins. Il s'agit d'une action qui peut s'adapter et se transformer en fonction du contexte. Si les acteurs de terrain, et, plus spécifiquement, les animateurs le faisaient en toute transparence et reconnaissance, il me semble que l'association aurait une légitime place de suivi et d'accompagnement dans une logique collaborative avec le terrain.

Au-delà de *Super idée !*, le projet de recherche au sein de l'association a permis des avancements sur des sujets directement associés et sur des sujets plus indirects. En premier lieu, la reconnaissance et la valorisation du plurilinguisme en tant que levier de réussite scolaire pour les enfants des clubs Coup de Pouce, en particulier ceux qui vivent au contact de plusieurs langues est, selon moi, le plus important. Nous avons ainsi initié des démarches de sensibilisation des actrices et des acteurs de terrain via un module de formation et nous poursuivons par différentes voies comme l'invitation et l'intégration de Ranka Bijeljac-Babic au sein du nouveau conseil scientifique de l'association. Le projet de recherche a également accéléré la qualification des programmes Coup de Pouce en les considérant comme des programmes de coéducation et non comme des programmes destinés aux parents. Ce changement profond de la relation acteurs-parents poursuit sa mutation avec, par exemple, un travail de fond mené sur les engagements réciproques pris en début d'année (Cf. Chapitre 2).

Enfin la prise en compte dans les expérimentations en cours de thématiques mises en évidence durant la recherche favorise un renouvellement des fondements scientifiques et permet un meilleur positionnement dans l'écosystème éducatif. Je pense plus spécifiquement aux inégalités scolaires durant les vacances avec l'expérimentation des clubs Coup de Pouce Vacances. Le sujet le plus complexe à la fois dans le cadre de la recherche comme dans l'appropriation par l'association est aujourd'hui celui de coparentalité et plus spécifiquement de la place des pères dans les actions de

¹ Expression interne à l'association Coup de Pouce pour désigner toutes les prises de distances des villes et des acteurs vis-à-vis des recommandations, des programmes et des outils préconisés par l'association. Par exemple, la mise en place de club avec 6 enfants ou de séance plus courte que celle préconisée.

coéducation. Il est encore trop tôt pour penser des actions particulières les concernant mais nous pourrions entamer cette réflexion dans les mois qui viennent.

Intégration

A la fin du contrat CIFRE (février 2023), j'ai intégré l'association en contrat à durée indéterminée en tant que chargée d'étude et de recherche au sein du pôle ingénierie des programmes. Mon intégration s'inscrit dans un processus d'assimilation du projet de recherche et de volonté conjointe de poursuivre les chantiers dans le champ de la littératie familiale et de la coéducation. Ainsi, la fin de la présente thèse ne marque pas la fin du projet de recherche qui, sous différentes formes, va se poursuivre.

Il s'agit, à présent, de consolider plusieurs aspects de la démarche en réalisant des modules de formation et des outils à destination des acteurs des clubs sur les thématiques qui ont émergées au cours de ce travail de recherche : le plurilinguisme et la réussite scolaire, la pratique de la lecture d'histoires au sein des clubs et dans les familles, la construction d'engagements réciproques de coéducation ou bien encore l'accompagnement de la relation école/famille autour de la pratique des devoirs au sein des clubs.

Mes missions sont étroitement liées à la dimension scientifique du modèle d'intervention Coup de Pouce dans le prolongement de la CIFRE. Il s'agit, en premier lieu, de reconstituer, depuis plusieurs mois déjà, puis d'animer un conseil scientifique associé à la structure. Cet organe n'existait plus depuis 2015. Son rôle consultatif sur les programmes, les expérimentations et les évaluations de l'association a pour objectif de maintenir la dynamique scientifique et de nouer des liens étroits avec des équipes de chercheurs. J'envisage ma mission comme un maillon entre la structure et la communauté scientifique à la fois pour le suivi des expérimentations, des évaluations des programmes et pour partager et diffuser les connaissances relatives à notre domaine d'intervention. Il me semble ainsi nécessaire, et pertinent, que Coup de Pouce puisse se positionner davantage comme un acteur de premier plan sur les questions de coéducation, de littératie familiale et, plus largement, de réussite scolaire en France. Pour ce faire, des séminaires tels que mis en œuvre par Jean-Jacques Moine au début des années 1990 pourront être à nouveau organisés afin que l'association devienne un incubateur d'idées et de projets dans ces domaines dans une dynamique partenariale avec des chercheurs de différents horizons et,

potentiellement, à nouveau via le dispositif CIFRE. En effet, l'expérience conjointe d'une thèse dite industrielle est également une nouvelle voie possible à faire fructifier.

Conclusion chapitre 12

Dans ce chapitre de partage critique et réflexif concernant les résultats de la présente thèse, les enfants sont partiellement absents. Tout en ayant pu être au plus près d'eux durant plusieurs mois et observer leur engagement dans les pratiques de littératie, il me semble que je n'ai pas suffisamment mis en valeur leur parole alors même que je la savais très pertinente vis-à-vis de l'école, des enseignants et de leurs familles. J'espère que les prochains mois me permettront de placer davantage les enfants au cœur de la démarche de littératie familiale en tant qu'acteurs premiers et non comme seuls bénéficiaires. Mes difficultés à penser pleinement leur rôle actif, au même titre que celui des adultes, s'inscrivent certainement dans le prolongement de leur place au sein de la société. Ils sont une classe dominée puisqu'assujettie à l'autorité des adultes et leurs droits peinent encore à être totalement reconnus dans de nombreux domaines malgré les immenses avancées des dernières décennies pour améliorer leurs conditions (Piterbraut-Merx, 2020).

La prise en compte de leur rôle en tant qu'acteurs est une voie très riche et stimulante que je souhaite poursuivre dans le prolongement de la présente recherche.

Conclusion générale

Renforcer et enrichir le modèle d'intervention Coup de Pouce auprès des parents des enfants apprentis lecteurs était l'objectif initial de la présente thèse. Il a été prolongé et problématisé par la question de recherche suivante : **la littératie familiale en tant que domaine d'intervention et pratiques d'acculturation à l'écrit des enfants peut-elle être un levier d'engagement des parents et des acteurs dans le modèle Coup de Pouce ?**

Le partage et l'explicitation des pratiques familiales d'acculturation à l'écrit, auprès des parents et des acteurs de terrain, ont été envisagés comme des leviers d'engagement systémique selon l'hypothèse formulée dans la présente étude. Dans cette perspective, l'engagement professionnel et l'engagement parental n'étaient pas dissociés mais pensés comme des engrenages.

Un modèle d'intervention distanciel, asynchrone, écrit et multilingue par SMS auprès des parents et par mail auprès des acteurs de terrain, adossé au modèle d'intervention présentiel préexistant au sein des clubs Coup de Pouce a constitué la modalité opérationnelle associée à l'hypothèse de recherche.

Pour éprouver cette hypothèse, la méthodologie de recherche mise en œuvre a pris appui sur l'analyse des modalités d'intervention dans la relation club-famille, à la fois dans le prescrit de l'association mais également dans son appropriation. Elle a permis de mesurer les difficultés rencontrées par les actrices et les acteurs de terrain pour favoriser l'engagement d'un maximum de parents et leurs besoins d'émancipation vis-à-vis des programmes de l'association dans ce domaine.

Mon intégration en tant que chercheuse et animatrice au sein d'un club CLÉ a ensuite permis d'identifier les freins vécus du côté des parents et d'éprouver, par moi-même, les difficultés rencontrées par les actrices et les acteurs des clubs dans leur mission avec et auprès des parents. Les limites analysées du modèle d'intervention Coup de Pouce, tout en ayant leurs spécificités, s'inscrivaient, le plus souvent, dans le prolongement de celles connues dans la relation école-famille, en particulier en milieux populaires et précaires. L'expérimentation locale, dans ce même club, d'un

programme d'engagement parental via des échanges par SMS et des partages de pratiques de littératie familiale a permis de valider la pertinence du modèle d'intervention conçu à partir de l'hypothèse de recherche.

Le résultat principal de cette phase de la recherche a été de montrer le besoin de réassurance des parents avant toute forme d'engagement dans une démarche d'accompagnement à la scolarité et de littératie familiale. La relation à distance, par SMS, a amorcé et renforcé durant cette année d'intervention, la relation avec les parents autour des enfants apprentis lecteurs. Dès lors, l'engagement présentiel et l'engagement distanciel pouvaient être considérés comme complémentaires et nullement opposés.

Dans ce prolongement, l'expérimentation nationale *Super idée !* a été la dernière phase de la présente recherche. Ses principaux résultats ont montré que l'engagement des acteurs et des parents était plus important et représentait une forme d'engagement systémique lorsque ceux-ci mettaient en œuvre par eux-mêmes l'action et son contenu avec le soutien de l'association mais sans l'intervention directe d'un tiers dans la relation.

Pour autant, la généralisation à grande échelle d'un tel dispositif individualisé n'est pas apparu comme un procédé industrialisable pour l'heure par l'association Coup de Pouce et ses partenaires. L'engagement des actrices et des acteurs de terrain dans un tel modèle s'avère aujourd'hui trop éloigné du cadre de leurs missions et, plus largement, de la reconnaissance de leur métier sur le plan financier et matériel. Pour ces raisons, l'adaptation continue du modèle d'intervention généralisé représente la solution la plus en adéquation avec les besoins et les contraintes actuelles.

Super idée ! a fait apparaître, au sens littéral, une partie des parents invisibles (Périer, 2019). Ceux qui ne viennent jamais ou très rarement dans les clubs et qui, par leur absence physique, étaient, le plus souvent, présumés absents de l'accompagnement scolaire voire désengagés. La possibilité offerte pour eux de s'impliquer auprès de leur enfant apprenti lecteur à la maison sans participation physique au sein de l'école et sans évaluation de leurs pratiques a représenté un résultat important pour renouveler la problématique de la relation école-famille en particulier en milieux populaires et précaires.

Le concept d'*empowerment* associé à celui d'engagement se caractérise par un

objectif d'émancipation des individus vis-à-vis des modèles d'intervention. Ainsi, dans la présente thèse, l'appropriation des idées par les parents avec ou sans mise en œuvre, en échappant au regard de l'association et de ses partenaires, apparaît comme une forme d'émancipation qu'il est nécessaire de placer comme un méta-objectif. Pour autant, l'appropriation, l'adaptation et la mise en pratique, dans la sphère familiale, des idées partagées par SMS pourraient être les objets d'une seconde étude dans le prolongement de celle-ci.

Le besoin constant de preuves de l'engagement parental formulé par une partie des actrices et des acteurs des clubs, tel qu'identifié tout au long des différentes étapes de l'expérimentation *Super idée !*, révèle leur manque de confiance voire leur fréquente suspicion vis-à-vis de l'engagement d'une partie des parents, en particulier ceux qui sont considérés comme les plus éloignés des attentes de l'école. Ce besoin de contrôle de l'engagement parental, identifié du côté des professionnels, s'oppose ainsi au besoin d'engagement sans obligation et sans évaluation du côté des parents.

L'ensemble des analyses, en particulier celles produites à partir des données qualitatives, dessine la dimension systémique de l'engagement en littératie familiale. L'engagement des parents ne me semble plus, dès lors, être l'unique objectif à atteindre mais une composante de l'engagement des professionnels de l'éducation. Ce qui se passe à la maison ne dépend pas seulement des parents mais également de l'information et de l'accompagnement des professionnels de l'éducation avec et auprès d'eux. Les frontières entre la maison et l'école isolent les uns et les autres, en particulier au moment crucial de l'entrée dans l'écrit et au détriment de la réussite des enfants.

Actuellement, le déploiement national de *Super idée !* confirme et précise une partie des résultats de la recherche et de l'expérimentation menée. Il met en évidence des engagements davantage parallèles des parents et des acteurs qu'un engagement réciproque. En effet, les parents témoignent spontanément, au travers de cette nouvelle action, de leur intérêt pour les pratiques de littératie familiale et de leur engagement dans ce domaine tandis qu'une partie des actrices et les acteurs ont des difficultés à modifier leurs représentations vis-à-vis de l'engagement parental. Néanmoins leur intérêt et leur appropriation des pratiques proposées aux parents est un premier signe d'engagement en littératie familiale.

Dans cette logique et dans la perspective systémique de la présente recherche, l'engagement des parents en littératie familiale devient un potentiel levier de l'engagement des actrices et des acteurs. A présent, il s'agit moins, selon moi, d'engager les parents dans des pratiques de littératie familiale que de donner à voir prioritairement leurs pratiques aux professionnels de l'éducation pour modifier leurs représentations et ainsi favoriser à leur tour leur propre engagement avec et auprès des parents.

Enfin, la notion d'engagement systématique requiert la prise en compte de l'engagement de l'association Coup de Pouce elle-même et de ses salariés dans le présent projet de recherche. Celui-ci a pris différentes formes durant les trois années de la thèse. Il apparaît aujourd'hui comme un résultat de l'engagement systémique tel que recherché : l'association est en effet le premier maillon d'une longue chaîne d'intervention qui permet de mobiliser les villes partenaires, les actrices et les acteurs de terrain et les parents pour la réussite des enfants.

Cet engagement dans un projet de thèse CIFRE puis dans les réalisations associées s'est traduit par l'appropriation des thèmes et des problématiques qu'il a mis en évidence. Ce fut particulièrement rapide concernant la prise en compte et la valorisation du plurilinguisme des enfants et du profil linguistique des parents. Le plurilinguisme d'une majorité des enfants des clubs, en tant qu'impensé volontaire et involontaire a, au fil des trois années, été mis à jour puis considéré non plus comme une problématique mais davantage comme un levier de réussite scolaire et d'engagement parental. Il reste, dans ce domaine, encore beaucoup de chemin à parcourir pour que chaque enfant vivant au contact de plusieurs langues puisse transformer cet atout linguistique en atout scolaire. Mais l'association comme ses partenaires sont aujourd'hui prêts à œuvrer dans ce sens.

Les clubs Coup de Pouce sont, depuis leur création, des tiers lieux entre l'école et la maison. Ils peuvent, à ce titre, poursuivre la mise en œuvre de passerelles et faciliter l'ouverture des deux milieux. Dans cette perspective, il semble nécessaire, dans les années à venir, d'intégrer davantage dans cette boucle vertueuse l'espace classe, auquel l'association devra pouvoir accéder symboliquement afin de favoriser la coopération entre l'école et la famille autour des enfants apprentis lecteurs.

En conclusion, il me semble utile d'interroger l'usage de la notion de littératie familiale dans les modèles d'intervention actuels. Selon moi, il limite, par l'adjectif familial, la compréhension des logiques systémiques entre l'école, la maison et l'ensemble des sphères éducatives, culturelles et sociales associées autour des enfants apprentis lecteurs. Pour cette raison, il peut faire porter une nouvelle charge parentale dommageable au sentiment de compétences dont chaque mère et chaque père a besoin pour accompagner son enfant dans la découverte de la lecture et, plus largement, dans sa scolarité.

L'engagement de l'association Coup de Pouce auprès des parents est, pour cette raison, essentiel afin de garantir la reconnaissance de leur rôle et de lutter contre le transfert de responsabilité qu'ils peuvent subir face aux défis scolaires vécus par leurs enfants et aux injonctions politiques de réussite pour le plus grand nombre d'élèves. De la même façon que les difficultés d'apprentissage de la lecture ne sont pas le fait « d'un enfant problème » comme le révélaient, il y a presque 30 ans, Eliane Rogovas-Chauveau et Gérard Chauveau à la suite d'autres chercheurs, il est utile de rappeler aujourd'hui qu'elles ne sont pas non plus le fait « d'un parent problème ». Ce sont encore très majoritairement des « situations problèmes » systémiques face auxquelles des réponses systémiques doivent continuer à être proposées.

Bibliographie

Abdelilah-Bauer, B. (2015). *Le défi des enfants bilingues : Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. La Découverte.

Agacinski, D, et Collombet, C. (2018, mars). Un nouvel âge pour l'école maternelle ? [Note d'analyse]. *France Stratégie*, 2018(66).

Ahr, S., et Butlen, M. (2012). Savoir lire/aimer lire : un couple en évolution ou en voie de séparation ? *Éla. Études de linguistique appliquée*, 2(166), 215-235.

Akinci, M.-A. (2006). Du bilinguisme à la bilittéracie Comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français. *Langage et société*, 2(116), 93-110.

Akkari, A., et Changkakoti, N. (2009). Les relations entre parents et enseignants : Bilan des recherches récentes. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 1(25), 103-130.

Alam, T., Marion Gurruchagan, M., et O'miel, J. (2012). Science de la science de l'État : la perturbation du chercheur embarqué comme impensé épistémologique. *Sociétés contemporaines*, 3(87), 155-173.

André, C. (2007). Un lieu d'apprentissage de la lecture sous-estimé : la famille. Dans J.-P. Gaté et C. Gaux (dirs), *Lire-écrire : de l'enfance à l'âge adulte : Genèse des compétences, pratiques éducatives, impacts sur l'insertion professionnelle* (pp. 123-136). Presses universitaires de Rennes.

Apfée (1993). *La lecture pour tous* (actes de colloque). Éditions Armand Colin.

Bacqué, M.-H., et Biewener, C. (2013). L'empowerment, un nouveau vocabulaire pour parler de participation ? *Idées économiques et sociales*, 3(173), 25-32.

Bara, F., Gentaz, É., et Colé, P. (2008). Littératie précoce et apprentissage de la lecture : comparaison entre des enfants à risque, scolarisés en France dans des réseaux d'éducation prioritaire, et des enfants de classes régulières. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 27-45.

Barone, C., Fougère, F., et Pin, C. (2019). La lecture partagée : un levier pour réduire les inégalités scolaires ? L'évaluation par expérimentation aléatoire d'un dispositif dans des écoles maternelles. *LIEPP Policy Brief*, 2019(44), 1-8.

Barth, B.-M. (2002). *Le savoir en construction*. Retz.

Beauregard, F., Carignan, I. et Létourneau, M.D. (2011). *Recension des écrits scientifiques sur la littératie familiale et communautaire (Rapport)*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

Bédouchaud, D., et Leszczak, É. (2020). Les effets du confinement sur l'activité des enseignants du primaire et du secondaire [Rapport d'enquête]. *Institut Français de l'Éducation*, 1-77.

Benedek, T. (1952). Parenthood as a developmental phase : A contribution to the libido theory. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 7, 389-417.

- Bernardin, J. (2014). Culture écrite et inégalités : Entretien [Propos recueillis et mis en forme par Jacques David]. *Le français aujourd'hui*, 2(185), 9-15.
- Bijeljac-Babic, R. (2017). *Enfant bilingue : De la petite enfance à l'école*. Odile Jacob.
- Boch, F., Frier, C., et Rinck, F. (2021). Littéracie et démarches pédagogiques engageantes. *Le français aujourd'hui*, 1(212), 5-13.
- Boisvert, G., et Gagnon, J. (2005). *Éveiller l'enfant à l'écrit : De la naissance à l'école*. Hurtubise Éditions HMH.
- Bonnéry, S. (2004). Le décrochage scolaire en France : un « problème social » émergent ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 2004(35), 81-88.
- Bonnéry, S., et Joigneaux, C. (2015). Des littératies familiales inégalement rentables scolairement. *Le français aujourd'hui*, 3(190), 23-34.
- Boulanger, D., Larose, F., Grenier, N., Doucet, F., Coppet, M., et Couturier, Y. (2014). Les discours véhiculés dans le champ du partenariat école-famille-communauté : analyse de la documentation scientifique. *Service social*, 60(1), 119-139.
- Bourdieu, P., et Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Éditions de Minuit.
- Brinbaum, Y., et Delcroix, C. (2016). Les mobilisations familiales des immigrés pour la réussite scolaire de leurs enfants : Un nouveau questionnaire sur l'investissement éducatif des milieux populaires. *Migrations Société*, 2(164), 73-98.
- Brown, E. (2007). Les contributions des pères et des mères à l'éducation des enfants. *Revue française des affaires sociales*, 1, 127-151.
- Brown, J.M (2021). Home Literacy as A Way to Improve Students' Academic Achievement and Motivation, Foster Strong Familial Relationships, and Bridge the Gap Between Home and School : A Framework for Custom Family Literacy Programs. *Culminating Experience Projects* (65).
- Bruner, J. S. (2015). *Car la culture donne forme à l'esprit : De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Retz.
- Brunet, L., Breton, S., et Laberge, Y. (2009). *Améliorer la littératie, un père à la fois : recherche exploratoire sur l'implication dans pères dans la littéracie de leur famille* [Rapport]. Coalition ontarienne de formation des adultes.
- Bujold, M., Hong, Q. N., Ridde, V., Bourque, C. J., Dogba, M. J., Vedel, I., Pluye, P. (2018). Oser les défis des méthodes mixtes en sciences sociales et en sciences de la santé [Actes de colloque]. *Cahiers scientifiques de l'Acfas*, 2018(117).
- Burns, S., Espinosa, L., et E. Snow, C. (2003). Débuts de la littératie, langue et culture : perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 75–100.
- Capitanescu Benetti, A., et Riedweg, P. (2015). Ecrire des évaluations : le jugement à l'épreuve. *Cahiers pédagogiques*, 518, 15-16.

Catroux, M. (2002). An introduction to action research : Aspects of a practice-centred theoretical process. *Les Cahiers de L'APLIUT, Vol. XXI N° 3*, 8-20.

Cellier, H. (2009). Attention fragile ! *Spécificités, 2009(2)*, 5-6.

Chacko, A., et Fabiano, G. A., Doctoroff, G. L., et Fortson, B. (2016). Engaging Fathers in Effective Parenting for Preschool Children Using Shared Book Reading : A Randomized Controlled Trial. *Journal of Clinical Child et Adolescent Psychology, 47(1)*.

Charron, A., Gagné, A., Bigras, N., et Lemire, J. (2020). Questionnaire de littératie familiale mesurant l'exposition parentale aux livres. *La revue internationale de l'éducation familiale, 1(47)*, 103-118.

Chartier, A.-M., et Hébrard, J. (1992). Rôle de l'école dans la construction sociale de l'illettrisme. Dans J.-M. Besse, M.-M. de Gaulmyn, D. Ginet, et B. Lahire (dirs.), *L'"illettrisme" en questions* (pp. 19-46). Presses universitaires de Lyon.

Chauveau, G., et Rogovas-Chauveau, E. (1985). Les processus d'acquisition ou d'échec en lecture au cours préparatoire. *Revue française de pédagogie, 70*, 5-10.

Chauveau, G., et Rogovas-Chauveau, E. (1992). Relations école/familles populaires et réussite au CP. *Revue française de pédagogie, 1992(100)*, 5-18.

Chauveau, G., et Rogovas-Chauveau, E. (1994). *Les chemins de la lecture*. Magnard.

Chauveau, G. (2003). *Comment l'enfant devient lecteur*. Retz.

Chevallier-Le Guyader, M.-F., et Maitre, P. (2018). L'innovation : une injonction ? [Avant-propos]. *Raison présente, 2(206)*, 3-10.

Chouinard, R., Archambault, J., et Rheault, A. (2006). Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire ? *Revue des sciences de l'éducation, 32(2)*, 307-324.

Chung, J., et Monroe, G. S. (2003). Exploring social desirability bias. *Journal of Business Ethics, 44(4)*, 291-302.

Citton, Y. (2014). *L'économie de l'attention : Nouvel horizon du capitalisme ?* La Découverte.

Collet, M., Gagnière, B., Rousseau, C., Chapron, A., Fiquet, L., et Certain, C. (2020, 14 janvier). L'exposition aux écrans chez les jeunes enfants est-elle à l'origine de l'apparition de troubles primaires du langage ? Une étude cas-témoins en Ile-et-Vilaine. *Bulletin Épidémiologique Hebdomadaire, Santé publique France, 2020(1)*, 2-9.

Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ? [Rapport]. (2016). Centre national d'Évaluation du système scolaire. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/160927Dossier_synthese_inegalites.pdf

Cortes, K. E., Fricke, H., Loeb, S., et Song, D. S. (2018, july). Too Little or Too Much ? Actionable Advice in an Early-Childhood Text Messaging Experiment [Working Paper]. *National Bureau of Economic Research, 2018(24827)*.

Cortes, K. E., Fricke, H., Loeb, S., Song, D. S., et York, B. (2019, june). When Behavioral Barriers are Too High or Low : How Timing Matters for Parenting Interventions [Discussion paper series]. *IZA Institute of Labor Economics, 2019(12416)*.

Creissen, S. (2015). *La compréhension d'histoires de littérature jeunesse chez l'enfant : quelle évolution en matière de production d'inférences émotionnelles et humoristiques entre 6 et 10*

ans ? [Thèse de doctorat, Université Paul Valéry - Montpellier III]. Archive ouverte HAL. <https://theses.hal.science/tel-01372780/>

Dabène, M. (1992). Compétences scripturales et pratiques d'écriture. Dans J.-M. Besse, M.-M. de Gaulmyn, D. Ginet, et B. Lahire (dirs.), *L'«illettrisme» en questions* (pp. 101-107). Presses universitaires de Lyon.

de Chaisemartin, C., Combiér, C., Daviot, Q., Gurgand, M., et Kern, S. (2020, octobre). Inégaux dès le berceau : des SMS pour améliorer les interactions langagières entre parents et enfants de familles défavorisées ? [Note]. *Institut des Politiques Publiques*, 2020(59).

Delage, M. (2015). Le système scolaire, les apprentissages et l'attachement : La place de l'enseignant comme base de sécurité. *Thérapie Familiale*, 36(4), 363-376.

Delgado-Gaitan, C. (1994). Sociocultural change through literacy : Toward the empowerment of families. Dans B. M. Ferdman, R. M. Weber, et A. G. Ramírez (Eds.), *Literacy across languages and cultures* (pp. 143-169). State University of New York Press.

Deprez, C. (2003). Évolution du bilinguisme familial en France. *Le français aujourd'hui*, 4(143), 35-43.

Deslandes, R., et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433.

Détrez, C., et Renard, F. (2008). « Avoir bon genre ? » : les lectures à l'adolescence. *Le français aujourd'hui*, 4(163), 17-27.

de Varennes, H. (2017). Réussite en littératie et capital culturel. *Éducation et francophonie*, 45(2), 214–233.

Devineau S., Féliu F., Valentin, S., et Bernard C. (2020). Assignations ordinaires de genre dans les métiers de la petite enfance. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 49(2), 257-280.

Dezutter, O., et Lépine, M. (2020). La littératie, une vision élargie du savoir lire-écrire. Quelles conséquences pour l'enseignement du français ? *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 2020(43).

Dickinson, D. L., Griffith, J., Golinkoff, R. M., et Hirsh-Pasek, K. (2012). How Reading Books Fosters Language Development around the World. *Child development research*, 1-15.

Dionne, A.-M., Saint-Laurent, L., et Giasson, J. (2004). Caractéristiques et perception de la littératie chez les parents ayant de faibles compétences en lecture et en écriture. *Revue de l'Université de Moncton*, 35(2), 131–154.

Dionne, A.-M. (2011). Pour une évaluation holistique de la littératie familiale : les pratiques de littératie familiale favorisant l'apprentissage de la lecture chez l'enfant. *Caractères* 41, 41-47.

Dionne A.-M. (2013). Le plaisir de lire avec son enfant : un enjeu déterminant pour une pratique de littératie familiale aux multiples facettes. *Forumlecture.ch*, 2013(3).

Dramba, M. (2015). Le doctorant en CIFRE : petit guide à l'usage des doctorants et laboratoires. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 2015(6). <https://journals.openedition.org/rfsic/1401>

Dupéré, V., Archambault, I., et Tardif-Grenier, K. (2020, 7 mai). *La perte des acquis pendant les interruptions scolaires*. Réseau réussite Montréal. Consulté le 21 mai 2023 sur <https://www.reseautreussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/covid-19-et-reussite-educative/la-perte-des-acquis-pendant-les-interruptions-scolaires/>

- Duru-Bellat, M., et Jarousse, J.-P. (2001). Portée et limites d'une évaluation des politiques et des pratiques éducatives par les résultats. *Éducation et sociétés*, 2(8), 97-109.
- Duru-Bellat, M. (2019). Comment parler du déterminisme social à ceux qui le subissent ? *Alternatives économiques*, 392.
- Duvoux, N., et Papuchon, A. (2019, 7 mars). Les dynamiques contemporaines de la pauvreté : de l'exclusion à l'insécurité sociale. *Metropolitiques.eu*.
- Felouzis, G., Fouquet-Chauprade, B., Charmillot, S., et Imperiale-Arefaine, L. (2016). Inégalités scolaires et politiques d'éducation. Dans *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?* [Rapport]. Centre national d'Évaluation du système scolaire. <http://www.cnesco.fr/fr/inegalites-sociales/>
- Feyfant, A., et Rey, O. (2006). Les parents et l'école [Lettre d'information]. *Cellule Veille scientifique et technologique*, 2006(22), 1-11.
- Figari, G. (2008). L'évaluation des dispositifs éducatifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 77-93.
- Filhon, A. (2016). Les langues dans les enquêtes de la statistique publique : bilan et perspectives. *Langage et société*, 1(155), 15-38.
- Florin, A., Guimard, P., et Nocus, I. (2014, 14 septembre). *Évaluation du dispositif Coup de Pouce Clé* [Rapport d'expertise]. Centre de Recherche en Éducation de Nantes.
- Foli, O., et Dulaurans, M. (2013). Tenir le cap épistémologique en thèse Cifre. Ajustements nécessaires et connaissances produites en contexte. *Études de communication*, 2013(40), 59-76.
- Frier, C. (1992). Les représentations sociales de l'illettrisme : Analyse des discours de la presse. Dans J.-M. Besse, M.-M. de Gaulmyn, D. Ginet, B. Lahire (dirs.), *L'"illetterisme" en questions*. Presses universitaires de Lyon.
- Frier, C. (2006). *Passeurs de lecture : Lire ensemble à la maison et à l'école*. Retz.
- Frier, C., et Guernier, M.-C. (2007). Paroles de lecteurs : et si les usages scolaires empêchaient de pratiquer la lecture ? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 2007(35), 117-138.
- Frier, C. (2016). *Sur le chemin des textes. Comment s'approprier l'écrit de l'enfance à l'âge adulte*. Presses universitaires du Midi.
- Frier, C. (2020). *Sur le chemin des textes. Comment s'approprier l'écrit de l'enfance à l'âge adulte*. Presses universitaires du Midi.
- Galand, B., et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? (Hors-série). *Savoirs*, 2004(5), 91-116.
- Garcia, S. (2018). *Le goût de l'effort. La construction familiale des dispositions scolaires*. Presses universitaires de France.
- García, J. L., et Heckman, J. J. (2022, octobre). *Parenting Promotes Social Mobility Within and Across Generations* [Working Paper]. National Bureau of Economic Research.
- Gardella, É., et Monnet, É. (2006). Éditorial. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 11, 9-15.

- Gaussel, M. (2013, janvier). Aux frontières de l'École ou la pluralité des temps éducatifs. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 2013(81).
- Giasson, J., Saint-Laurent, L., et Drolet, M. (2001). *Lire et écrire à la maison : Programme de littératie familiale favorisant l'apprentissage de la lecture*. Chenelière/McGraw-Hill.
- Giuliani, F., et Payet, J.-P. (2014). Introduction : Les logiques scolaires de la proximité aux familles. *Éducation et Sociétés*, 2(34), 5-21.
- Glasman, D. (1992, juillet). " Parents " ou " familles " : critique d'un vocabulaire générique. *Revue française de Pédagogie*, 1992(100).
- Glasman, D., et Besson, L. (2004, décembre). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école* [Rapport]. Haut Conseil de l'Évaluation de l'École, 2004(15).
- Goigoux, R. (Dir.) (2016). Etude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. Rapport de recherche. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>.
- Goigoux, R., Jarlégan, A. et Piquée, C. (2015). Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves : enjeux et choix méthodologiques. *Recherches en didactiques*, 19, 9-37.
- Goldman, R. (2005). *Fathers' Involvement in Their Children's Education : A review of research and practice*. National Family and Parenting Institute.
- Gouyon, M. (2004, décembre). L'aide aux devoirs apportée par les parents. *INSEE Première*, 2004(996).
- Goux, D., Gurgand, M., Maurin, É., et Bouguen, A. (2013). *Évaluation d'impact du dispositif Coup de Pouce CLE : Rapport final pour le Fonds d'Expérimentation pour la jeunesse*. Institut des Politiques Publiques.
- Green, S. (2002). Involving Fathers in Children's Literacy Development : An Introduction to the Fathers Reading Every Day (FRED) Program. *The Journal of Extension*, 40(5), Article 18.
- Grimault-Leprince, A., et Mell, L. (2022). Lire est-il rentable scolairement ? Lectures traditionnelles, lectures numériques et réussite scolaire. *Sociologie*, 13(3), 243-259.
- Hachet, B. (2018). *Le travail du temps dans les familles contemporaines*. *Enfances, Familles, Générations*, 2018(29).
- Halté, P. (2016). Enjeux pragmatiques et sémiotiques de l'étude des émotivités. *Réseaux*, 3-4(197-198), 227-252.
- Hatchuel, F. (2005). Rituels d'enseignement et d'apprentissage. *Hermès, La Revue*, 43(3), 93-100.
- Hellec, F. (2014). Le rapport au terrain dans une thèse CIFRE : Du désenchantement à la distanciation. *Sociologies pratiques*, 1(28), 101-109.
- Hélot, C., Hoffman, E., Scheidhauer, M.-L., et Young, A. (2006). *Écarts de langue, écarts de culture : À l'école de l'Autre*. Peter Lang.
- Horellou-Lafarge, C., et Segré, M. (2007). Introduction. Dans C. Horellou-Lafarge, M. Segré (dirs.) *Sociologie de la lecture* (pp. 3-6). La Découverte.

- Hugon, M.-A. (2010). Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques. *Informations sociales*, 5(161), 36-45.
- Hurteau, M., Lachapelle, G., et Houle, S. (2006). Comprendre les pratiques évaluatives afin de les améliorer : la modélisation du processus spécifique à l'évaluation de programme. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(3), 27-44.
- Hurtig-Delattre, C. (2016). *La coéducation à l'école, c'est possible !* Chronique Sociale.
- Inizan, A. (2003, 1^{er} trimestre). Témoignage séditieux sur les sources de l'échec scolaire. *Recherche et Éducatons*, 2003(4).
- Institut français de l'éducation - Centre Alain Savary (2015). Les entretiens individuels enseignant-parent(s) : un dispositif institutionnalisé.
- Isler, D. (2014). Acquisition préscolaire de la littératie au sein des familles : Exploration du microcosme des pratiques et aptitudes langagières des enfants de 5 et 6 ans. *Forumlecture.ch*, 2014(3).
- Jarousse, J.-P., et Leroy-Audouin, C. (2001). Les activités scolaires des élèves durant les congés d'été et leurs conséquences sur le niveau des connaissances à la rentrée. *Les Cahiers de l'IRÉDU*, 2001(63), 1-164.
- Jensen, E. W., James, S. A., Boyce, W. T., et Hartnett, S. A. (1983). The Family Routines Inventory : Development and validation. *Social Science Medicine*, 17(4), 201-211.
- Jésu, F. (2011). Face aux concepts envahissants de « réussite » et d'« échec », penser et agir l'éducation scolaire en termes de « progrès ». *Journal du droit des jeunes*, 4(304), 8-11.
- Joigneaux, C. (2013). La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné. *Revue française de pédagogie*, 2013(185), 117-161.
- Jourdain, A., et Naulin, S. (2011). Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu. *Idées économiques et sociales*, 4(166), 6-14.
- Kakpo, S. (2012). *Les devoirs à la maison : Mobilisation et désorientation des familles populaires*. Presses Universitaires de France.
- Kakpo, S. (2013). La mobilisation scolaire des familles populaires françaises : Entre défiance et appropriation active des enjeux d'apprentissage. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 2013(62), 109-118.
- Kakpo, S. (2019). Observer le quotidien des enfants d'enseignants : Retour sur une expérience de terrain. Dans S. Depoilly et S. Kakpo (dirs.), *La différenciation sociale des enfants : Enquête sur et dans les familles* (pp. 165-192). Presses universitaires de Vincennes.
- Karsenti, T., et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation (2 e éd.)*. Éditions du CRP.
- Kemmis, S., McTaggart, R., et Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Springer.
- Kubicek, L. F., et Le Houezec-Jacquemain, F. (2002). L'évaluation des pratiques familiales de routine dans les trois premières années de la vie. *Devenir*, 14(4), 377-388.

- Lacharité, C., et Gagnier, J. (2015). Agir auprès des pères en situation de vulnérabilité : une invitation au dialogue et à la réflexion. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 2015(54), 81-105.
- Lacroix, F., Gaux, C., et Weil-Barais, A. (2008). Médiation cognitive précoce concernant la construction des habiletés en lecture. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2(42), 113-128.
- Lacroix, G., et Slitine, R. (2016). Chapitre V. De la nécessité de changer d'échelle. Dans G. Lacroix et R. Slitine (dirs.), *L'économie sociale et solidaire* (pp. 73-93). Presses Universitaires de France.
- Lahire, B. (1993). *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Presses Universitaires de Lille.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Seuil/Gallimard.
- Lahire, B. (2005). *L'invention de l'illettrisme*. La Découverte.
- Lahire, B. (2008). De la réflexivité dans la vie quotidienne : journal personnel, autobiographie et autres écritures de soi. *Sociologie et sociétés*, 40(2), 165–179.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Presses universitaires de Rennes.
- Lahire, B. (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Seuil.
- Larivée, S. J., et Larose, F. (2014). Les programmes d'implication parentale efficaces en milieux défavorisés : une recension des écrits. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(36), 35-60.
- Larson, S. C. (2011). *The effects of academic literacy instruction on engagement and conceptual understanding of biology in ninth-grade students*. [Aurora University]. ProQuest Dissertations et Theses.
- Lay Se, Y., Winston, W., et Charis, M. (2014). The home literacy environment and preschool children's reading skills and interest. *Early Education and Development*, 25(6), 791-814.
- Les élèves qui prennent plaisir à lire sont-ils de meilleurs lecteurs ? (2011). Dans *Regards sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE* (pp. 108-125). Éditions OCDE.
- Lévesque, J.-Y., Lavoie, N., et Chénard, M. (2007). *Recherche-action collaborative sur la réussite scolaire des garçons en lecture et en écriture* [Rapport de recherche], Université du Québec à Rimouski et Commission scolaire des Phares, Rimouski (Québec),
- Lieberman, A. (1986). Collaborative research : Working with, not working on... *Educational Leadership*, 43(5), 29-32.
- Lorcerie, F. (2014, janvier). "Mettre les parents dans le coup" : les " Clubs Coup de pouce CLE". *Dialogue*, 2014(151), 34-35.
- Mackiewicz, M.-P. (2010). Coéducation à l'école maternelle et engagement parental en Réseau d'Éducation Prioritaire. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(28), 73-91.
- Marchive, A. (2012). Introduction. Les pratiques de l'enquête ethnographique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 4(45), 7-14.

- Marion, C., et Houlfort, N. (2015). Transfert de connaissances issues de la recherche en éducation : situation globale, défis et perspectives. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18(2), 56–89.
- Mauguen, F., et Petit, K. (2020). La relation école-familles pendant le confinement [Rapport d'enquête]. *Institut français de l'éducation*, 1-15.
- Maury, Y., et Hedjerassi, N. (2020). Empowerment, pouvoir d'agir en éducation. À la croisée entre théorie(s), discours et pratique(s). *SPIRALE - Revue de recherches en éducation*, 66(3), 3-13.
- Maynard, C. (2021). Engager les élèves dans l'apprentissage de l'orthographe grammaticale française en milieu pluriethnique et plurilingue. *Le français aujourd'hui*, 1(212), 39-49.
- Mellier, D., et Gratton, E. (2015). Éditorial. La parentalité, un état des lieux. *Dialogue*, 1(207), 7-18.
- Michaudet, P. (2006). Rapport à l'écrit et lectures partagées en milieu francophone. Dans C. Frier (dir.), *Passeurs de lectures : lire ensemble à la maison et à l'école* (pp. 98-134). Retz.
- Michel, A. (2005). France. Vers une culture de l'évaluation : Étude de cas. *Revue internationale d'éducation Sèvres*, 2005(40), 39-41.
- Miguel Addisu, V., et Maire Sandoz, M.-O. (2015). Apprendre à lire au CP dans une classe multilingue : le plurilinguisme des élèves comme ressource didactique ? *Repères*, 2015(52), 59-76.
- Millet, M., et Thin, D. (2005). Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité. *Lien social et Politiques*, 2005(54), 153–162.
- Moïse, C. (2015). Lol non tkt on ta pas oublié. Rapports à la norme et valeurs de la « faute » dans l'écriture SMS (projet et corpus Sud4science). Réflexions sociolinguistiques. *HAL (Le Centre pour la Communication Scientifique Directe)*.
- Monjo, P. et Peix, R. (2014). Plurilinguisme à l'école et formation des enseignants : enjeux didactiques et pédagogiques. *Tréma*, 2014(42), 1-5.
- Moro, M.-R. (2010). *Grandir en situation transculturelle*. Éditions Fabert.
- Moro, M.-R. (2016). La redoutable efficacité de la langue maternelle. Dans K. Nassikas, *Autorité et force du dire*, (pp. 272-281). Presses Universitaires de France.
- Morrow, L. M., et Paratore, J. (1993). Family literacy : Perspective and practices. *The Reading Teacher*, 47(3),194-200.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O, Foy, P., et Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 International results in reading*. (2017). TIMSS et PIRLS International Study Center. Consulté le 05 juin 2023 sur <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results>.
- Mullis, IVS, von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, KA et Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 Résultats internationaux en lecture*. Boston College, Centre d'études internationales TIMSS et PIRLS.
- Myre-Bisaillon, J., et Chalifoux, A. (2020). Littératie familiale : des conditions favorables au développement de pratiques en milieu vulnérable. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 43, 81-98.

Netter, J. (2018). *Culture et inégalités à l'école. Esquisse d'un curriculum invisible*. Presses universitaires de Rennes.

Nickse, R. S. (1990). Family Literacy Programs : Ideas for Action. *Adult Learning*, 1(5), 9–28.

Organisation de Coopération et de Développement Économiques (2012). *Lisons-leur une histoire ! Le facteur parental dans l'éducation*.

<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264179981-fr.pdf?expires=1684788211&tid=idetaccname=guest&checksum=5BC6DCDCAE9DCBAA8790BB3821CCB3CB>

Octobre, S. (2016). L'usage du numérique et les jeunes : source d'une révolution culturelle ? *Observatoire québécois du loisir*, 13(6).

Patino, B. (2019). *La civilisation du poisson rouge. Petit traité sur le marché de l'attention*. Grasset.

Périer, P. (2019). *Les parents invisibles : l'école face à la précarité familiale*. Presses universitaires de France.

Petre, C., Simion, L., et Marica, M. A. (2017). La culture familiale de l'échec scolaire. *Pensée plurielle*, 3(46), 19-31.

Pierre, R. (2003). Entre alphabétisation et littératie : les enjeux didactiques. *Revue française de linguistique appliquée*, 1(VIII), 121-137.

Pinard, R., Potvin, P. et Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 24, 58–82.

Piterbraut-Merx, D. (2020). Doit-on protéger les enfants : Les voies de la domination adulte. *Revue du Crieur*, 1(15), 106-113.

Poncelet, D., Dierendonck, C., Kerger, S., et Mancuso, G. (2015). Rôle parental, sentiment de compétence et engagement des parents dans le cursus scolaire de leur enfant. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(36), 61-96.

Poncelet, D., et Silva, C. (2020). Introduction au dossier : Le soutien au développement des premières compétences en numératie et en littératie. Comment mieux comprendre « la boîte noire » du contexte familial ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, 1(47), 23-31.

Prêteur, Y., et de Léonardis, M. (2013). 8. La lecture interactive d'albums de jeunesse entre parents et jeunes enfants : activité ludique et/ou initiation informelle au langage écrit ? Dans M.-C. Mietkiewicz, B. Schneider (dirs.), *Les enfants dans les livres : Représentations, savoirs, normes* (pp. 133-146). Érès.

Prévost, N., et Morin, M.-F. (2015). Quel rôle joue la connaissance des lettres dans l'acquisition de l'écriture en maternelle ? *Le français aujourd'hui*, 3(190), 35-50.

Rakocevic, R. (2014, novembre). Implication des parents dans la réussite à l'école : éclairages internationaux. *Education et formations*, 2014(85), 31–46.

Rayna, S., Rubio, M.-N., et Scheu, H. (2010). *Parents-professionnels : la coéducation en questions*. Érès.

Résultats du PISA 2018 : (Volume I) Savoirs et savoir-faire des élèves. (2019). Organisation de Coopération et de Développement Économiques.

- Rey, L. (2011). Femmes, pouvoir et bibliothèques. *Bulletin des bibliothèques de France*, 2011(3), 93-93.
- Riban, C. (2020). *L'école dans le quotidien de mères de familles populaires ethnicisées : interdépendance des sphères d'expérience et enjeux de subjectivation* [Thèse de doctorat, Université Rennes 2]. Archive ouverte HAL. <https://theses.hal.science/tel-03181518>
- Rogers, C. R. (1968). *Le développement de la personne*. Dunod.
- Rosa, H. (2010). *Accélération. Une critique sociale du temps*. La découverte.
- Rouchi, C. (2017). Réflexivité et recherche-action en contrat CIFRE, quand les contraintes du terrain deviennent opportunités. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 13(1), 211–224.
- Rousseau, R. (1996). *La fécondité de la recherche en éducation : mirages et certitudes de l'approche quantitative*. Rimouski : Université du Québec à Rimouski, Laboratoire d'étude et d'action en développement de la recherche en éducation, 1-12.
- Salaün, M. (2012). L'ethnographie à l'heure des « bonnes pratiques ». Retour sur une expérience tahitienne. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 4(45), 95-112.
- Sénéchal, M. (2000). Examen du lien entre la lecture de livres et le développement du vocabulaire chez l'enfant préscolaire. *Enfance*, 2000(2), 169-186.
- Sénéchal, M., et Young, L. (2006). *The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3 : A meta-analytic review*. National Institute for Literacy.
- Smeets, O., Young, A., et Mary, L. (2015). Pour une approche pédagogique plurilingue. Les enfants bilingues émergents en petite section. *Mélanges Crapel*, 2015(36).
- Soulard C.-T., Compagnone, C., et Lémery, B. (2007). La recherche en partenariat : entre fiction et friction. *Natures sciences sociétés, EDP Sciences*, 15(1), 13-22.
- Suchaut, B. (2005, 24-26 octobre). *L'évaluation des dispositifs éducatifs et de formation* [Table ronde]. Colloque ADMEE, Comment évaluer ? Outils, dispositifs, acteurs, Reims.
- Sue, R. (2006). Les temps nouveaux de l'éducation. *Revue du Mauss*, 2(28), 193–203.
- Tauveron, C. (2014, novembre). *Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programme C2, C3 et C4* [Contributions d'experts du Conseil supérieur des Programmes]. Conseil supérieur des Programmes.
- Taylor, D. (1983). *Family Literacy : Young Children Learning to Read and Write* [Rapport]. Heinemann.
- Teko, A., et De Amaral, C. (2022). *Engagement. Dictionnaire des termes utilisés en formation, dir. Guilhem Labinal et Virginie Tellier, Laboratoire EMA* [Article]. Hypotheses.org.
- Thévenaz-Christen, T. (2011). La littératie, un concept ? Site *Forumlecture.ch*. https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/445/editorial_2011_1_fr.pdf
- Thollon-Behar, M.-P., et Ignacchiti, S. (2019). De l'objet à l'histoire, le livre dans le développement de l'enfant. *Enfances et Psy*, 2(82), 39-48.
- Tillon, G. (2009). *Fragments de vie*. Seuil.

Tiré, M., et Vadcar, A. (2015, 7 octobre). *L'acculturation à l'écrit en CP*. Le café pédagogique. Consulté le 21 mai 2023 sur <https://www.cafepedagogique.net/2015/10/07/marianne-tire-et-anne-vadcar-l-acculturation-a-l-ecrit-en-cp/>

Tricot, A. (2007). L'expérimentation et la démarche scientifique : réponses à Muriel Grosbois. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 2007(4).

Turgeon, E., Armand, F., Gosselin-Lavoie, C., et Mc Kinley, S. J. (2022). Effet de la lecture indiciaire sur le développement de conduites discursives orales d'enfants de maternelle 5 ans en milieu pluriethnique et plurilingue. *Éducation et francophonie*, 50(1).

Vadcar, A. (2018). *Cultiver la lecture privée en classe de CP. Effet et savoir-faire de l'enseignant* [Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes]. Theses.fr. file:///C:/Users/Vincent/Downloads/VADCAR_2018_archivage.pdf

Van der Linden S. (2008). *L'album, le texte et l'image*. Editions du poisson soluble.

Vayssettes, S., et Charbonnier, É. (2011). Lecture par plaisir et performances scolaires à 15 ans dans les pays de l'OCDE. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 2011(57), 55-63.

Wibrin, M. (2021). Littéracie et enfants de milieux populaires : Pratiques acculturantes et culture familiale. *Le Français aujourd'hui*, 1(212), 105-115

Annexes

Conventions de transcription des entretiens

Les 12 entretiens présentés en annexes (1 à 6) ont été retranscrits par l'association Le Tamis¹ à partir des enregistrements audio.

Je n'ai pas conservé certains passages pour les raisons suivantes : confidentialité de la personne ou de son enfant et/ou propos très éloignés du sujet de l'enquête. Les passages concernés sont mentionnés ainsi (...).

Paroles de l'enquêtrice :

Question

Paroles de l'interlocuteur :

Initiales : Réponse

Descriptif d'une action durant l'entretien ou d'une interruption :

[Rire]

Parole appuyée par l'interlocuteur/l'interlocutrice :

Je suis très *très* attentionnée

¹ Le TAMIS est une structure marseillaise développant des activités de recherche, de pédagogie et de création en sciences humaines (www.letamis.org)

Annexe 1

Entretiens – Enseignante (E)

Début d'année

Je voulais que tu me dises un petit peu ton parcours d'enseignante, depuis quand tu es sur l'école

E : Alors moi ça fait vingt ans que je suis sur l'école.

Ok

E : Donc au départ je n'étais pas directrice du tout hein. J'ai fait pas mal de CP, au bout d'un moment j'en ai eu assez.

D'accord.

E : Donc j'ai pris un cycle trois, CM1. Ça ne m'a pas plu la première année, je me suis dit : il faut tester, il faut encore essayer. J'ai refait une deuxième année mais... Voilà pff, ça ne m'allait pas, ça ne me convenait pas au niveau par exemple de l'orthographe.

Oui.

E : Si tu veux moi les gamins j'avais l'impression de ne pas les faire progresser. Du début de l'année à la fin de l'année, pour moi c'était pareil, ils écrivaient cinéma avec un « s », ils continuaient à écrire cinéma avec un « s » à la fin de l'année. Et du coup moi ça me faisait perdre mon orthographe, j'avais un dictionnaire sans arrêt à côté. Et enfin, la relation même avec les élèves ce n'est pas la même qu'avec les plus petits. Donc c'est plus maternel quand même avec des CP qu'avec des grands ; les grands ils cherchent tout le temps la limite, quand on fait des problèmes ça ne sert à rien d'écrire bien comme il faut la phrase, voilà tu vois, que des trucs comme ça. Donc je suis retournée au CP, qui est très répétitive, c'est pour ça qu'au bout d'un moment tu en as marre parce que c'est quand même répétitif. Mais euh enfin ça me convient mieux quoi, je me sens...

Il y a cette magie quoi, de les voir...

E : La magie de les prendre ils ne savent pas lire et à la fin de l'année ils savent tous lire quoi. Ça c'est magique. C'est la classe où tu vois le plus la différence de niveau. Les autres, tu te demandes des fois ce que tu leur as appris. Voilà. Et la direction ça fait depuis sept ans à peu près.

Ok. Et l'école, son positionnement dans le sens du profil des enfants en général...

E : Alors...

Comment tu la situes ?

E : Quand je suis arrivée il y a vingt ans si tu veux, au niveau de... de la population euh... au niveau des enfants d'origine étrangère on va dire, on avait peut-être cinq sur une des classes. Et vingt ans après, ça s'est complètement inversé.

Bien sûr.

E : Voilà. Ce sont les enfants qui sont d'origine on va dire un peu plus françaises qui sont...

Et tous les autres ils sont d'origine turque, maghrébine généralement.

Ah, j'aurais pensé que le quartier était déjà un quartier assez paupérisé ici.

E : Non. Franchement il y a vingt ans c'était complètement différent. Il y avait deux écoles. Il y avait l'école A et qui était dans le bâtiment qui est en construction là.

Oui.

E : Et ici c'était l'école P qui était rattachée à la grande barre. Et à l'époque la grande barre c'étaient des immeubles à loyers normaux. Donc c'était quand même une population qui était...

(...)

Et tu n'as pas l'impression qu'il y a une mixité qui se met en place sur le quartier ?

E : Pas pour l'instant en tous les cas.

Pas pour l'instant, d'accord.

E : Pas pour l'instant.

(...)

D'accord. Oui c'est vraiment une enclave dans C.

E : Voilà. Et du coup on n'a pas d'aide parce qu'on se retrouve avec un niveau REP, on va dire REP plus, sans aide. Sans aide.

Voilà. Et avec peu de perspectives de l'être un jour.

E : Ah ben non. On ne le sera jamais.

Voilà.

E : Tant que le collège de secteur ne sera pas de toute façon en zone on va dire d'éducation prioritaire, je ne sais plus le terme maintenant ce que c'est, c'est ça l'idée...

Oui, c'est ça l'idée oui.

E : ... et ben les écoles autour ne le seront pas, donc voilà. Et puis ce n'est pas, le maire de M. il ne veut pas que ce soit dit, que dans sa commune... donc voilà.

Bien sûr. Concernant les enfants même du club, je sais que tu m'en as déjà parlé mais je voudrais que tu me redises en fait les raisons pour lesquelles tu les as choisis eux, individuellement. Que tu me dises comment toi tu identifies leur profil en fait. Les raisons pour lesquelles tu les as choisis ?

E : Alors déjà c'était par rapport à la langue. Par rapport au français. Euh et puis par rapport à leurs difficultés en début d'année scolaire quoi. Les enfants qui étaient en difficultés, il y en a d'autres qui étaient en difficultés mais eux ils avaient en plus le problème de la langue en général. Surtout C. et T.

Oui.

E : Qui ont vraiment un problème, qui sont toutes les deux turques, les autres ils sont d'origine maghrébine mais plus françaises.

Y. aussi.

E : Y. il est... oui. Il est d'origine turque. En effet Y. aussi. Mais Y. sa famille euh la maman parle très très bien français et... Voilà. Tandis que T. et C. c'est plus compliqué au niveau des mamans pour parler français correctement. Donc il y avait ça !

D'accord.

E : Et puis après euh... A. qui était très introvertie...

Plus la timidité.

E : ... une confiance en elle, plus manque de confiance.

C'est plus que ce que tu as identifié oui ? Manque de confiance pour elle ?

E : Oui.

D'accord.

E : Ben après aussi en difficultés mais enfin tu vois je la sens euh... elle a besoin qu'on l'aide. Et puis D. qui était en grosses difficultés, bébé euh....

Oui, lui c'était plus le manque de maturité.

E : Manque de maturité oui.

Ok. Et Y. ?

E : Y. qui était en difficultés pour entrer dans la lecture en début, mais lui, au niveau du vocabulaire et tout ça, ce n'est pas le même problème que D. et T. Lui il a du vocabulaire, la maman elle parle très bien français. C'est plus le petit dernier qui a besoin aussi je pense de quitter un peu la maman et puis de grandir quoi.

Il n'a pas un petit frère ou une petite sœur ?

E : Je ne sais pas. Il y en a eu encore un petit derrière ? C'est possible. Tu sais après [léger rire], c'est possible.

Je crois. Je crois, mais tu le trouves un peu aussi en manque de maturité, un petit peu ?

E : Oui. Et puis les deux premières, ce sont deux petites filles. Les deux aînées.

Ah ok. Il a deux grandes sœurs.

E : Voilà ! C'est le premier petit garçon.

D'accord ok.

E : Voilà.

(...)

Mais tu vois une différence en fait en termes de profil scolaire ?

E : En termes de profil scolaire euh... T. parle quand même mieux le français que C. elle est vraiment...

Ben déjà on l'entend plus quoi.

E : Oui. Mais T. elle est complètement effacée en classe.

Ah ! Ah c'est intéressant.

E : Alors au niveau du profil en classe, T. je ne l'entends pas. Elle est mutique.

Ah ! D'accord.

E : Tu vois. Ni elle lève la main, ni rien du tout. Que C. elle va crier un mot dans la classe, ce n'est pas du tout la même chose tu vois.

Oui. Ah, c'est marrant.

E : Toi, tu ne la vois pas du tout comme ça ?

On n'a pas du tout la même petite fille en club hein. Oh non non, pas du tout.

E : Moi franchement, j'ai l'impression de voir – je vais être méchante hein, je vais le dire quand même – une plante verte en face de moi en classe.

Oh non, moi pas du tout.

E : Moi, elle ne lève pas du tout la main et elle est comme ça du matin au soir sans bouger à sa place.

Oh mince ! Oh ben tu le verrais au club, tu ne la reconnaîtrais pas.

E : Oui.

Elle participe beaucoup, elle...

E : Tant mieux ! Tant mieux ! Ben c'était fait pour hein, c'était...

Elle nous interpelle, elle cherche toujours à ce qu'on la choisisse pour un jeu, enfin, tu vois ?

E : C'est bien. Tant mieux, tant mieux ! Ça va lui faire du bien.

Je ne la reconnais pas dans ce que tu me décris.

E : Ben c'est ce que... franchement moi, elle ne bouge pas une oreille.

Incroyable.

E : Tout le monde parle, tu vois si elle est en difficulté elle ne va pas demander du tout.

Tu penses que c'est, je ne sais pas, une crainte ? un manque de confiance ?

E : Un manque de confiance ça c'est sûr. Un manque de confiance c'est sûr. Tu vois il y a des choses qu'elle sait faire mais elle ne va pas... je lui dis à chaque fois : ben tu vois ; si je l'interroge, elle va me le dire, je lui dis : voilà, tu sais, pourquoi tu ne lèves pas la main ? J'essaye de...

Oui oui.

E : Pour l'instant il ne se passe rien. il ne se passe rien.

D'accord. Parce que c'est vrai que de prime abord on a l'impression que peut-être C. elle parle moins bien. Au final, peut-être oui quand même, au final il y a peut-être plus de difficultés.

E : Moi elle ne sait pas faire de phrases, enfin moi elle ne me fait pas de phrases correctes en français C.

Alors que T. peut y arriver ?

E : T. peut y arriver. Mais d'ailleurs, quand j'ai besoin, c'est souvent T. qui me dit ce qu'elle veut dire quoi, tu vois.

Ah ! Elle se fait interprète de sa copine ?

E : Elle peut se faire interprète. Il y a des fois dans la classe où elle voulait me dire quelque chose C. Je ne comprenais pas. Donc T. elle essayait de m'expliquer ce qu'elle voulait dire. Mais ce n'est pas « fréquent » mais ça arrive, ça arrive.

Ça peut ! Comme elles sont copines.

E : C. a plus tendance à dire un mot et puis débrouille-toi avec ce mot.

Ok.

E : Tu vois ? J'ai rarement vraiment une phrase.

Oui, c'est vrai, oui oui, c'est vrai.

E : Tu vois ? Il faut que j'arrive à comprendre avec la situation et le mot qu'elle me dit ce qu'elle veut tu vois.

Oui oui alors qu'on n'a pas du tout...

E : Alors que T. quand même elle arrive à faire une phrase et elle arrive à parler.

Oui oui. Oui oui, on a des conversations, des petites conversations, oui oui, tout à fait. Et après, pour différents points en fait, qui sont ceux que nous on travaille dans le Coup de pouce, comment tu les situes – alors bon, la confiance, tu me l'as dit, enfin tu me l'as dit pour certains -, par exemple Y. et D. en termes de confiance, tu les sens comment ?

E : Pff.

Toi, dans ton vécu scolaire ?

E : En classe, D. il ne va pas essayer en grand groupe. Tu vois, si je ne le prends pas avec moi...

Mais par manque de confiance tu l'identifierais ou manque d'intérêt ?

E : Je ne sais pas. Pff. Il n'est pas, pour moi il n'est pas dedans encore tu vois, il est encore dans le jeu. Quand on lit il ne regarde pas. Tu vois Y. c'est un peu le même style. Pour l'instant. Ils sont euh... ils sont plus dans le jeu que dans les apprentissages, pour l'instant.

D'accord. Ok. Et euh... en termes d'attention, les cinq là tu les trouves comment ? Est-ce qu'ils arrivent à être attentifs ? A. par exemple ?

E : A., C., T. on va dire elles sont attentives. Oui. Je les sens plus attentives que les deux garçons.

D'accord, ok.

E : J'ai moins l'impression qu'elles partent tu vois euh... voilà.

Qu'elles décrochent.

E : C'est ça, qu'elles décrochent. Tandis que les garçons ils décrochent.

Même C. ?

Même C. oui, je n'ai pas l'impression... elle ne décroche pas vraiment, elle me regarde, ou elle regarde quand on lit, ou elle essaye, elle lève la main.

Elle nous fait tu sais les... les lettres.

E : Les gestes.

Elle est trop mignonne quand elle le fait.

E : Ça les aide vraiment ça par contre.

Oui oui. Et puis j'imagine qu'elle te regarde beaucoup le faire parce que....

E : Ah ben alors elle, tu vois, elle écrit toutes les syllabes. Si elle me regarde, elle arrive à écrire tout ce que je montre.

Ah c'est génial. Ah oui d'accord, ok. Oui donc elle est intéressée ?

E : Oui. Oui oui oui.

Parce que l'intérêt pour le travail scolaire, tu le trouves comment pour les cinq là ?

E : Non. Moi j'ai quand même l'impression que... A. elle a « envie ». Alors après je ne sais pas comment tu le ressens. Elle a envie, elle a envie d'y arriver et tout ça. Mais elle a des difficultés donc ça la bloque. Mais euh...

Mais elle a envie oui.

E : Elle a envie. C. aussi elle a envie. Euh... T. moi je le sens plus sur la réserve quand même dans le groupe classe.

Alors que je te dis qu'elle a très envie, elle a très envie.

E : Voilà. Et moi les deux garçons par contre, pour moi, pour l'instant ils sont dans le jeu. Ils ne sont pas dans les apprentissages, ils n'ont pas envie....

Ah oui. Moi je fais une grosse différence entre...

E : Y. et D. ?

Oui, oui.

E : Moi ils sont à côté en classe. Et du coup, dès qu'ils peuvent discuter ou tu vois, qu'ils ont un moment pour sortir de ce qu'ils font...

Ils sont partants ?

E : Ils sont partants. Il n'y en a pas un des deux qui essayent de raccrocher l'autre quoi.

D'accord. Dans le Coup de pouce, en tous cas moi, je perçois plus de l'intérêt vraiment vif de la part de Y.

E : Ah oui.

Ah oui oui et puis il est très très content en fait d'y arriver. Oui. Et ça l'intéresse oui. Après c'est difficile pour lui je suis d'accord de ne pas partir dans le....

E : C'est marrant parce que je pense que du coup D. il est moins en difficulté que je ne pensais tu vois. Suite à ce que je lui ai fait lire là. Et ben franchement c'est..., de tous, c'est peut-être celui qui serait le moins en difficultés finalement. Alors que ce n'est pas du tout ce que je ressentais parce qu'en classe il ne montre rien.

Tu n'avais pas l'impression d'un intérêt... ?

E : Non non. Il n'entre pas dans le grand groupe et puis il n'essaie pas surtout.

C'est ça.

E : Dans le grand groupe tu vois il ne fait rien. Il attend. Il attend

Et quand tu l'interpelles, il participe ?

E : Et ben euh... il participe mais il faut vraiment que je le pousse quoi, tu vois : allez, je sais que tu peux y arriver, je sais que tu sais, dis-le machin. Mais voilà, de lui-même il ne va pas lever la main pour dire quoi que ce soit. Que les filles elles le font sans souci.

D'accord. Ok. Donc finalement oui, c'est intéressant dans ce que tu dis parce qu'il y a aussi... parce que c'est important dans les apprentissages, ça on s'en rend de plus en plus compte, qu'il y a quand même une différence fille garçon dans ton groupe là ?

E : Oui.

Dans la façon d'être par rapport au travail scolaire.

E : Oui. Moi je ne les vois pas du tout sur le même plan quoi par rapport au travail scolaire. Mais après c'est sûr qu'en petits groupes peut-être qu'ils ne montrent pas la même chose hein.

Oui, mais c'est ça qui est intéressant aussi, de voir comment toi tu les vois en grand groupe. Et leur intérêt pour les livres et les histoires par rapport à... tous les récits ou les histoires, les albums ?

E : Alors ! Je raconte tu sais au moins une histoire par semaine en fait.

Oui tu m'avais dit.

E : Donc on avait choisi tous les jeudis. Donc euh... pff ils sont incapables de... si je leur pose une question à la fin de l'histoire, ils sont incapables de me dire euh..., bon ils vont pouvoir me dire les personnages mais si tu veux, si je leur pose une question précise sur l'histoire, ils ne vont pas savoir. Ou comment elle finit l'histoire, pourquoi ?

Et pendant l'histoire, est-ce que tu les sens « dans » l'histoire ? Ou ils sont du genre à partir tous les cinq ?

E : Euh... pff. Non enfin j'ai l'impression qu'ils écoutent. Voilà, c'est une impression. Après voilà, quand tu leur poses une question, tu te dis : mais ils ne font pas de bruit, ils n'embêtent. Tu vois, tu te dirais comme ça : ben ils écoutent l'histoire. Mais après, quand tu poses une question, tu as l'impression qu'ils n'étaient pas là quoi. Bon après il y a, je pense, le vocabulaire hein. Forcément pour C. qui ne doit pas comprendre grand-chose de ce que je leur raconte hein.

Oui oui. Mais C. c'est encore un petit peu différent, mais pour les autres on pourrait imaginer que...

E : Oui après les autres, normalement, ils peuvent comprendre. Ce ne sont pas des histoires, ce sont des histoires de leur âge, ce ne sont pas des histoires *hyper* compliquées et *cætera*. Il n'y a pas forcément un support visuel tu vois.

Oui, toi tu n'utilises pas forcément avec un support...

E : Pas forcément. Ça peut, comme ça peut être une histoire sans que ce soit visuel.

Ok, d'accord. Mais ils écoutent quand même, même s'il n'y a pas de support visuel ?

E : Oui, ça ne change rien. Après franchement quand on lit une histoire, ils sont calmes et il n'y a pas de bruit ; tu vois et c'est dans l'ensemble de la classe quoi. Mais, malgré tout, moi j'ai l'impression dans ma classe, quand je pose une question tu vois, qu'il y a trois quatre élèves qui vont répondre, toujours les mêmes ; et les autres qui ne comprennent pas.

Est-ce que tu relis les histoires ?

E : Euh... là c'est de la lecture plaisir donc on essaye de réexpliquer quand ils n'ont pas compris l'histoire, mais je ne relis pas l'histoire plein de fois. Ce n'est pas comme quand tu fais de la compréhension de la lecture sur un livre ou euh voilà.

Et eux ils te demandent de relire ?

E : Non.

Après ils ne t'interpellent pas sur l'histoire ?

E : Non.

Ok.

E : On a lu les trois petits cochons et tout ça. Je leur ai demandé - enfin l'histoire est un peu différente du conte traditionnel - : donc qu'est-ce qui change par rapport au conte ? Il y en a qui ont su me dire, il y en a qui ne connaissaient pas l'histoire.

Ok. Ta relation avec chacune des familles là. Les parents d'A. ? S'il y a une relation, ou comment tu la nommerais ?

E : Avec la famille d'A. euh... je la connais plus par rapport au grand frère qui est au CE2. Voilà, après c'est compliqué, je ne sais pas, tu vas la voir en réunion d'A. ce soir.

Oui.

E : Bon, elle... j'espère qu'elle va t'expliquer un peu, pendant le confinement elle s'est séparée de son mari. Et puis elle a eu un souci euh... une allergie à je ne sais pas trop quoi. Et du coup elle a été hospitalisée pendant un long moment. Et elle a perdu un peu de ses compétences on va dire, donc je ne sais pas ce qu'elle va te dire, ou pas.

D'accord, ok.

E : Et puis euh... et puis voilà. Donc ça a été compliqué pour le grand pendant le confinement. Bon après A. elle était en grande section, donc je ne sais pas trop ce qu'elle a fait avec.

Et toi, c'est une maman que tu vois régulièrement ? Tu la sens investie ou... ?

E : Oui, qu'on voit, oui oui, je la sens investie. Après je ne sais pas si elle y arrive ou si elle n'y arrive pas.

D'accord.

E : Voilà, je la sens en tous cas investie, et qui a envie de faire réussir ses enfants. Voilà. Et le grand il est déjà en grosses difficultés, il est au CE2 et il retourne au CP pour les mathématiques ou au CE1 pour les mathématiques, je ne sais plus, bon bref. Donc pour l'instant je n'ai pas trop... chargé sur A. quoi.

Oui, bien sûr.

E : Donc je lui laisse le temps et puis on va voir ce que ça va faire.

Oui. Oui, je pense oui. Et donc avec les parents de C. ?

E : Les parents de C., les mamans elles sont toujours investies à venir, tu sais elles accompagnent à la piscine tous les mardis.

Ah oui, tu m'avais dit.

E : Donc la maman de Y., la maman de C. et souvent la maman de T. aussi.

D'accord.

E : Donc elles, elles accompagnent mais bon, quand il y a à discuter, bon on discute beaucoup avec la maman de Y. qui redit un peu ce qu'il y a à dire aux autres mamans.

Ok, super.

E : Mais voilà, après euh... elles ne viennent pas plus à l'école que ça pour accompagner, aider leurs enfants et voilà.

D'accord. Et tu les sens comment ?

E : Par rapport à l'école ?

Oui, par rapport à l'école ?

E : Euh... pff. La maman de C. et de T. elles sont... Comme elles parlent moins bien le français et *cætera*, je les sens moins prêtes à entrer dans l'école quoi. Voilà.

Un peu de crainte ?

E : C'est un peu de crainte oui je pense parce que du coup elles n'arrivent pas à communiquer ce qu'elles voudraient et comme elles voudraient.

Oui, bien sûr.

E : Donc euh... la maman de Y. elle parle bien, de toute façon quand elle a décidé qu'elle ne ferait pas ci ou qu'elle ne ferait pas ça, elle fait comme elle veut.

La maman de Y. ? Ah oui, d'accord. Parce que tu m'avais dit pour la piscine.

E : Par rapport à la classe de neige aussi.

Ah oui, c'est vrai.

E : Elle a décidé, elle a dit à son gamin : de toute façon, tu n'iras pas, on ira avec papa à la montagne si tu veux aller à la montagne.

Et elle t'a dit pour quelles raisons ?

E : Parce qu'elle ne veut pas le lâcher, elle ne veut pas. Il est petit. Voilà. Il faut qu'il grandisse, machin, truc. Voili, voilà.

Ok d'accord. Et avec les parents de D. ?

E : Et les parents de D. je n'ai pas vu beaucoup la maman, je l'ai vu une fois en début d'année, c'est souvent la grande sœur qui vient.

Oui, je l'ai déjà vu la grande sœur.

E : Qui vient récupérer D. Elle était là à l'école la grande sœur. Donc voilà, je n'ai pas eu beaucoup de....

Et le dispositif Coup de pouce tu l'as présenté à qui ?

E : Et ben à la maman.

D'accord. Et elle était comment par rapport à l'idée ?

E : Elle était d'accord, elle était venue à une réunion, il n'y avait pas de souci. Non non moi je n'ai pas eu de soucis avec la maman, je lui ai dit tout de suite au début de l'année que voilà, que je sentais que D. lui il était bébé et qu'il fallait qu'il brandisse et *cætera*. Et euh je l'ai revu pour le Coup de pouce donc on en avait rediscuté parce qu'il y avait la visite médicale qui avait eu lieu. Et là il prenait le biberon et je ne sais pas trop quoi, donc tu vois. J'avais redit à la maman : ça terminé ! Il faut qu'il grandisse. Je lui avais expliqué que la relation avec la lecture, ben s'il ne voulait pas grandir, ben il n'apprendrait pas. Donc voilà.

Oui tout à fait.

E / Donc je lui ai dit qu'il fallait à tout prix le laisser grandir et tout ça, mais elle a bien entendu.

Oui oui.

E : Je pense qu'elle a bien entendu.

Oui ils sont tous volontaires en fait.

E : Oui oui ils sont tous volontaires. Oh ben franchement, tout de suite ils m'ont tous dit oui. Je n'ai pas eu besoin d'insister plus que ça quoi tu vois. Ça a été voilà. Il y a en avait qui connaissait déjà le dispositif parce que dans l'école où ils étaient avant...

Ah d'accord.

A : Je crois que D. et M. justement, dans l'école où elles étaient avant il y avait déjà ces dispositifs-là.

Elles en avaient entendu parler, enfin les parents.

E : Je crois qu'X., la grande sœur de C. était allée dans ce dispositif. Donc ils n'ont pas posé souci, au contraire. Aucunement.

Oui ok. Et oui, en fait toi, comment tu perçois à ce niveau-là, au niveau lecture écriture la part de ce qui se joue à l'école et à la maison ?

E : Ah ! C'est lié.

C'est juste le sujet d'une thèse ça !

E : C'est lié pour moi mais après euh... enfin tu vois j'ai l'impression que dans certaines familles, parce qu'on utilise le porte-vue ou on utilise le classeur et tout ça, tu as l'impression que – alors après est-ce que c'est parce que c'est la culture maghrébine et qu'ils lisent à l'envers et que les livres ils les prennent comme nous quand même -, et ben ils n'ont pas le sens de la lecture d'un livre par exemple. Ou pour utiliser un cahier ou des choses comme ça. Pour moi le livre il n'est pas assez important à la maison. Si les gamins, enfin tu vois un gamin qui est en liaison avec les livres, il tourne les pages d'un livre comme il faut. Et là c'est compliqué. Pour tous hein !

D'accord.

E : Pour tous les cinq, j'ai l'impression qu'ils ne sont pas...

Ah oui, il n'y a pas vraiment de différences ?

E : Non. Non, franchement euh... j'ai regardé, j'ai essayé de voir un peu mais je... pff. Ils ont tous des difficultés quand même à utiliser un cahier, prendre un livre comme il faut, tourner les pages dans le bon sens, de se repérer. Enfin tu vois quand on colle les devoirs on colle à la fin, mais ils sont capables de prendre le cahier à l'envers, tu vois c'est qu'il y a quand même des choses qui ne sont pas en place par rapport à ça, par rapport à la lecture. Après il y a le sens de la lecture, ça c'est... Ce sont les petits maghrébins qui ont tendance à lire à l'envers quoi. Mais voilà.

Et dans les pratiques familiales qui te semblent être des pratiques qui pourraient leur manquer à eux, est-ce que tu arrives à identifier... ?

E : Non, après je ne sais pas parce qu'est-ce qu'ils lisent une histoire ? tu vois, est-ce que... ? Je ne peux pas savoir, enfin il faudrait que je demande aux enfants ou que je demande aux familles. Mais après, comme ça, si tu ne poses pas de questions particulières tu ne peux pas savoir.

(...)

Et est-ce que oui d'autres années, des enfants qui avaient un profil presque équivalent euh...

E : Après franchement cette année, ils étaient quand même en grosses difficultés. C'est ce que je t'avais dit au début de l'année hein.

Oui, c'est ce que tu m'avais dit. Oui, post-confinement.

E : Je trouvais qu'eux étaient vraiment en grosses difficultés par rapport à d'autres années, j'ai eu rarement des enfants en « si » grandes difficultés en début de CP.

Et par rapport aux parents tu as des attentes particulières vis-à-vis du club ?

E : Ben par rapport aux parents ?

Oui.

E : Ben qu'ils investissent l'école, qu'ils rentrent dans le club, qu'ils viennent voilà, qu'ils voient que l'école elle leur est ouverte aussi quoi.

Ok.

E : Mais euh voilà, qu'ils fassent entrer la lecture, qu'ils fassent entrer le français chez eux [rire]. Même si, qu'ils ne perdent pas leur langue, je leur ai déjà expliqué aux enfants que c'était bien qu'ils parlent une autre langue. Mais voilà. D'ailleurs le papa de C. je t'avais dit qu'il avait dit qu'il ne parlait pas du tout français à la maison.

(...)

Et en dehors des devoirs, est-ce que tu leur demandes de faire d'autres choses à la maison ?

E : Aux parents ?

Aux parents, oui.

E : À part les devoirs, après on refait souvent en maths, tu sais des fois il y a des petits trucs en maths qu'on a travaillés, compter à l'endroit, compter à l'envers, des choses comme ça. Enfin ça me paraît des choses assez simples. Mais après des fois tu sais, on ne sait pas si c'est assez simple pour eux. Voilà, non non non. Après voilà, pendant les vacances et ben je leur dis de lire, lire ce qu'ils veulent, sur les paquets de Corn Flakes ; enfin tu vois, s'ils ne lisent pas ce qui est dans le porte-vue ou n'importe quoi ce n'est pas grave. L'important c'est de lire, et lire n'importe où. Mais c'est tout.

D'accord, ok.

E : Je n'en demande pas plus que ça après [rire].

Ben écoute merci bien, super !

E : Ben de rien.

Entretien enseignante (E)

Fin d'année

Ce que j'ai fait c'est que je suis repartie de l'entretien qu'on s'était fait en début d'année. Et oui c'était chouette à réécouter, il y avait des trucs que j'avais oublié.

E : Ah oui. Moi je ne sais plus ce que j'ai dit.

Oui c'est ça qui est intéressant, c'est de voir comment tu les avais profilés au début de l'année.

E : Les élèves ?

Oui les cinq. Et je t'avais demandé de me dire pourquoi tu les avais choisis pour le Coup de pouce et comment tu les sentais. Et du coup, là en réécoutant j'ai trouvé ça intéressant parce qu'en fait tu associais vraiment C. et T. dans exactement la même problématique. Et je me demandais comment tu percevais leur évolution du coup sur l'année. Si finalement tu trouves qu'effectivement elles ont un chemin similaire ou pas ?

E : Ben T. a démarré bien avant C. Elle a vraiment démarré bien avant. Et elles ont le problème de langue qui reste encore malgré tout.

D'accord oui.

E : Mais T. parle mieux quand même que C., mais après ce problème quand même de langue qui n'est pas totalement résolu.

Comment ça évolue justement ce problème de langue, pour l'une comme pour l'autre ? Toi, comment tu as senti ça ?

E : Ben après comme T. est rentré dans la lecture plus vite, du coup la langue ça aide quand même l'écrit pour activer la langue orale. Voilà donc elle s'en est beaucoup mieux sortie, et sur l'ensemble, sur beaucoup de choses. Elle était très lente à rentrer dans la tâche et cætera. Elle reste lente à rentrer dans la tâche, mais je veux dire, elle lit tout.

Tu veux dire que l'aspect lenteur c'est toujours le cas ?

E : Oui. Quand je lui donne sa fiche tu vois, alors qu'elle sait faire, ça met encore du temps à rentrer dans la tâche et cætera. Mais bon après C. elle a hyper progressé aussi, mais c'est encore, ce n'est pas sur la dynamique que T. quand même au niveau de la lecture tout ça. Vraiment T. elle lit tout, tout, tout

Ah oui. Moi je suis surprise qu'elle ait encore cette lenteur à rentrer dans la tâche.

E : Oui. Ah si, si si.

Comment tu comprends ça ?

E : Je pense que c'est en elle, je pense qu'elle est comme ça, c'est sa façon d'être, tu as vu ce n'est pas une gamine excitée rien du tout, c'est sa façon d'être, ça va tranquillement, doucement.

Je ne le perçois pas dans le club. Les autres le disent d'elle.

E : Ils ont raison, c'est la vérité hein.

Mais dans le club je ne le vois pas. Elle n'a pas de retard à la tâche.

E : Et par rapport à ce qu'elle disait au début de l'année, par rapport à sa sœur, T. qui disait : je n'aime pas l'école et tout ça. Et elle, elle est complètement dans l'autre dynamique en disant : moi j'aime l'école et machin. Et puis elle ne s'occupe plus de ce que disait sa sœur, elle me le répétait sans arrêt.

Toi aussi ?

E : Et maintenant elle ne le dit plus tu vois. Elle n'en parle plus du tout.

Ah elle te l'avait dit aussi ?

E : Oui.

Oui oui, tout à fait. Ça elle ne me l'a plus dit moi non plus. Alors qu'au début de l'année effectivement.

E : C'était sans arrêt parce que sa sœur elle devait lui dire : tu sais T....

Ce n'est pas bien l'école.

E : Oui oui oui. Et tu vois je me dis elle, elle s'en est *super* bien sortie par rapport à tout ce qu'elle disait, tout ce qu'on lui....

Et son discours il est hyper positif par rapport à l'école. Elle a vraiment indiqué et son plaisir de venir à l'école, et son plaisir de venir au Coup de pouce, enfin oui.

E : Ils étaient tous contents de venir au Coup de pouce.

Oui. Y. vers la fin de l'année moins parce que ça ne s'est pas bien passé. Donc voilà. C'était moins sympa c'est sûr, il se faisait plus gronder.

E : Ben oui mais parce qu'il faisait aussi des choses qu'il ne faisait pas en classe quoi.

Complètement, complètement. Et du coup vers la fin de l'année voilà...

E : Il est parti faire tout ce qu'il voulait quoi.

Ça c'était un peu moins. Et puis après ben sur l'ensemble du groupe je pense, mais ça j'ai comparé avec d'autres clubs, il y a une usure aussi. C'est toujours la même chose.

E : Oui c'est la fin de l'année, c'est tout le monde. C'est toujours la même chose.

Et concernant C. justement, sa façon de parler français, est-ce que toi tu l'as vu évoluer sur l'année ?

E : Oui ! Ah ben oui oui. Oui. Parce que franchement au début de l'année elle ne disait rien du tout. Elle ne disait même pas de mots.

Elle était mutique.

E : Elle essayait mais après elle demandait justement à T. de faire la traduction pratiquement hein.

Tu m'avais dit oui.

E : Et non non là maintenant elle fait des phrases, elle essaye vraiment de parler quoi je veux dire. Donc j'ai revu les parents en fin d'année pour leur dire à tout prix qu'il fallait qu'elle lise au moins cinq dix minutes tous les jours et puis qu'elle parle français quoi. Qu'elle va perdre tout ce qu'elle a acquis cette année et que ça serait dommage quoi. J'ai bien insisté dessus.

Tu sais si les sœurs entre elles, elles parlent français ?

E : Non. Elles ne parlaient pas français entre elles. C'est ce que nous avait dit le papa quand on les avait vu. Même les sœurs entre elles, il n'y a personne qui parle français en fait à la maison. Parce que le père il ne parle pas français, la mère elle a tellement de difficultés en français que ce n'est pas elle qui va leur parler en français. Mais j'avais juste demandé que quand elle regarde des dessins animés, qu'elle les regarde en français pour essayer de...

Ce qui est vraiment surprenant dans l'histoire de C., c'est ce qu'on s'était dit en début d'année, c'est que pour autant il doit y avoir autre chose quand même. Parce que le fait qu'on ne parle pas du tout français à la maison, normalement avec tout ce qu'elle a à l'école...

E : Elle devrait... ?

Oui. Et puis elle est maligne.

E : Oui et la grande sœur aussi a beaucoup de difficultés en langue.

Je ne sais pas. Je ne sais pas, comme s'il y avait autre chose en fait.

E : Après il y a l'orthophonie qui s'est mise en place. Il y a pleins de choses qui se sont mises en place donc ça l'a aidé aussi j'imagine.

Oui. Et au début de l'année tu m'avais dit aussi, je ne me rappelais plus de ça, que Y. et D. ils étaient à côté en classe ?

E : Oui.

Oui et comment tu as fait changer ça ? est-ce que ça a été...

E : Non non, tu sais à chaque période de vacances je change les places, donc en fait ils ont été très souvent devant en début d'année pendant la classe. Et là en fin de période il y en avait qui étaient toujours derrière parce que tu sais, c'est plus facile de raccrocher ceux qui ont du mal devant. Donc j'ai tout inversé, Y. est derrière. Mais non je ne les ai plus remis à côté en fait. C'était juste pour le début, après je ne les connaissais pas donc...

Oui oui.

E : Mais enfin eux ils restent dans la même problématique tous les deux. Ce n'est pas un investissement en classe quoi si tu veux.

D'accord.

E : Ni l'un ni l'autre, il n'y en a pas un qui décolle plus que l'autre de ce côté-là.

Voilà, le comportement en classe il n'a pas changé.

E : Le comportement en classe, moi ils sont – contrairement au club - complètement éteints. Ils ne bougent pas.

Et ça n'a pas changé dans l'année ?

E : Non. Rien du tout. Autant les filles tu vois j'ai senti qu'il y avait de la motivation, que ça les a boostés et autant eux, les deux garçons – c'est ce que j'ai mis dans le bilan là – je les ai trouvés tu vois...

Pas différents ?

E : Non, pas différents. Je ne sais pas si ça leur a apporté tu vois quelque chose au niveau de la classe.

Oui bien sûr.

E : Sûrement de la confiance en eux dans le club et de peut-être se sentir mieux à l'école et des choses comme ça.

Dans le bilan avec les parents, ce qui est ressorti c'est qu'ils arrivaient à dire qu'il y avait un endroit où ils étaient forts et compétents. Voilà, c'était au club. Donc ça c'est déjà pas mal. Qu'ils se soient sentis en capacité de réussir. Et c'est vrai qu'il y avait des réussites au club. Moins fortes que les filles à pleins de moments, mais ils avaient des situations de réussite tous les deux oui. Et qu'on n'allait pas chercher au forceps quoi.

E : Oui tout seuls.

(...)

Pour D. ce qui a été favorable c'était qu'il arrive maintenant quand même à identifier des choses qu'il sait faire. Et à en être fier. Alors qu'au début de l'année il tenait un discours de : on est là parce qu'on est nuls. Tu vois ?

E : Alors que ça n'a jamais été dit ça tu vois.

Non non bien sûr mais voilà. C'est le ressenti.

E : Après les enfants il ne faut pas être dupes non plus hein. Les enfants ils savent très bien dans la classe où ils se situent, même si toi tu complimentes. Ils savent très très bien.

Tout à fait.

E : Donc des fois après on nous dit : machin truc ; mais ils savent très bien se situer dans la classe.

Et leur attention à tous les deux en classe, est-ce que tu trouves qu'à des moments ils décrochent ou ils arrivent à rester dessus ?

E : Moi je trouve, alors ils ne bougent pas mais ils décrochent. Ils décrochent, ils ne gardent pas l'attention. Ils partent vite, tu vois ils regardent autre chose. Quand on fait de la lecture ils n'arrivent pas à suivre même si tu sais on ne lit qu'une ligne ou un truc comme ça, ils ne vont pas suivre. D'ailleurs souvent c'est tous ceux qui sont en difficultés qui ne suivent pas quand on lit, il n'y a pas qu'eux.

Oui oui.

E : Par contre, j'ai envie de dire, il y a une grande majorité, tous ceux qui ont des difficultés ben ils vont regarder ailleurs.

Ok. Et A. ?

E : Et A. pareil, elle a bien démarré, on va dire qu'il y a eu un déclin.

Mais plus tard ?

E : Plus tard. Mais *super* quoi. Pareil elle lit tout, elle connaît tous les sons complexes.

Ça y est ?

E : Oui oui.

Ah je n'ai pas fait attention.

E : Alors que les deux garçons par contre eux ils n'ont pratiquement que les sons simples. Alors ils arrivent, ils ont compris comment ça fonctionnait et ils combinent. Mais si tu veux...

Mais ils combinent oui.

E : Ils combinent oui, on peut dire qu'ils sont rentrés dans la lecture. Mais après il manque tous les sons complexes, il y a pleins de choses qui ne sont pas en place quoi.

(...)

Et à la maison pour eux deux... ?

E : Ce sont plus les mamans qui gèrent.

Oui voilà, ce sont les mamans qui gèrent. Ce qui est caractéristique de toutes les familles, tous milieux confondus. Mais là dans leurs deux cas, c'est le cas aussi. Avec deux papas qui sont peu dans des pratiques de lecture. Et ils n'ont pas de grands frères tous les deux. Ça leur fait beaucoup de points de handicaps quoi.

E : C'est ça. C'est ça.

Et c'est sûr que ce n'est pas dans un club Coup de pouce qu'ils vont trouver un homme, il y en a très peu aussi.

E : Oui. C'est comme les enseignants, il y a très peu d'enseignants masculins aussi. Mais du coup c'est vrai que je me dis : par rapport à certains enfants, des petits garçons c'est difficile de se...

Très compliqué ! Oui, oui oui. Et c'est vrai qu'il y a quelques pays où ils commencent à développer un peu du tutorat avec un enfant d'une autre classe, mais du même genre. Pour que tu aies un modèle d'identification avec un grand de CM1, CM2 tout ça. Voilà mais sinon, comment faire quoi ?

E : Ah mais je suis bien d'accord, ça a été la problématique quoi. Bon après plus les problématiques familiales quoi hein.

Oui mais disons c'est un facteur.

E : Voilà c'est un facteur.

Et je voulais te demander, eux, dans la classe est-ce que c'est arrivé qu'ils parlent du club ou qu'il y ait des choses qui sont en lien avec le club ?

E : Alors euh... oui. À chaque fois qu'on lisait une histoire qui avait été lue dans le club, ben ils disaient : on l'a lu au club.

Ils le disaient ?

E : Oui ils le disaient. Quand ça venait du club ils disaient à chaque fois : ça vient du club. Quand ils ont donné le petit livre : ça vient du club.

Ah oui ils ont pu le faire ça ?

E : Oui oui, c'est eux qui ont donné, ils ont expliqué et *cætera*. Tous les autres les ont remerciés. Mais oui oui.

Fiers d'en être ?

E : Fiers d'être dans le club. Oui oui, fiers d'avoir écrit la lettre, fiers oui. Dès qu'ils pouvaient dire : ah ben on l'a fait, on l'a déjà lu. Tout ça.

Ça, ça avait eu beaucoup d'importance quand je leur avais proposé que ce soient eux qui distribuent le livre à leurs camarades. Oh la la ça avait pris beaucoup d'ampleur et d'importance. Et je sais que comme tu ne l'avais pas fait tout de suite tout de suite derrière, ils étaient venus me voir en me disant : ben...

E : On ne l'a pas fait.

[Rire]. J'avais dit : mais ça va se faire. Voilà. Ok.

E : Et du coup A., donc il n'y a qu'elle qui est venue à la...

Oui, à la cérémonie.

E : Tu as eu des retours après ou pas ?

Oui ben en fait moi je savais que comme en juin je leur ai demandé déjà les entretiens. J'ai eu « tous » les entretiens. En plus je n'ai couru après personne, ça a été même très simple, très agréable. Et au moment des entretiens en fait on s'est dit : au revoir. Parce que moi je ne savais pas à ce moment-là qu'il y avait la cérémonie. Je me suis douté que ça allait... qu'en fait nous on avait clôturé en fait le truc ensemble.

E : D'accord je comprends.

Ça j'ai trouvé ça dommage qu'on ne l'ait pas su avant. Mais ce n'est pas la faute de la mairie, c'est que les protocoles... on fait que.

E : Oui, bien sûr.

Mais c'est sûr que nous on s'était déjà dit : au revoir. Et on avait fait un entretien très long famille par famille.

E : Oui mais ce n'était pas la même chose là quand même. Le but c'était...

Oui, mais ça je n'avais pas pu leur expliquer moi. Je n'avais pas du tout la perspective qu'on allait avoir ça.

E : Ah ok. Oui ce n'était pas clair de toute façon. On ne savait pas.

Oui voilà.

E : Du coup c'est passé sur le [nom d'un journal], je ne sais pas, tu as vu l'article ? Donc je l'ai donné à A.

Ah super !

E : Je lui ai dit : tu montreras. Mais elle aussi elle a bien progressé, c'est impressionnant. Il manque toujours l'orthophonie, ça serait important qu'elle débute l'orthophonie, ce n'est toujours pas mis en place.

(...)

Et par rapport à D., tu sais sur la suite l'année prochaine là, pour le CE1.

E : Ben du coup il va en CE1 pour l'instant.

Oui je sais, tu m'avais dit.

E : Après on verra. J'ai bien dit, j'ai bien écrit qu'il fallait à tout prix qu'il lise tous les jours, voilà.

Comment ça s'est fait la communication pour annoncer le passage en classe supérieure, comment ça se passe ?

E : Ben tu sais on avait fait une équipe éducative déjà.

Oui, ça c'était en mars.

E : Donc en mars on en avait déjà parlé. On avait déjà parlé d'un éventuel maintien ou pas. Mais c'est ce que je t'ai dit, il avait « tellement » progressé. Enfin la maman avait mis en place tellement de choses que c'était chaud de lui dire : il va redoubler ; alors qu'elle avait mis en place pleins de choses pour essayer de le faire grandir on va dire. Donc après c'est encore l'apprentissage de la lecture. On verra bien.

Et là l'annonce du passage au CE1, ça se fait comment en fait auprès des parents ? Comment ça se passe ?

E : Ben ça se fait avec les évaluations, les dernières évaluations, c'est marqué : passage.... Mais on en avait déjà parlé avant, donc ils n'apprennent pas sur ces évaluations qu'ils passent ou qu'ils ne passent pas. On en avait déjà parlé, on en avait déjà parlé voilà.

Dans un entretien ?

E : Oui oui ben après je l'ai revu la maman, informel hein, on ne s'était pas posées. Voilà.

(...)

Oui, c'est ce que je voulais savoir. Tu identifies vraiment sur l'aspect crise sanitaire ?

E : Oui je le sens au niveau du groupe classe. Et même au niveau du comportement. De la motivation d'être élève et de l'ensemble, tu vois il n'y avait pas vraiment d'enfants moteurs et euh...

Contrairement à d'autres années ?

E : Contrairement à d'autres années om tu les sens plus motivés par le scolaire. Là si tu veux pff, s'ils pouvaient rester avec une feuille devant leur nez sans rien faire. Mais une grosse majorité quoi. Pas qu'eux. Oui oui je pense que le confinement n'a pas aidé en tous les cas.

Et dans leur progression à chacun sur les cinq, c'est toujours hyper difficile à faire j'imagine - c'est ce qu'ils t'ont demandé aussi dans le questionnaire peut-être -, mais la part de ce que tu attribues à ce qu'il se passe en termes de dynamique de classe et ce qui s'est un peu passé aussi dans le club ?

E : C'est *hyper* dur. Comment tu veux savoir. Je pense que c'est une interaction entre les deux quoi. C'est dur de savoir exactement. Évidemment que ça les a *boostés*. Le mot « coup de pouce » c'est quand même pour donner un coup de pouce quoi, donc voilà. Ils y étaient quand même trois fois par semaine. C'est dommage qu'à un moment donné... je pense que ça aurait pu peut-être déclencher aussi avant quoi.

(...)

E : J'étais épatée, moi j'étais épatée sur ce que tu disais : dix pourcents de scolaire parmi toute leur.... Ça fait peu quoi, tu n'imagines pas sur leur temps de...¹

C'est incroyable. Et la première fois que j'ai entendu ce chiffre, j'ai dit...

E : J'étais sur les fesses quoi. Et tu as calculé ?

Et ben ça tombe pile hein.

E : Oui parce qu'il y a vingt-quatre heures, en fait ils sont là six heures, mais après tu as toutes les vacances, tu enlèves tout quoi je veux dire, tu enlèves tout.

Tu enlèves midi, tu enlèves tout.

E : Vraiment tu te dis : l'école dix pourcents, mais c'est sûr que ce n'est pas là où ça se joue quoi.

Ah ben non. Oui. Rien que statistiquement parlant ça ne peut pas quoi.

E : C'est incroyable ça.

Oui, alors quand les miens ils râlent tu vois pour retourner à l'école, je leur dis : attends ! tu n'y vas vraiment pas beaucoup [rire].

E : Tu vois le fait d'avoir parlé avec toi, je pense que ça va me donner aussi des billes pour donner aux parents, pour leur dire aussi : faites ci, faites ça. Que moi je ne m'imaginai pas. Je veux dire des trucs à leur dire, c'est tellement évident pour moi aussi. Tu vois. C'est dur de s'imaginer que dans certaines familles ben ils ne lisent rien ou tu vois... de donner des petits trucs comme tu disais : lire les panneaux

¹ Référence à la donnée suivante : les enfants scolarisés en primaire passent 10% de leur temps en classe sur toute une année en calculant sur des semaines et des jours complets (source : <https://www.coupdepouceassociation.fr/nos-programmes/le-role-du-temps-periscolaire-dans-les-apprentissages/>)

quand on sort. Ce sont des trucs tout petits. Mais souvent moi je sais qu'ils commençaient à lire sur les paquets de céréales ou des trucs comme ça tu vois. Tout écrit tu peux essayer de lire. Si personne ne les pousse.

Et ce que je peux te dire là sur les cinq familles, enfin avec les parents avec qui j'ai échangé, ils sont tous, mais alors vraiment tous, demandeurs de ce genre de conseils. C'est-à-dire que ce n'est pas un truc : oui ok.

E : Ils ont fait quand tu proposes des trucs ?

Ils ont fait mais surtout c'est exactement le genre de choses qu'ils attendent quoi. C'est-à-dire vraiment moi je me rappelle très bien la maman de Y., elle était venue voir une séance. Puisque donc nous on les accueille aussi sur des séances complètes et tout ça. Elle m'avait dit : alors ça, je vais le refaire, ça. Enfin voilà. Des choses qui n'étaient pas extraordinaires, vraiment pas.

E : Oui.

Oui oui il y a vraiment besoin d'un accompagnement. Et ce que toi tu ressens qui est peut-être encore plus marqué, c'est qu'en plus tu es par définition presque la moins bien placée pour avoir l'idée de ce dont ils pourraient avoir besoin dans le sens où toi c'est ton métier. Donc c'est complètement... les évidences !

E : Ben c'est tellement évident pour moi. C'est ça. C'est ça.

Voilà. C'est « trop » évident pour toi en fait. Oui.

E : On en a discuté en équipe de ça et tu vois ça... je pense que ça va aider à donner des petits trucs aussi qu'on n'avait pas idée tu vois.

Ben en fait l'année prochaine, comme je disais dans la réunion de bilan, C. va rester dans l'expérimentation SMS. Du coup toi, normalement en tant qu'enseignante de CP, tu recevras par mail les sms que moi je vais envoyer à tous les parents des clubs de France qui vont participer. Et donc ça te permet aussi d'avoir une matière, qui n'est pas [rire], ce sont des choses très très simples....

E : Oui oui, non j'ai compris.

Mais ça te permet en fait d'avoir la matière. Et normalement les enseignants on va leur faire aussi une espèce d'argumentaire pour relayer l'info auprès des parents. Voilà. Mais après ce n'est pas suffisant, c'est tout au long de l'année aussi.

E : Non bien sûr. Mais je te dis, ça donne des idées pour faire des choses et pour donner des idées aux parents.

Mais moi je reste persuadée que cette histoire des dix pourcents on ne le dit pas assez aux enseignants tu vois. Pas pour dévaloriser le métier.

E : Non mais je comprends très bien. Mais moi franchement ça m'a tellement choqué, je leur ai dit : mais vous vous rendez compte, dix pourcents, mais ça ne fait rien du tout ! Qu'est-ce qu'on peut nous là-dedans ? Je veux dire, ce n'est pas nous qui...

C'est décourageant un peu. Oui.

E : Ben ce n'est pas que c'est décourageant mais tu te dis : finalement comment tu veux sortir les enfants de...

Leur situation ?

E : Quand tu dis : l'école égalitaire machin truc tout ça, mais ce n'est pas possible quoi, tout se joue dans les familles pratiquement.

(...)

Oui. Et ça c'est quelque chose qu'on a pas mal vu dans les entretiens cette année sur l'école. C'est leur manque de confiance à eux. Alors qu'ils ont vraiment tous un profil où ils peuvent tout à fait...

E : Où ils peuvent tous les aider.

Ah oui, vraiment. Vraiment. Il n'y a aucun problème. Surtout en primaire en plus.

E : Surtout au niveau du CP, ce n'est quand même pas... voilà.

Oui et puis ce n'est pas de devenir enseignant quoi.

E : Oui oui, bien sûr. Bien sûr.

(...)

On ne voit jamais les enseignants faire leurs devoirs. Et en tant que parent on ne sait pas forcément comment s'y prendre.

E : Alors moi je passe beaucoup de temps en début d'année dans la réunion de pré-rentrée à expliquer comment faire. Tu vois, leur expliquer, parce que nous ça nous paraît évident, c'est ce qu'on disait tout à l'heure. Mais déjà il y a pas mal de parents qui disent le nom de la lettre au lieu de dire le son. Donc je leur dis toujours : ça c'est niet !

J'ai découvert ça aussi avec les miens.

(...)

Euh pff, les parents ils viennent quand même rarement à l'école. Après moi je leur dis toujours : vous pouvez venir me voir à n'importe quel moment, je suis prête à discuter avec vous, n'hésitez pas. Même s'il y a eu des trucs D. il a peur de moi machin truc, D. a peur de moi, je leur dis : mais venez, qu'est-ce que... je ne vais pas vous mordre, venez !

Et comment tu l'as appris alors du coup ?

Ben c'est souvent tu sais par l'AESH hein, ils vont voir l'AESH les parents, ils ne viennent pas directement me voir et ils disent : na na na na. Et voilà. Bon après il y a la collègue qui me remplace, tu sais, qui me complète. Où on n'a pas du tout la même façon de faire, c'est le bazar permanent, pour moi tu vois c'est le bazar permanent dans la classe quoi.

Et elle, elle est en lien avec les parents ?

E : Non pas du tout. Alors elle, pas du tout.

Ok.

E : Non non. Mais du coup pendant qu'elle était là, moi j'arrive et puis alors recadrer et *cætera*. Donc forcément tu vois j'avais le mauvais rôle. Du coup ils venaient me voir moi : na na na na na. Je leur dis : mais je ne peux pas laisser tout faire quoi, ce n'est pas possible. Mais bon après c'est passé hein [rire].

Et il y a un truc tout bête qu'on n'avait pas vu ensemble au début de l'année, qui m'a frappé tout au long de l'année, c'est leur tenue de cartable aux enfants. Leurs affaires.

E : Comment c'est rangé ? je ne regarde pas du tout moi.

D'accord. Et est-ce que tu penses que les parents eux ils sont... ?

E : Sur le petit groupe que tu avais, je ne sais pas s'ils font les devoirs franchement.

Ben après malheureusement avec le Coup de pouce ça crée une espèce de truc pas clair. Non mais bon, si quand même dans l'ensemble ils faisaient les devoirs.

E : Mais après tu vois les mots, ce n'est pas signé. Tu vois le cahier de liaison, c'est là que tu signes.

Ah oui c'est ça, c'est ça. Il y a qui qui signe les mots sur les cinq là ?

E : Ce n'est pas signé rapidement hein.

Aucun des cinq ?

E : Non, ce n'est pas signé rapidement, dans l'ensemble ce n'est pas signé rapidement. A. ça traîne euh...

Et c'est le cas du reste de ta classe ?

E : Ça dépend des familles. Non, il y en a c'est signé immédiatement. Mais parce qu'il faut déjà que les parents sortent les affaires du cartable. Ce n'est pas en CP que le gamin il se rappelle qu'il a copié le mot et tout ça. Si les parents ne le comprennent pas...

Sur les cinq tu n'as personne qui signe vite ?

E : Non. Ce n'est jamais signé du jour au lendemain en tous cas.

D'accord. Et il y en a qui ne signe jamais ?

E : Si parce qu'après à force je dis : ce n'est pas signé, donc le gamin il pense à le montrer. Mais euh non. C'est signé au bout d'un moment mais ce n'est pas...

D'accord. Je trouve ça intéressant, c'est un bon indicateur.

E : Mais bon il y a beaucoup de familles, ce n'est pas que ceux-là. C'est la majorité, ils ne vont pas sortir le cahier.

Ils ne vont pas y penser systématiquement, d'accord. Et tu es en relation par mail avec eux ?

E : Non. Pas nécessairement, pas du tout, enfin, si j'ai besoin de dire un truc bon tu vois quand c'était les trois jours-là de confinement machin, ça j'ai communiqué par *mail* à ce moment-là. Mais sinon dans l'année, non, j'ai un *blog*, je ne communique pas par *mail*. Sur le *blog* il y a trois familles ou quatre familles qui regardent. Tu vois ?

Oui oui.

E : C'est tout ça, tu te dis pff.

La communication donc elle est principalement par le cahier de liaison ?

E : Oui.

Ok.

E : Oui ben ils savent qu'ils peuvent venir me voir s'il y a besoin ou s'il y a quoi que ce soit. Sinon les communications autres c'est dans le cahier tout ça.

Et sinon les cinq familles ils écrivent des fois dans le cahier de liaison ou jamais ?

E : Jamais. Jamais.

Oui logique. Oui c'est caractéristique. Et est-ce qu'une des cinq familles t'a parlé du Coup de pouce, d'une manière ou d'une autre ? Tu en as eu des échos ?

E : Non pas spécialement. Non parce que si tu veux ils savaient que je savais qu'ils y étaient donc après ça c'est... voilà.

Oui. Ils auraient pu, je ne sais pas, ils auraient pu te faire un retour ou te dire... ?

E : Non. Non pas particulièrement.

Ok. D'accord. Merci pour le temps que tu m'as accordé.

E : De rien, de rien.

Et puis j'espère qu'il y aura un club dans l'école mais ça a l'air bien parti.

E : Oui oui. Je pense que oui.

Tu as l'impression que tu vas orienter différemment les enfants l'année prochaine par rapport au Coup de pouce ?

E : Après je pense que l'année prochaine déjà ça ne va pas être les mêmes enfants, parce qu'ils auront quand même eu l'année entière.

(...)

Annexe 2

Entretiens – Mère de D. (MD)

Début d'année

Pour l'entretien d'aujourd'hui, moi ce que je voulais voir avec vous en fait c'était les raisons pour lesquelles vous avez accepté que D. entre dans le club Coup de pouce ?

MD : Ah oui ici c'est ça ? Le problème, j'ai déjà parlé avec sa maîtresse, il est déjà en difficulté. Et je vois ça avec moi à la maison, qu'il est en difficulté. Si on fait le travail, il n'aime pas faire le travail.

Il n'aime pas.

MD : Il n'aime pas.

D'accord.

MD : Il déteste l'école.

Il vous le dit ?

MD : Oui.

Ah oui, d'accord.

MD : Il me dit : maman je n'aime pas l'école. [Rire]. Il me dit : je n'aime pas la maîtresse parce qu'elle me crie sur moi. [Rire].

Oui, il n'aime pas ça. C'est normal.

MD : Il n'aime pas ça du tout. C'est ça le problème. Ce matin il n'avait pas envie de venir à cause de ça en fait.

Il vous le dit ?

MD : Oui. Il me le dit oui. Il m'a dit : maman, elle crie que sur moi parce que je ne sais pas, ce n'est que moi en classe ou je ne sais pas, c'est que à moi à l'école. Je ne sais pas.

Ça l'embête beaucoup ?

MD : Voilà, c'est ça. C'est ça le problème. Si je lui dis : pourquoi tu n'aimes pas l'école ? Il me dit : il y a beaucoup de travail et la maîtresse en plus de ça elle me crie dessus. Voilà. Et moi quand j'ai parlé à la maîtresse, j'ai dit : je suis d'accord, comme ça mon fils il va faire l'engagement pour le travail, pour faire la base en fait, c'est ça. Pour l'écriture, pour parler, apprendre à parler. Et du coup j'étais d'accord avec elle, je n'ai jamais hésité à faire ça pour le club.

En plus. Il aime bien, il fait un moment jeux, il lit. En fait il partage le temps. J'étais avec lui comme ici hein. Une grande salle, une salle de jeux, une salle pour jouer, une salle d'écriture, une salle pour raconter des histoires. Et tout ça.

D'accord.

MD : Et c'est pour ça que je n'ai pas dit non.

Super !

Voilà.

Ok ok. Très bien. Et moi ce que je voulais voir aussi avec vous, déjà c'est intéressant que vous disiez que D. ben c'est normal que ça ne lui plaise pas que sa maîtresse elle crie. Ça c'est normal.

MD : Oui. Et en plus tout à l'heure on était chez l'orthophoniste et l'école et après le club.

Ça fait beaucoup.

MD : Ça fait beaucoup pour lui. Et en plus quand on rentre, on fait le travail à la maison. C'est trop chargé pour lui.

Et quand il y a le club, est-ce que vous faites quand même les devoirs ou c'est bon ? Les soirs où il est allé au club ?

MD : Oui, oui.

Il n'y a pas besoin en fait.

MD : Il n'a pas besoin de faire ?

Non. Les soirs où il y a eu le club, nous on fait les devoirs pendant le club.

MD : D'accord. Des fois il y avait de l'écriture, des mots comme avant-hier, il fallait écrire : nous, vous, pour. Il fallait écrire ça, on fait le travail, je regarde le cahier, quand même on fait le travail.

S'il y a de la lecture, nous on la fait.

MD : D'accord.

Mais on ne fait que la lecture oui.

MD : Voilà c'est ça. Il n'y avait pas de maths, il n'y avait d'autres choses à écrire, il y avait la lecture des gammes, les syllabes c'est ça.

D'accord.

MD : Voilà, on fait ça à la maison.

Mais ça lui fait beaucoup ?

MD : Ça fait beaucoup pour lui. Il me dit : maman c'est trop, c'est trop, tout ça c'est trop, dans une journée on fait tout ça. Je dis : oui on n'a pas le choix en fait. On est obligé. Tu vas l'apprendre dès maintenant et tu sais écrire, tu sais lire et on n'a pas le choix. Tu ne vas pas à l'école, tu vas rester chez moi ? tu vas faire quoi en fait ?

Oui, tu vas t'ennuyer.

MD : Voilà.

Et l'orthophoniste, ça l'ennuie aussi ?

MD : Oui pareil, il n'aime pas.

Il n'aime pas. Et elle est gentille ?

MD : Elle est gentille, elle est super gentille. Mais par contre il ne voulait pas partir chez elle. Et tout à l'heure elle m'a dit : il était *super* avec elle tout à l'heure au cabinet. Ça se passe très bien. « Mais » le temps qu'on arrive, il pleurait.

Ah, il n'avait vraiment pas envie ?

MD : Oui, il n'a pas envie. Le temps qu'il rentre, ça va, ça se passe bien.

Vous pouvez aussi en parler à sa maitresse que des fois il n'a pas envie de venir parce qu'il dit qu'il n'aime plus l'école et tout ça.

MD : Non, je ne lui ai pas dit ça à la maitresse.

(...)

Moi je trouve que dans le club il est très content de venir.

MD : Oui, oui il aime bien. Il aime bien. Il me dit : oui maman, je vais partir.

Il avait l'air content. Oui oui.

MD : Oui.

Il avait l'air content. Et ben c'est vrai que je comprends tout à fait que pour lui ça fasse beaucoup. C'est normal, ça fait vraiment beaucoup pour lui.

MD : Moi je trouve ça fait beaucoup hein.

C'est normal. On leur en demande beaucoup.

MD : Surtout le soir, quand on fait le travail il fait, la vérité, il pleure, il n'a pas envie, maman c'est trop fatiguant, on en a fait déjà. Je dis : maintenant on n'a pas le choix ! on fait le travail, après tu finis avec ta maîtresse demain je ne sais pas.

Quand vous faites les devoirs avec D. vous y passez combien de temps ?

MD : On commence vers vingt heures. Je me mets sur la table, on regarde qu'est-ce qui se passe. Et après une heure. Maximum une heure et demie.

Ouh c'est long.

MD : C'est long.

(...)

Oui mais si vous faites tout ça fait vraiment long.

MD : Moi aussi je trouve ça fait vraiment, pour moi en fait le programme je ne l'ai pas eu en Algérie. Moi aussi je le trouve un peu difficile pour moi en fait.

Ben bien sûr.

MD : Ce n'est pas pareil en fait que comme j'ai fait. Et même moi, quand je fais des mots, je trouve que c'est un peu difficile à apprendre.

Bien sûr. C'est dur.

MD : Le « on », le « i », moi aussi je ne trouve pas..., c'est dur. Et du coup moi je fais tout en fait. Comme le papa il ne sait pas parler français, je le fais. Je fais en général tout.

D'accord.

(...)

Moi je voulais voir aussi avec vous pour vous expliquer que vous avez vu, j'envoie des sms pour échanger.

MD : D'accord, pour échanger.

Avec vous, pour parler. Et cette année je vais envoyer des messages aux parents du club pour vous proposer des choses que vous pouvez faire à la maison avec D.

MD : Ok.

Voilà. Et des choses qui peuvent l'aider pour l'école, mais ce n'est pas du travail.

MD : En fait ce ne sont pas des activités ? c'est quoi en fait ?

Oui ce sont des jeux, des activités mais pas du tout du travail. Mais ce sont des choses en fait qui l'aident à apprendre à lire et à écrire.

MD : D'accord.

Mais en s'amusant.

MD : D'accord il n'y a pas de problème.

Comme dans le club.

MD : Je reçois directement par sms ?

Oui, c'est ça. C'est ça. Et en fait les messages après, à la fin de l'année, je vous demanderai ceux que vous avez bien aimé ; ceux qui n'étaient pas intéressants ; ce qui ne vous a pas servi et tout ça. Et après en fonction de ça, on pourra dire que ces messages-là on pourra les envoyer à d'autres parents.

MD : D'accord.

En fonction de ce que vous, vous aurez aimé.

D'accord.

Voilà. Et ces messages, avec les idées de jeux à la maison et d'activités, je peux vous les envoyer en arabe, si vous avez envie.

MD : Oui c'est bien. Moi j'aimerais bien parce qu'en fait je lis bien l'arabe, je comprends bien l'arabe.

Super.

MD : Super. Et du coup j'aimerais bien en arabe et en français.

Les deux ?

MD : Les deux oui.

Super ! Et je peux aussi les envoyer à vous et à son papa.

MD : D'accord.

Tous les deux.

MD : Il n'y a pas de problème. Par contre en arabe si vous le faites, l'arabe parce qu'il ne comprend pas le français.

Super. Oui, en arabe, super.

(...)

Mais c'est une chance.

MD : Oui c'est une chance pour plus tard hein. L'arabe et le français.

Et puis ce qui est important pour lui c'est que votre langue, qui est la langue la plus importante pour sa famille, elle reste pour lui.

MD : C'est normal oui. On parle toujours en arabe à la maison.

C'est important.

MD : Oui.

Ben il a de la chance ! Si vous parliez en français et ben il perdrait l'arabe. Et donc ça c'est vraiment important. Continuez !

MD : On continue en fait. Si je trouve D. il ne comprend pas des trucs en arabe, je les fais en français et le contraire en fait. Je fais le contraire, je fais ça, il me dit : je ne comprends pas. Je lui dis : non ; et je parle en arabe avec lui.

D'accord.

MD : Lui il comprend l'arabe et le français maintenant.

Super ! Et est-ce que vous trouvez qu'il le parle bien l'arabe ?

MD : Euh non.

Ah non ?

MD : Non.

D'accord. Racontez-moi.

MD : Non il ne parle pas, c'est un arabe comme on dit « cassé ». Il ne parle pas comme... il parle un peu. Il comprend mais ce qu'il répond, il ne répond pas en fait correctement. Ce sont des phrases comment dire ? il ne comprend pas bien en fait.

Oui, je comprends.

MD : Voilà.

Et alors du coup il vous répond en arabe ou en français ?

MD : En fait il répond des fois en arabe, des fois en français.

Un peu les deux.

MD : Un peu les deux.

D'accord. Ça, ça peut arriver.

MD : Oui ça peut arriver.

C'est normal.

MD : C'est normal en fait, c'est normal.

L'orthophoniste elle vous a dit ?

Elle m'a dit ça en fait.

De continuer à parler l'arabe ?

Oui oui, elle m'a dit de continuer, parlez comme vous voulez en fait, elle me dit. L'arabe ou le français. En fait moi quand je parle avec eux, dans la rue, ou quelque part je parle en français.

D'accord.

Mais à la maison je parle en arabe.

D'accord.

Je ne parle qu'en arabe parce que le papa il ne parle pas français.

(...)

Voilà parce que je ne sais pas si vous avez remarqué mais dès que ce sont des jeux il aime bien.

MD : Il aime bien jouer oui, il aime bien jouer en fait. Mais il n'aime pas l'école, il aime que les jeux en fait [rire].

Est-ce que vous pouvez me raconter ce qu'il aime faire à la maison ?

MD : En fait le travail ?

Non. En dehors de l'école, tout ce qu'il aime faire comme activités ou comme. Qu'est-ce qu'il fait à la maison ?

MD : En fait il joue sur la *Play*, on fait des coloriages, des fois on fait des cartes. Euh... ils aiment les dessins animés. C'est comme ça en fait, à l'extérieur on ne sort pas beaucoup. En fait, par exemple on ne va pas à la bibliothèque, on ne va pas quelque part. On fait des activités mais par contre j'ai fait une visite là au centre social pour faire le mercredi, comme ça pour faire un jeu ou une activité.

(...)

Pour le temps sur les écrans tous les enfants font ça.

MD : Et je lui dis : vingt et une heure c'est le dernier moment, après ça y est on va dormir. Mais lui il reste jusqu'à vingt-deux heures. Je lui dis : un petit peu, on va manger, juste un petit peu. Et là, ça y est je n'en peux plus, je dis : toute la journée je cours et tu fais ça, ça y est je n'en peux plus là.

(...)

En fait, on fait comme le samedi, je le laisse tranquille. Le dimanche, on fait la douche et tout ça et après on commence le travail. On fait le travail, après il joue sur la *Play* quand je lui dis, il regarde la télé. Des fois on sort, des fois on... c'est ça.

D'accord. Est-ce qu'il aime faire des choses avec vous, ou avec son papa ?

MD : Avec moi.

Et faire quoi avec vous ?

MD : Avec moi on fait des jeux, on regarde la télé ensemble, on fait le coloriage des fois. On lit une histoire, j'ai des petits livres là comme ça. Euh...

Est-ce qu'il aime cuisiner avec vous ?

MD : Euh non, il n'aime pas. Il n'aime pas ça.

D'accord. Faire les courses avec vos ?

MD : Oui, il aime bien.

D'accord. Ok.

MD : Il vient avec moi faire des courses.

Sortir aussi ?

MD : Il aime sortir avec moi.

Ok. Et avec son papa il aime faire des choses ?

MD : Oui, il sort avec lui parce qu'il est en voiture, comme ça il... [rire] il aime bien la voiture, comme moi je ne suis pas véhiculée. Dès qu'il sort avec son papa il aime bien aller au parc, ils font des courses. Voilà.

(...)

Et sa grande soeur, quand elle était petite, pour apprendre à lire et à écrire ça c'était bien passé ?

MD : Ça s'est bien passé mais par contre je l'ai ramené en Algérie. Elle était au CP. Je lui ai fait redoubler le CP deux fois, mais maintenant ça se passe bien. Ça se passe très bien.

Ok. Et est-ce qu'elle aide D. ?

MD : Ah oui. Oui, elle fait le travail avec lui sur l'écran. La dernière fois il y avait des jeux à faire sur l'ordinateur, elle les a faits avec lui. Il y avait des mots, il fallait indiquer comment ça s'écrit, elle montre sur *YouTube* comment ça s'écrit et après elle lui dit : vas-y, tu vas le faire.

(...)

MD : Moi aussi toujours je lui demande à la maîtresse, comment ça se passe en classe, si ça va mieux, s'il a changé. Parce que le club et l'orthophoniste et tout.

Et ce n'est pas comme au début de l'année en fait. Je trouve que c'est mieux qu'avant. Mais je ne sais pas en fait, à chaque fois j'hésite à parler avec la maîtresse. Et il m'a dit : maman il faut demander à Céline elle sait très bien comment je travaille au club.

[Rire]

(...)

Entretiens - Mère de D. (MD)

Fin d'année

En fait, ce qu'on demande aux parents pour le club Coup de pouce, la première question c'est : est-ce que vous pensez que le club Coup de pouce il a aidé votre enfant cette année ?

MD : Bien sûr.

Est-ce que vous pensez que ça l'a aidé beaucoup, un peu, pas vraiment ou pas du tout ?

MD : Beaucoup parce qu'il aime bien. Il demande toujours s'il y a Coup de pouce ou pas. Et si ça change il me dit : maman, aujourd'hui ce n'est pas Céline. il y avait une autre animatrice.

S., oui.

MD : C'est ça S. Il aime bien, il supporte bien, il adore en fait.

Et est-ce que vous savez en quoi le Coup de pouce il a aidé votre enfant ?

MD : Il l'a aidé à rencontrer d'autres enfants. Il a appris à prendre confiance en lui. Il n'a appris pas grand-chose à lire, il comprend bien. Il raconte qu'est-ce que vous faites.

C'est vrai, il vous en parle ?

MD : Oui.

D'accord, super.

MD : Vous faites les histoires au club et tout, il comprend mais le petit problème c'est qu'il n'arrive pas à lire, c'est ça.

Je sais que les enfants en CP qui n'arrivent pas encore à lire ils ont beaucoup de pression. Beaucoup. Ce n'est pas facile pour eux. Tout le monde leur met beaucoup de pression.

MD : Je ne sais pas s'il n'y a que lui ou s'il y en a d'autres en fait.

Il y a d'autres enfants dans le groupe aussi qui ont encore des difficultés à la fin de l'année. Mais ce qui est le difficile pour eux c'est que ça leur met beaucoup de pression. Voilà. Et je pense que D. il a la pression parce qu'il voit que tout le monde a très très envie qu'il apprenne à lire.

MD : Il fait des efforts.

C'est très bien !

MD : C'est très bien je trouve. C'est très bien pour lui.

Oui. Vraiment dans le club Coup de pouce c'est un enfant qui fait beaucoup d'efforts. Il a envie. Des fois je vois que c'est lui par exemple qui écoute le mieux l'histoire à la fin de la séance. Il aime beaucoup en fait les histoires.

MD : Il aime beaucoup les histoires oui.

Oui, oui, oui il adore, il me dit : on a fait une histoire, on a dit ça maman, on a vu ça. Il adore, il aime bien Coup de pouce. Il fait des efforts en fait.

D. plus que d'autres enfants du groupe. Et les autres enfants, des fois quand je lis l'histoire, ils pensent à autre chose.

MD : Oui, lui il est concentré.

Il est concentré, il veut savoir, il participe, il a envie de savoir. On voit qu'il aime beaucoup les histoires.

MD : À chaque fois que je reçois les messages du club il veut lire, je lui ai dit la dernière fois. La liste comme je fais en arabe des fois parce qu'il trouve euh... comment on dit ? je fais en arabe, par contre lui il connaît qu'en français. Mais le problème c'est : quand on fait la lecture avec D. ; il n'aime pas à la maison. J'ai dit : ça y est, ça suffit, on a fait, ça y est. C'est fatiguant pour lui, de huit heures jusqu'à dix-huit heures ça y est.

Complètement. C'est normal.

MD : Oui, je lui dis après on va lire. Même pas quinze minutes et après hop, c'est fini.

Oui parce qu'au début de l'année vous m'aviez dit que des fois les devoirs ils duraient très longtemps. Et maintenant vous faites plus court ?

MD : Plus court.

Parce que là il me dit la dernière fois en réunion on va faire longtemps parce que ça dure une heure, une heure et demie.

Après il n'a plus envie ?

MD : Voilà, il n'a plus de force, il n'a plus... il n'a pas envie de faire. C'est beaucoup pour lui. On fait le week-end et le mercredi. On ne fait pas tout le temps, voilà, parce que si vous faites ensemble la lecture le mardi, on fait juste les maths et une autre chose qu'il a noté sur le cahier de liaison. C'est tout.

Oui. C'est bien parce que comme il a déjà beaucoup de pression, ce n'est pas la peine que les devoirs ils soient trop longs.

MD : Oui c'est ça, il n'aime pas rester longtemps à faire des devoirs. Surtout la lecture. Je lui dis : ça y est, tu as fait la lecture avec C., ça suffit.

Oui c'est ça.

MD : Ça y est c'est fait le travail.

C'est très bien. Pensez-vous que votre enfant il aime davantage aller à l'école depuis qu'il est au club Coup de pouce ou pas ? Oui beaucoup, oui un peu, non pas trop.

MD : Oui. Avant non. Mais depuis qu'on a fait le club il aime bien venir à l'école, mais avant il n'aimait pas l'école. Et il déteste l'école lui.

Oui, il me l'a dit ça déjà.

MD : Il déteste. Il me dit : je n'aime pas venir. Il demande s'il y a Coup de pouce ou pas. Si je lui dis : oui, il aime bien venir à l'école. Mais je ne sais pas c'est quoi le problème, je lui ai dit la dernière qu'on a parlé de ça, c'était avec la maitresse., elle est super gentille la vérité. Mais au début c'était difficile, mais maintenant ça va. Ça va mieux.

D'accord ok. Le matin c'est moins difficile pour lui de venir à l'école ?

MD : Non ça va maintenant. À partir [du moment où] on a fait la réunion, on a changé tout, j'ai arrêté pleins de choses, c'était le jeu, avant il ne mangeais pas le matin.

Ah oui, c'est important.

(...)

Il y a des choses qui ont changées pour vous, en tant que parent ?

MD : Oui en fait quand je sais qu'il vient au Coup de pouce je suis tranquille en fait.

Oui déjà.

MD : Oui quand il fait ses devoirs, il joue en même temps, il fait ses efforts, il participe. En fait il y a beaucoup de choses qu'il a fait à Coup de pouce.

Oui il a fait des devoirs et...

MD : Il a fait ses devoirs. Oui.

Oui. Très bien. Super ! Est-ce qu'il a des choses dans notre organisation qu'on pourrait améliorer ?

MD : C'est-à-dire qu'en fait vous faites des histoires, des jeux, des trucs comme ça. Et ça aide bien D. de faire ça.

Mais est-ce qu'il y a des choses qui vous paraissent moins bien ? Que vous pensez qu'on devrait changer ?

MD : Non. Non non. Non. Je trouve en fait que tout est euh... comment on dit ? je ne sais pas l'expliquer. Des fois je ne trouve pas mes mots en français.

Ce n'est pas grave. Ce n'est pas grave. Non, mais s'il n'y a rien de spécial...

MD : Oui, il n'y a rien qui doit changer sur le club.

(...)

Ok, super. Et du coup moi je voulais vous demander, les messages que l'association vous a envoyés toute l'année, les sms...

MD : En fait je lis le message, qu'est-ce qu'il raconte, qu'est-ce qu'ils me disent ? aujourd'hui qu'est-ce qu'ils organisent pour faire dans le week-end, pour dans la semaine : les jeux, lire un livre, la bibliothèque ? Chaque fois ils proposent des trucs à faire.

Des idées.

MD : Des idées c'est ça, des idées pour faire avec D. t des fois moi j'oublie de faire ça, mais eux ils donnent des idées, voilà.

Et est-ce qu'il y a un message dont vous vous souvenez qui vous avait plu ? Je ne sais pas, une idée que vous vous souvenez dans tous les messages que vous avez eus ?

MD : Le truc là, la liste de courses. On va lire les livres en plusieurs langues. On fait par exemple pleins de trucs qu'ils nous envoient.

C'est très très utile pour nous, c'est super. Merci beaucoup, super.

MD : Vous, vous avez fait des efforts pour eux Céline. On ne trouve pas une autre solution pour aider.

Ben c'est parfait.

(...)

MD : Oui. Oui. Je trouve qu'il y a eu un changement en fait, [il est] mieux qu'au début de l'année. Mais je ne sais pas ce qu'ils vont faire avec lui à la fin de l'année avec la maitresse, la décision.

Elle ne vous a pas dit ?

MD : Non.

Moi non plus, je ne sais pas.

MD : Elle ne m'a pas dit la décision mais moi j'aimerais bien faire refaire le CP.

Redoubler ?

MD : Redoubler.

D'accord. Ben vous pouvez lui dire à la maitresse.

MD : C'est moi qui décide en fait ou c'est eux qui proposent ?

Je pense que vous pouvez en parler tous ensemble. Oui. Si vous, vous préférez vous pouvez le dire. Peut-être que l'année prochaine aussi il y aura des enfants en CE1 à qui on va permettre aussi de refaire un peu des choses du CP.

MD : Oui.

Des fois il y a ça aussi dans les écoles. Je ne sais pas si c'est ça ici mais vous pouvez en parler avec la maitresse.

MD : Et oui c'est ça le problème. Je ne sais pas si vous faites le mélange des classes de CP, CE1. Je ne sais pas.

(...)

Ben en fait en classe on est dans un grand groupe, ils sont vingt-cinq, c'est plus difficile de participer, de trouver sa place. Au club Coup de pouce il a bien trouvé sa place.

MD : Oui il m'a dit : maman j'ai honte, si je dis un truc faux, ils rigolent de moi. C'est ça. J'ai dit : non, essaye juste une fois, juste une fois, au moins tu participes. Il a peur de la maitresse, je ne sais pas la réaction de la maitresse s'il ne dit pas [une réponse] juste. Je lui ai dit : non non ce n'est peut-être pas ça ; et je ne sais pas comment ça se passe en classe.

En tous les cas, j'en ai souvent parler avec la maitresse. Son comportement en classe et au Coup de pouce ce n'est pas pareil.

MD : Ce n'est pas pareil. Voilà.

Ce n'est pas pareil. Au Coup de pouce il a confiance, il a envie, il participe. Et même quand il fait des erreurs il essaye.

Même ce n'est pas pareil en classe.

Non. C'est ça, ce n'est pas pareil. Et avec vous, il a envie d'essayer aussi ? il n'a pas peur de faire des erreurs ?

Non.

(...)

MD : J'ai parlé avec une copine à moi, elle m'a dit : il faut faire une AVS en classe, il faut faire la demande pour lui s'il n'y a pas le club l'année prochaine.

Il ne faut pas redoubler mais il faut faire année par année et comme ça avec l'AVS...

Pour l'aider un peu ?

MD : Pour l'aider un peu voilà.

Je ne sais pas. Les AVS en fait ce sont les directrices qui décident si l'enfant il en a vraiment besoin ou pas.

MD : C'est eux qui décident.

Oui voilà, mais vous pouvez en parler avec eux.

MD : Comme ça je vais voir avec la maitresse, comme ça je vais discuter avec elle si on lui fait redoubler l'année. Et sinon je vais lui faire passer l'année. Et je fais la demande d'AVS, comme ça il ne perd pas une année.

(...)

Vous pouvez lui dire « tu auras une nouvelle maîtresse ».

MD : C'est bien ça oui. Tu vas avoir une autre maîtresse.

Tu vas retrouver les amis.

MD : Sa sœur elle va au collège, il va au CE1 et son petit frère il va en grande section. Et comme ça il raconte des histoires comme ça : l'année prochaine quand je serai grand, j'ai sept ans, j'irai au CE1 et après et cætera. Il pense toujours à ça.

(...)

Ok mais je comprends qu'il y ait beaucoup de pression pour vous parce que voilà, ce n'est pas évident, il y a l'orthophoniste, il y a l'école, il y a le Coup de pouce.

MD : Voilà en fait je fais le maximum pour lui.

Ben j'imagine.

MD : Le maximum pour lui, pour lui faire avoir confiance en lui, pour qu'il fasse... qu'il grandisse.

(...)

C'est ça. Et là pour les grandes vacances et la rentrée, nous, l'association Coup de pouce on peut continuer à vous envoyer des idées. Est-ce que ça vous intéresse ?

MD : Oui. Oui ça ne me dérange pas par messages, comme ça je regarde comment ça marche.

Super. Et est-ce que ça lui plaît quand vous lui lisez des histoires en arabe ? Parce qu'à un moment donné il n'aimait pas trop je me rappelle.

MD : Oui, il n'aime pas trop. Il me dit : arrête maman, arrête, ça suffit, c'est quoi ça ? Je lui dis : on va continuer un petit peu et après on s'arrête. Depuis qu'on a eu le livre là, ça y est, c'est fini. Mais il aime bien que je raconte d'autres histoires en français. Il aime bien. Moi aussi j'ai acheté des petits livres à Auchan.

Ah super ! Vous avez trouvé quoi ?

MD : Je ne me souviens exactement le titre, mais à chaque fois que je vais faire des achats j'achète des petits livres là, à trois euros, quatre euros. J'en ramène deux pour lui et son frère.

D'accord, il aime bien ça ?

MD : Il aime bien ça. La dernière fois il m'a dit : maman achète-moi ça. Il a vu « CP », c'était un travail pour toute l'année, pour faire le CP. Il m'a dit : achète-moi ça, on va travailler comme ça. Il y avait les maths, il y avait la lecture, la dictée. Il y avait tout en fait. Je lui ai dit : on va le faire pendant les grades vacances, on achète ça et on va travailler sur ça.

Ben c'est super ! Parce que c'est lui qui a envie. Vous voyez ce que je veux dire ?

MD : Oui. Oui.

Ce n'est pas vous qui dites : regarde D. on va acheter pour le CP. C'est lui qui a envie.

MD : Oui c'est lui. Il m'a dit : regarde maman c'est le CP. Je lui ai dit : c'est le travail en fait de toute l'année. Si on achète... Il m'a dit : oui oui on achète.

Son comportement il a vraiment changé par rapport à ça. Il a grandi.

MD : Il a grandi ! Vraiment. Et je lui dis : oui on va l'acheter pour pendant les vacances.

Moi je trouve que ce qui a progressé le plus c'est D. cette année, c'est son envie.

MD : Son envie.

Sa confiance un peu, même s'il faut encore travailler sa confiance, des fois il se décourage un petit peu, c'est normal.

MD : Oui je trouve qu'il a peur un petit peu. Il a peur et après il se décourage [rire].

(...)

Il m'a dit que vous étiez allés à la ludothèque aussi chercher des jeux. Il a aimé ?

MD : Il a aimé.

Il m'en a parlé.

MD : Il a ramené deux jeux, on lui a prêté deux jeux.

Il y a pas mal de choix hein, vous avez vu, c'est chouette.

MD : Oui c'est lui qui l'a choisi en fait. C'est lui qui l'a choisi.

C'est pas mal pour avoir des jeux différents à la maison.

MD : Oui, mais par contre je ne suis pas partie, c'est son papa qui est parti avec lui, ils ont fait une carte pour lui et son papa. Il a bien aimé. Avec son frère aussi, ils ont pris un jeu. Et c'était super.

(...)

MD : Lui si, son papa il lui dit : si tu fais ton travail, tu finis ton travail, je t'amène, par exemple tu manges à Mac Do, je t'offre un truc. Et lui il court, il fait ça, il fait son travail et [rire] comme ça il sort avec lui, il aime bien.

C'est bien. Bon super. Et ben voilà, moi je trouve vraiment que cette année c'est vraiment son envie qui a monté. Après il a besoin de beaucoup bouger, mais ça c'est normal.

MD : C'est normal.

Sa concentration c'est un peu...

MD : Pas vraiment.

Oui, c'est un peu difficile pour lui. Après ça peut être quelque chose qui va changer aussi au fur et à mesure du temps. Lire des histoires avec lui, lire des livres, ça l'aide à se concentrer.

MD : Oui ça l'aide à se concentrer. Mais quand je lis une histoire il ne me regarde pas. Il entend l'histoire mais il ne regarde pas où est la ligne. Je dis : je me suis arrêtée où ? Il me dit : je ne sais pas. Et après je lui dis : écoute, regarde-moi...

Oui, c'est déjà bien s'il écoute déjà. C'est bien.

MD : Il écoute mais il ne regarde pas. Après je lui dis : tu me regardes, d'abord on commence mots par mots. Et je lui dis : allez on refait. Il commence avec le premier mot après ça y est, c'est fini.

(...)

Voilà. Moi je comprends que ce n'est pas facile parce qu'il y a beaucoup de choses pour D. Mais moi ce que je ressens, c'est qu'il va y arriver.

MD : J'espère.

Il va y arriver parce qu'en fait il est vraiment intelligent.

MD : Oui. Moi aussi je trouve qu'il est intelligent mais je ne sais pas c'est quoi le truc qui reste...

Annexe 3

Entretiens - Mère de Y. (MY)

Début d'année

(...)

Tout à fait.

MY : Parce que pendant le confinement c'est vrai qu'il y a eu un gros décalage parce qu'il ne voulait pas travailler, je n'arrivais pas à le motiver, même s'il travaillait c'était cinq minutes et Y. il bouge beaucoup - vous avez dû remarquer ?

Oui.

MY : Il est *très très* actif.

Oui.

MY : Donc à la maison c'est pire. À l'école il a peur de la maîtresse un petit peu donc...

Il se contient un petit peu. Mais au club pas trop, au club il est très bougeant.

MY : Oui oui ben même il m'a dit, hier il ne voulait pas faire ses devoirs ?

Oui. Tout à fait.

MY : Voilà. Ben c'est pour ça il est tellement à l'aise je pense que... [rire].

Oui c'est plus proche de la maison oui, j'imagine.

MY : Voilà. Donc à la maison je n'arrive pas trop à le canaliser. C'est vrai que même quand on fait les devoirs, à chaque fois il veut faire avec ses sœurs...

C'est vrai ?

MY : Oui.

C'est bien.

MY : Avec moi, vu que c'est beaucoup plus strict, c'est vrai qu'avec moi il n'arrive pas trop à s'agiter. Avec ses sœurs ils font en jouant. Il a deux grandes sœurs. Et ça va, ça se passe très bien avec ses sœurs et euh...

Elles ont quels âges ?

MY : Elle a quatorze ans l'une, elle va avoir quatorze ans. Et l'autre elle a onze ans.

(...)

Ah c'était l'une de mes questions.

MY : Voilà. Et ben ça me choque parce qu'aujourd'hui c'était quoi comme mot par exemple, c'était euh... il y avait le shampoing Corine de Frame dans la salle de bain, donc il se lavait les mains et il commence tout seul. Il fait : co-rine ; et le « d » il l'a mélangé avec le « p ».

Normal.

MY : Mais sinon il a su très bien lire. J'étais choquée. Donc franchement j'étais trop contente, mais non je vois beaucoup les progrès.

Ce sont vraiment des bons indicateurs ça, quand vous voyez que dans le quotidien, hier je lui ai demandé, hier c'est lui qui a trouvé le mot du jour.

MY : D'accord.

(...)

Donc il était très très content. Et c'est très souvent lui qui trouve le mot du jour.

MY : Tant mieux alors. Je suis contente.

(...)

Euh oui, euh je ne sais pas. Après je sais que vous lisez aussi des histoires.

MY : Oui oui. Je lis beaucoup de livres.

Ça joue beaucoup sur son vocabulaire. Et du coup quand il a eu les deux premières syllabes, lui, il a suffisamment de mots pour avoir une idée de ce que ça peut être le mot. Même s'il ne lit pas la fin.

MY : Ah ! Oui oui oui.

(...)

Et du coup j'ai compris qu'au quotidien il doit lire beaucoup de choses qu'ils voient.

MY : Oui, ben il fait ça tout le temps, même quand on est dehors.

C'est très bien.

MY : Quand il voit dans les magazines et tout, et du coup ben quand je commence à lire des livres, il veut tellement lire les mots qu'on n'arrive jamais à terminer le livre du coup. On fait une ou deux pages, ou trois pages et...

Mais il essaye.

MY : Voilà. Mais c'est vrai que ça l'a « énormément » aidé le Coup de pouce.

Super !

MY : Après bon voilà, la première raison donc c'était le confinement. Et la deuxième raison c'est que ben madame B. elle m'en avait parlé de tout ce qui est orthophoniste et depuis le début de l'année j'attends.

(...)

Parce que des fois il pleurait, il était tellement nerveux de ne pas pouvoir réussir. Mais en plus on ne le forçait même pas, mais c'était le fait de ne pas réussir et que les autres réussissent ; donc je me suis dit : ici avec le Coup de pouce c'est peut-être en jouant, ça va beaucoup plus l'aider. C'est vrai parce qu'en classe c'est beaucoup plus cadré.

(...)

Le seul truc c'est que Y. il aime bien, il joue beaucoup aux Lego à la maison. Et tous les jours il me dit : maman, est-ce qu'il y a Coup de pouce ce soir ? Et après il me dit : ah non, j'avais envie de rentrer jouer. Et euh... ou même des fois il regarde la télé hein, il regarde ses dessins animés. Après dès qu'il vient, il rentre à la maison, il me fait : ah mais en fait maman c'était trop bien.

(...)

Ben moi je ne les ai jamais mis ni cantine, ni études, ni périscolaire. En fait aucun de mes enfants. Et je trouve que c'est quand même assez lourd. Ou c'est moi, peut-être que c'est moi en étant maman, c'est moi psychologiquement je trouve que ça fait comme ça.

(...)

Ça faisait trop. Parce que même là sérieusement je trouve que trois jours c'est beaucoup. Parce que là je me dis, je suis en train de réfléchir pour l'été parce qu'ils sont tout excités à l'heure de la sortie de l'école pour aller au parc pour jouer. Donc je me dis : là c'est l'hiver, on ne peut pas. Mais il commence déjà, il me fait : maman moi je m'en fous, j'ai envie d'aller au parc après l'école. Il me fait : je n'irai pas au Coup de pouce. Il commence déjà à cogiter parce que je pense qu'il a dû en parler avec ses copains. Mais je pense que oui, quand il va faire chaud ça va être un peu plus compliqué.

(...)

Au début de l'année c'était ça. Donc là c'est vrai qu'il s'est calmé. Il le dit de moins en moins. Mais au début de l'année il ne voulait pas du tout venir à l'école. Parce qu'il ne réussissait pas, il n'arrivait pas à lire alors que les autres...

Ça a dû vous inquiéter ?

MY : Ah ben oui, ça m'a inquiété, c'est pour ça que j'en avais parlé moi avec la maitresse. Et elle m'avait dit qu'il était un petit peu tête en l'air, qu'il était sur la lune. Ça va, ça aussi c'est passé. Je pense que maintenant vu qu'il commence à lire ça le motive. Mais au tout début de l'année il ne voulait pas du tout venir.

(...)

Ben moi vraiment Y., comme j'ai pu visualiser vraiment le problème à l'école, en fait ce n'est même pas l'école en elle-même, c'est que dès que Y. il a une maîtresse qui est... ben la maitresse, c'est vrai qu'elle est assez dure quoi. Et ben... après ça enregistre.

(...)

Et vous savez si ses deux grandes sœurs elles disent qu'elles n'aiment pas l'école ?

MY : Ah oui, moi la grande elle le dit hein, elle le dit tout le temps.

(...)

Ah oui. Elle n'aime pas.

MY : Non elle n'aime pas.

Ok.

(...)

MY : La dernière fois il m'a demandé : maman est-ce que Youtubeur c'est un métier ? Parce qu'apparemment il regarde Néo et Swan, je ne sais pas si vous connaissez ?

Non.

Il regarde Néo et Swan et il fait : mais eux je crois qu'ils ne partent pas à l'école parce qu'ils sont toujours sur la télé. Et en fait je lui fais : ben si, ils partent à l'école et ils font leurs vidéos quand ils sont chez eux. Et il me fait : ouais ben ils sont toujours chez eux alors parce qu'ils sont toujours sur la télé. Ils n'arrivent pas à...

Oui oui, je comprends.

MY : ... à comprendre comment ils font je pense [rire]. Même si c'est vrai j'essaye d'éviter les vidéos *YouTube*. Mais c'est vrai qu'on se voit tous les mercredis avec mes sœurs ; et donc tous les enfants, franchement je vous dis la vérité, franchement ils sont tous avec leur téléphone. Si ce n'est pas mon fils c'est son cousin.

(...)

Mais c'est surtout *YouTube*. Moi ce ne sont même plus les dessins animés maintenant. Donc moi le matin je lui interdis de toute façon *YouTube*. Le matin, avant de partir à l'école, je lui dis : tu peux regarder un petit dessin animé rapidement, ou faire un livre, un jeu ou quelque chose. Je fais : mais c'est fini *YouTube*.

(...)

Et je voulais vous demander, est-ce que sinon le fait qu'on échange par sms, est-ce que ça vous convient bien ?

MY : Ah oui ça me va très bien. Je suis très téléphone moi donc ça ne me gêne pas. C'est vrai que des fois je ne vois pas tout de suite, ou je ne peux pas répondre tout de suite mais je réponds après. Oui ça me va très bien moi.

(...)

Voilà, c'est vraiment l'idée. Et je voulais vous demander aussi si vous deviez demander des conseils à des parents sur ce qu'ils peuvent faire eux pour accompagner leurs enfants dans le domaine de la lecture et de l'écriture, vous conseilleriez quoi ?

MY : Ben franchement je sais que le plus qu'il aime faire Y., c'est de lire les mots qu'il voit de partout. Quand il est dehors. C'est vrai que ça franchement c'est son jeu préféré Y. Donc le plus qu'il fait c'est ça. Après moi je parle de moi-même hein. Même moi quand j'étais petite, je me rappelle quand j'étais en voiture avec mes parents, je faisais beaucoup ça. Donc je pense que, ben peut-être que tous les enfants le font, je ne sais pas trop.

(...)

C'est vrai que moi j'étais toute émue aujourd'hui quand il a lu Corine de Farme. J'étais étonnée qu'il l'ait lu d'un coup comme ça. Donc c'est vrai oui, comme vous dites oui.

(...)

Oui. Par contre nous à la maison on fait pleins de trucs, mais je ne sais pas du coup si c'est bien ou pas que je lui fasse [faire] ça ou si c'est trop compliqué ; parce que nous en fait l'alphabet turc et l'alphabet français ils sont quasiment pareils.

Oui, je sais.

MY : L'alphabet turc on a juste quelques lettres en plus, comme les « ch », « ş ». Et ben hier on était en train de lire le mot dans les mots croisés « thé » par exemple. Et il me disait : maman comment on lit ce mot ? Et ben je lui ai dit : tu ne lis pas le « h » et tu ne dis que la lettre du début et de la fin. Et je lui ai dit : par contre Y. en turc, vu qu'on lit le « h » nous, ça t'aurais fait « thé » [prononcé avec le « h »]. Et je lui fais beaucoup ça par contre.

C'est bien.

MY : Et je ne sais pas si ça lui mélange trop la tête ou pas.

Non en fait ça dépend de votre projet pour Y. Est-ce que vous avez comme projet qu'il devienne bilingue ?

MY : Oui oui oui. Parce que moi tous mes enfants, mes filles aussi, ben Y. aussi il sait parler en turc.

Il m'a dit.

MY : Pas trop. Cet été il a pas mal parlé, on part presque tous les deux ans en Turquie. Et on les force à parler un petit peu en turc là-bas pour qu'ils apprennent. Mes filles, là ça va totalement, elles parlent très bien.

Très bien.

MY : Et même mon fils, ça va, il commence pas mal. Mais j'essaye de lui apprendre même l'alphabet, comme ça il commence un petit peu.

(...)

Ben tant mieux. Je pensais à ça parce qu'il est petit, parce que moi mes filles elles font même la langue arabe, vu qu'elles sont à leur école religieuse ; donc elles apprennent la lecture coranique, donc elles commencent à apprendre la langue arabe obligatoirement mais maintenant elles la connaissent super bien.

(...)

Oui ça j'aimerais bien parce que c'est vrai que moi franchement j'ai toujours eu l'idée parce que, c'est vrai que même quand on était en maternelle et même en CP, on m'a dit que c'était très compliqué pour eux. Elle m'a dit que peut-être les difficultés c'étaient dues à ça, vu que je mélangeais.

Non. Ce n'est pas le cas. Mais en France beaucoup de gens pensent ça. Mais pas les chercheurs.

MY : Ben on m'a toujours dit ça moi.

Je sais. Tous les parents pensent ça, mais c'est parce que vous ne pouvez pas penser autrement parce que tout le monde vous dit ça.

MY : Ben en fait le truc c'est que ben moi je n'écoute pas trop ce qu'ils m'ont dit de toute façon, parce que je me dis : moi j'ai commencé avec ma langue natale en maternelle, je ne savais pas du tout le français moi. Voilà donc si moi je me dis, même mes sœurs, mes frères, dans tout mon entourage, on a tous commencé à parler en turc. Donc je me dis : si moi j'ai très bien réussi à l'école, il n'y a pas de raison que mon enfant ne fasse pas la même chose.

(...)

Ben j'espère oui. Mais sinon oui ce que je pourrais conseiller franchement aux autres parents, moi je sais qu'il adore quand on lit ensemble.

Super !

MY : La lecture du soir c'est son moment où il adore.

C'est un truc très très important.

MY : On va souvent à Gilbert Joseph, ben on s'assoit par terre, il choisit on lit, on va même des fois un petit peu là-bas mais je le laisse choisir vraiment ce qu'il veut. Et ben des fois j'en choisis moi aussi et je lui demande si ça lui plaît. M

Vous allez à la bibliothèque ?

MY : Non je ne vais pas à la bibliothèque, je préfère mieux acheter, que ça reste à la maison, après je les donne à mes neveux. C'est vrai qu'à la bibliothèque je ne vais pas trop.

Parce que là en fait avec le club Coup de pouce, après les vacances, les enfants ils auront leur carte de bibliothèque.

MY : Oui il m'a dit que vous allez y aller.

Et vous l'aurez et il pourra aller avec vous emprunter gratuitement, voilà.

MY : Oui sinon après ça sera pas mal, même sa grande sœur des fois elle y va à la bibliothèque.

(...)

Ben même moi j'aime bien, ça fait des petits moments que je passe avec eux. En plus mes filles maintenant, vu qu'elles sont grandes, elles ne veulent plus trop.

C'est normal.

MY : Oui voilà. Et c'est vrai que c'est le dernier, j'en profite. Et non franchement je conseillerais ça aux parents parce que je sais que tous les enfants ils aiment trop ben le petit moment lecture avec la maman avant de dormir, même ça les apaise. Moi au bout d'un moment il me dit : maman est-ce que je peux me retourner pour m'endormir le temps que tu continues à lire.

(...)

C'est pour ça, quand il rentre il me dit : maman quand elle a fait la lecture j'ai encore beaucoup bougé [rire].

(...)

Ben je pense que ça doit être exceptionnel parce que moi à la maison quand je lui dis : allez on va faire les devoirs ; il va chercher son cartable en courant. En plus il aime bien.

(...)

Non mais c'est vraiment ça. C'est vraiment ça. C'est vraiment comme ça. Et le soir quand il rentre de l'école, justement les devoirs, ça se passe comment ? c'est surtout avec vous quand il y a les devoirs ?

MY : Ben c'est comme avec moi ou avec ses sœurs, franchement c'est...

Combien de temps à peu près ?

MY : Quinze vingt minutes.

Ah super !

MY : Oui pas trop, de toute façon on ne force pas trop, il ne veut pas de toute façon. Donc on fait son temps de lecture, des fois il a des calculs à faire, on fait ça.

Mais pas plus.

MY : Oui, pas plus non. Déjà parce qu'il a une « longue » journée et...

Et il s'y met relativement bien ?

MY : Oui oui oui, ben il va chercher lui-même en courant. Dès qu'on lui dit il prend tout de suite son cartable donc euh... il le fait tout de suite. Et même lui en rentrant il me dit : maman j'ai des calculs à faire.

Et est-ce qu'il aime aussi participer à d'autres choses dans la maison ou faire des choses avec vous ou avec son papa ?

MY : Ben le plus c'est la cuisine.

Ah super !

MY : Oui avec son papa c'est toujours les Lego ou il joue à faire le fou, ils se courent, ils jettent des ballons ou il l'attache, le papa c'est le cheval et lui il court derrière lui.

(...)

Oui, je ne suis pas la maman qui passera des heures, puzzle ça ne me dérange pas, les Lego ça ne me dérange pas. Je jouais beaucoup aux Barbie avec mes filles. Mais sinon faire des coloriages ou des trucs, de toute façon je n'ai pas trop trop le temps.

Oui, c'est ça.

MY : C'est vrai que j'ai la maison, j'ai les enfants, il y a les devoirs, donc c'est vrai que des fois moi aussi j'ai besoin de...

Bien sûr, c'est normal.

MY : Mais sinon je les fais beaucoup participer, la grande elle n'aime pas du tout la cuisine, mais Y. et B. la deuxième ils participent tout le temps à faire les gâteaux, la cuisine ou....

(...)

D'accord. Ben ça il n'arrive pas trop, j'essaye de lui... mais madame B. elle m'avait dit de lui apprendre les jours de la semaine. Parce qu'il avait un petit peu de difficultés. Mais je n'arrive pas en fait, je lui dis : Y. tu répètes après moi. Ou c'est moi qui ne dois pas mettre bien en place son truc, donc je lui dis : lundi, mardi. Il veut dire tellement vite avant moi qu'après ben il ne veut plus faire.

(...)

Il n'y a pas de problème.

MY : Sinon vous savez vous pouvez faire quoi aussi, je pense pour les aider, après je ne sais pas c'est une petite idée, mais peut-être créer un groupe *WhatsApp*.

(...)

Entretiens - Mère de Y. (MY)

Fin d'année

(...)

Et en quoi vous pensez justement ça l'a aidé ?

MY : La lecture surtout et la confiance en lui-même. Oui, énormément parce qu'en classe depuis le début de l'année avec sa maitresse c'est la même chose. En fait elle, elle me dit qu'en classe il ne suit pas du tout. Et qu'il ne lit pas du tout apparemment. Et au contraire, en fait au Coup de pouce on m'a toujours dit qu'il était très concentré et qu'il lisait très bien.

Rien à voir.

MY : Et en plus moi-même je le vois parce que je lui fais sa lecture tout le temps, donc je vois l'évolution moi-même. Donc franchement quand je compare la classe et le Coup de pouce, ça a été bénéfique mais à cent pourcents.

C'est incroyable !

MY : Et je trouve que c'est grâce au Coup de pouce qu'il a appris à lire. Ce n'est même pas grâce à la classe hein, vraiment. J'en suis sûre et certaine.

Ben en fait sur le groupe des cinq, c'est lui qui est le plus différent entre la classe et le Coup de pouce.

MY : Oui voilà, ben lui-même me le dit. Donc je pense qu'il a tellement confiance en lui-même et qu'il se sent réussir dans le Coup de pouce qu'il me dit : maman je déteste être en classe, mais au Coup de pouce je suis trop fort. Parce qu'il est bloqué en classe, je le sais très bien. J'ai eu même cette discussion avec la maitresse. Ah non il est bloqué, il n'arrive pas et elle le punit parce qu'il n'arrive pas à lire. Et elle me disait en fait elle-même que c'est bizarre parce qu'au Coup de pouce... je fais : la preuve, il arrive à lire. Je fais : en classe il y a quelque chose qui le bloque et qu'il n'arrive pas à faire. Donc en fait je fais : ok, je comprends qu'il y a trente élèves dans une classe, que c'est difficile. Mais quand même aux élèves qui sont en grosses difficultés, de faire du cas par cas, de ne pas faire une phrase entière mais de faire quelques mots dans la phrase, pour ne pas bloquer ou humilier l'enfant envers tout le monde. Bon après c'est elle qui est prof, ce n'est pas moi.

En tous les cas, nous, ce qu'on peut vous dire au niveau du Coup de pouce c'est qu'il est effectivement très à l'aise dans les situations collectives. Il a envie en fait. Il a envie. Et le Coup de pouce c'est vraiment un programme qui travaille sur l'envie et la confiance. Après le reste...

MY : Oui voilà.

Mais les enfants qui n'ont pas envie, là on ne peut rien faire en fait.

MY : Exactement, ben en classe je pense que c'est ce qui se passe. Ça le bloque et c'est dommage. Mais vraiment, moi comme je dis, je trouve qu'il a vraiment une chance d'avoir pu faire le Coup de pouce pour l'évolution. Sinon je ne pense pas qu'il aurait bien lu. Parce que quand on lit à la maison il me fait : maman tu as vu comment je lis vite ? Il me fait : même la dame du Coup de pouce elle m'a dit que je lis vite. Non il est content de lui-même.

(...)

Pas vraiment. Comment vous a été présenté le club Coup de pouce au début de l'année ? est-ce que vous avez eu un entretien individuel avec l'enseignant, une réunion collective ou autre chose ?

Non c'était quand on partait à la piscine, sur la route elle m'en a parlé. Je les accompagnais à la piscine toutes les semaines. Elle nous en a parlé sur la route.

Ok. Est-ce que le club Coup de pouce il vous a aidé dans votre rôle de parent d'élève ?

MY : Non.

Dans le sens accompagner la scolarité de Y. ?

MY : Ah oui ! Oui. Oui oui, ça m'a aidé, oui. Exactement. Non franchement c'est dans le sens par exemple où l'orthophoniste il n'a pas pu faire parce qu'on n'a pas eu de place.

Il y a du monde partout.

MY : Exactement. Il y a du monde. Même mes filles on a réussi à avoir de la place il n'y a pas très très longtemps là, fin mars. Mais lui, heureusement je me dis, il n'a pas de place, il n'a toujours pas de place, donc ça je me dis que ça l'a aidé à avancer tout au long de l'année.

(...)

Voilà, il y en a qu'on n'a pas encore envoyé. Est-ce que dans l'ensemble ces messages, quand vous les receviez, vous aviez le temps de les lire ?

MY : Oui je les lis. C'est vrai que j'en ai eu deux trois où vraiment j'ai eu le temps de les lire plusieurs jours après. Vu que c'était un petit peu la course la semaine. Mais sinon oui, en général je les lisais oui.

D'accord. Et est-ce que des fois quand vous les lisiez, vous vous disiez : ça c'est trop évident, je ne sais pas pourquoi ils envoient ça aux parents ?

MY : Non non après à titre d'information c'est vrai que quand on m'avait envoyé le message sur les courses, de faire les courses avec lui, ça c'est vrai qu'on l'a fait. Donc c'était sympa. Et même quand on faisait la lecture, dans le message c'était dit de le faire participer à la lecture. Ça il a beaucoup aimé par exemple. Et sinon les autres non, pas spécialement. Mais c'est vrai que les deux-là, ceux-là ils étaient...

Par exemple ceux-là ?

MY : Ils étaient très efficaces oui.

C'est vrai que la lecture d'histoires en fait, si vous lisez des livres à votre enfant et qu'il écoute juste, vous avez un bénéfice intermédiaire. Et s'il participe, ça double le bénéfice. En termes de progrès.

MY : D'accord.

Et d'apprentissages. Et malheureusement en fait, on dit aux parents de lire des histoires, mais on ne leur dit pas de faire participer l'enfant.

MY : Oui mais après c'est vrai que moi Y. regardez, quand on fait la lecture du soir il arrive à suivre sur quelques pages mais après je trouve qu'il est fatigué, je pense que l'histoire ça l'endort. Il me dit : maman est-ce que je peux me retourner pendant que tu continues à lire ? Donc c'est vrai qu'on réussit à faire deux trois pages, des fois quatre. Mais après.... Et j'essaie de la faire suivre aussi avec le doigt, lui-m[^].

Ah génial !

MY : Donc parce que quand c'est moi qui suis, ça se voit qu'il ne suivait pas vraiment. En fait j'essayais de regarder son regard pour voir si vraiment il suivait la ligne. Mais ça c'était le plus dur. Je n'ai pas réussi encore. Parce que ça ne lui plaisait pas. Il me dit : mais maman, on dirait qu'on est à l'école, ce n'est plus une histoire. Ça ne lui plaît pas trop. Mais je pense que je ressayerai de temps en temps.

(...)

Oui. Je ne le force pas de toute façon. Oui voilà, je ne le force jamais. C'est vrai qu'en fait j'utilise beaucoup les techniques que vous faites de ne pas forcer. Et vraiment au volontariat. Et j'ai remarqué vraiment, même dans les jeux qu'on fait ou dans les exercices, je trouve qu'il est plus motivé à le faire parce qu'il voit que je ne vais pas le forcer en fait.

C'est ça.

MY : Donc des fois c'est lui-même qui vient demander, il fait : maman on peut faire de la lecture si tu veux mais tu ne me forces pas hein si je n'ai plus envie. Du coup comme on a commencé à faire ça, lui-même il me demande certaines choses. Sans que moi je propose.

(...)

Est-ce que c'est quelque chose qui vous semble intéressant en fait ? C'est surtout ça.

MY : Oui, surtout les jours parce que je trouve qu'il arrive mieux à se repérer maintenant. Et même en classe ils ont appris aussi l'heure. Et il se repère beaucoup mieux au niveau de...

Ah oui ! C'est dur ça pourtant.

MY : Je lui ouvre l'horloge de mon téléphone. En fait j'ai mis l'horloge comme ça et donc je lui dis : Y. c'est quand ça arrive sur le huit – on doit sortir le matin à huit heures quarante. Donc je lui dis : là il est huit heures vingt. Je fais : tu as vingt minutes. Et en fait il arrive à regarder et il se repère beaucoup mieux dans le temps.

Ah c'est bien.

MY : Et ça le motive à apprendre l'heure et les jours.

Oui.

[Silence].

MY : Par contre la bibliothèque je ne l'ai pas fait parce qu'en fait je lui prends tout le temps des livres et je ne vais pas trop à la bibliothèque.

MY : Oui, ce n'est pas votre habitude.

MY : Non. En fait on va beaucoup à Gilbert Joseph à... je ne sais pas si vous connaissez et là-bas en fait on se pose par terre avec des livres.

Ah super !

MY : Après il a beaucoup de livres. C'est vrai que j'aime bien acheter les livres moi. Je ne suis pas très bibliothèque.

Après c'est chacun. L'avantage de la bibliothèque c'est la gratuité surtout.

MY : Oui voilà voilà, mais après je me dis : il y a mes neveux qui bénéficient des livres un petit peu.

(...)

Oui oui. [Silence]. Par contre pour raconter ses journées Y. oh la la ! Il ne se tait jamais.

Ah génial !

Il est trop bavard. Vraiment il est...

C'est lui qui raconte le mieux dans le club sa journée.

MY : Oui même à la maison il parle énormément. Quand on est à table on a l'impression qu'il est toujours là. Des fois je lui dis : Y. stop ! Tes sœurs elles ont besoin de parler.

C'est vachement bien.

MY : Ah oui je lui dis : calmes-toi un petit peu. Il fait : non mais maman je vais oublier ce que je veux dire. Des fois j'ai des journées aussi ou Y., c'est rare, mais où il vient, il fait : je n'ai pas envie de t'expliquer, je suis trop fatigué.

(...)

Et est-ce que d'après vous un message à peu près par semaine c'est bien ? ou est-ce que ça fait trop ? est-ce que ça dérange ?

MY : Non non ça ne dérange pas. Moi des fois, comme je vous dis hein, le jour J je n'arrive pas à le lire, mais je le fais après.

Oui voilà. D'accord.

MY : Je vois qu'il est là donc je le lis après. Non non ça ne fait pas de mal.

Oui ok. Parce qu'on veut trouver le bon équilibre pour que ça ne soit pas trop pour les parents.

MY : Après je ne me dis pas de toute façon psychologiquement : il faut que je le fasse parce que j'ai reçu ce message.

Non bien sûr, bien sûr.

MY : Mais c'est vrai que ça peut donner des idées.

C'est juste une info, il n'y a pas d'obligation.

MY : Non ça peut, par exemple c'est vrai que l'idée des courses c'est pas mal. Donc c'est vrai qu'on l'a fait quelques fois, mais en général c'est vrai que je vais faire les courses toute seule.

Oui et on n'y pense pas forcément.

MY : Voilà. Quand je peux, je le ramène. Comme hier, c'est ce qu'on a fait, il est venu avec moi, on a fait ensemble. Mais je ne le ramène pas tout le temps faire les courses avec le Covid.

(...)

MY : Donc franchement je vous dis moi-même en CP je me rappelle toujours de ma maîtresse qui s'appelait madame T. Elle nous hurlait tout le temps. En fait c'est vrai que je ne voulais jamais aller à l'école tellement j'étais terrorisée par elle. Et eux aussi, c'est à peu près la même chose. Parce que quand ils nous racontent je vois vraiment ce que je vivais moi quand j'étais petite hein. Donc elle était toujours avec sa règle en bois, elle nous faisait « très » peur. Et c'est la même chose. Il fait : mais elle hurle tout le temps, mais elle est toujours en train de crier. Donc comment faire aimer la classe à un enfant avec une maîtresse qui crie ?

(...)

Exactement. Parce qu'en fait il doit se dire dans sa tête, il fait : non mais si je fais une faute elle va me crier. Donc je lui ai demandé, je fais : est-ce que tu penses que c'est ça ? Il me fait : ben oui de toute façon elle crie à tout. Donc on leur dit hein : l'année prochaine vous aurez un autre professeur, ça sera mieux. Ils ont dit : oui, c'est ça oui. Parce qu'ils sont trop petits pour comprendre encore.

(...)

Ben nous-mêmes en fait, moi-même en étant maman je me dis : je suis là à la maison, je fais *hyper* attention, on ne gronde jamais, on est toujours là sur lui, on fait attention à... même ma façon de parler, avec lui je fais attention. Et on me dit là à l'école il est... pff.

(...)

Donc je pense qu'il n'y aura pas de problème.

MY : Bon j'espère. Je suis contente parce qu'en fait c'est vrai que ça me rend triste un petit peu en classe comment il est. Et si au Coup de pouce il arrive à être comme ça c'est qu'en fait il veut réussir.

C'est ça, exactement.

MY : Donc ça me motive. Donc je ne suis pas là à me dire : mais en fait mon enfant il est nul. Je me dis qu'en fait il a des capacités, c'est juste qu'il faut qu'il réussisse à les trouver.

(...)

Et voilà. Mais en fait souvent on ne le dit pas aux parents. Donc ça il faut le dire parce que c'est rassurant.

MY : Oui parce que moi par rapport à l'année dernière, la grande section, c'est pour ça que j'avais demandé au début de l'année à la maîtresse si vraiment même avec la directrice de la grande section, si ce n'était pas mieux qu'il refasse une année. Avec tout ce qu'ils ont raté, j'avais trop peur qu'il soit perdu. Qu'il se trouve incapable de réussir en CP, j'avais énormément peur de ça. Et elles m'ont dit que ben ça allait être adapté selon l'état actuel du Covid en fait.

(...)

Parce qu'en fait on n'arrive pas à voir comment ils sont à la maison et à l'école. C'est parce que c'est vrai que moi je vois avec mes filles, quand leur prof elle raconte, j'ai ma grande qui est très timide. Donc j'ai l'impression que ce n'est même pas ma fille qu'elle décrit. Et c'est vrai qu'on n'arrive pas très bien à reconnaître nos enfants.

Très bien. Et est-ce que ça vous intéresse après l'année Coup de pouce là, c'est-à-dire à partir de la fin juin, de continuer à recevoir des messages mais un peu moins, c'est-à-dire un seulement par mois, jusqu'à Noël ?

MY : Oui. Oui.

En fait on accompagne les parents sur l'été et la rentrée on va dire. Il y a des trucs un peu comme on vient de se dire, c'est-à-dire le fait de préparer l'enfant à la rentrée, des choses comme ça.

MY : Si c'est bien, en plus peut-être ça m'aidera plus à l'aider.

(...)

Non non franchement moi je sais que quand il vient au Coup de pouce il aime beaucoup le fait, le plus je crois qu'il aime c'est quand il enlève ses chaussures et qu'il écoute l'histoire. Parce qu'à chaque fois il nous le dit ça [rire].

[Rire]. Ils n'arrêtent pas de m'en parler de ça.

MY : Ah oui oui. Mais maman, il fait, c'est trop bien, on dirait qu'on est à la maison.

On a le droit d'enlever les chaussures.

MY : Oui voilà, voilà et non même tout. Le fait que quand ils font les jeux, en fait en faisant avec des jeux ou de leur laisser le choix, je pense que c'est ça aussi qui plaît. De leur laisser le choix de jouer ou pas. Et le fait que lui il se dise psychologiquement qu'il n'est pas obligé de le faire, ça le motive à jouer.

Complètement ! Complètement. C'est le principe même de l'autonomie. En fait plus on laisse quelqu'un autonome et plus il est volontaire pour faire les choses.

MY : Exactement. Et même de le faire participer. Il m'avait dit un moment aussi que quand vous aviez fait un jeu, que s'est lui qui distribuait les cartes ou les petits mots. Ça il avait beaucoup aimé. Et sinon le reste non, ça va.

(...)

Oui vous m'aviez dit au début de l'année que ça vous inquiétait oui.

MY : Oui. Je trouve quand même que c'est beaucoup parce que... ben après moi je parle proprement pour moi hein, donc je trouve que c'est beaucoup parce qu'il a besoin... je trouve que par exemple le soir moi – après je suis une maman hein qui ne laisse pas trop à l'étude, ni au périscolaire. Donc sinon il y a des mamans que ça ne dérange pas trop, mais moi c'est vrai que mes enfants je ne les ai jamais laissés trop longtemps. Je préfère mieux qu'il profite à l'extérieur avec moi après l'école. Et du coup en fait je trouve que ça le euh... il ne peut pas sortir par exemple au parc avec moi le soir. Deux fois ça aurait été bien. Mais c'est vrai que trois, avec les beaux temps là qui arrivent, je me dis que du coup il ne peut pas sortir et c'est vrai que c'est dommage.

D'accord.

MY : Mais après lui, de lui-même, il ne m'a jamais dit : maman c'est trop, je suis fatigué. En début d'année, la période d'hiver, je trouve que c'est trop fatiguant. Vraiment ! Là ça va mieux parce qu'il y a le soleil. Et je vois vraiment la fatigue qu'il a sur lui. Quand il rentre à la maison il est vraiment épuisé. Et je n'arrive même pas à lui faire les devoirs quand il rentre.

Et d'ailleurs les devoirs, comme on les fait au Coup de pouce, vous regardez...

MY : Pour les mathématiques.

Ah pour les mathématiques.

MY : Oui, des fois il y a dans maths parce que des fois il me dit qu'il a fait la lecture avec vous. Mais des fois il y a des mots à écrire. Et il y a des maths. Donc c'est vrai que je lui refais faire à la maison. Mais comme je vous dis, deux fois à mon avis ça aurait été parfait.

D'accord. Et les devoirs avec vous en lecture et en écriture ça se passe comment ?

MY : Ben de toute façon la maîtresse il y a trois textes, il y a pour ceux qui sont en difficultés, les moyens et les très bien. Nous on fait le premier texte. Ça se passe bien mais quand je le fais lire, quand il voit le mot, ben quand je vois qu'il réfléchit beaucoup, je lui dis : quel son ça fait ?

C'est bien.

MY : Et après lui-même il va dire le mot. Mais ça va, il lit beaucoup plus vite qu'en début d'année maintenant.

Oui. Mais il les fait volontiers avec vous ?

MY : Oui oui il les fait volontiers, ben franchement à quatre-vingts pourcents volontiers, sinon quand il ne veut pas les faire, je ne le force pas.

(...)

Mais Y. aussi ça se voit qu'il aime beaucoup et que c'est certainement un des enfants du club qui a le plus de pratiques de jeux de société. Vous jouez beaucoup avec lui.

MY : Tant mieux. Oui oui. On joue beaucoup.

(...)

Et comme il prend beaucoup de Lego j'ai l'impression que ça l'aide beaucoup en maths. Parce que quand il regarde les schémas, un plus un, pour faire de la construction il compte en fait dans quel.... Et c'est vrai que je trouve que ça l'aide beaucoup, même manuellement [autant] que mentalement. À se concentrer, se calmer. Non c'est vrai que les Lego il adore ça Y.

(...)

Ben c'est vrai qu'en lecture, je les vois ses difficultés qu'il a. Mais en mathématiques pas autant que ça. Il réussit beaucoup mieux. Parce que les mathématiques en général je lui fais faire à l'oral. Et je vois qu'à l'oral il réussit *hyper* bien, il n'a pas besoin de voir...

(...)

Donc non, ça se voit que vous avez des pratiques de jeux, c'est super ! Il faut continuer comme ça.

MY : Bon ben tant mieux ! Merci et merci d'avoir pris le temps de ben s'intéresser à nos enfants. Franchement c'est *super* gentil.

Non c'était une super année.

MY : Ben tant mieux, après voilà, si on a pu réussir au moins à faire, même si c'est réussir à faire la lecture c'est déjà très très bien.

(...)

Annexe 4

Entretiens - Mère de A. (MA)

Début d'année

Est-ce que vous pouvez me dire pourquoi vous avez accepté que votre fille soit dans le club Coup de Pouce ?

MA : J'ai accepté. Je n'ai pas hésité, j'ai accepté tout de suite.

Ok. Et donc vous avez eu juste ce petit mot ou vous avez eu un entretien avec elle ?

MA : Du tout, j'ai juste eu un mot dans le carnet.

D'accord. Ok. Et vous me disiez que vous aviez pris le temps d'aller sur le site de Coup de pouce ?

MA : Oui, j'avais regardé un petit peu sur Internet mais je n'ai pas vraiment fouillé.

Bien sûr, mais vous avez trouvé.

MA : Oui, voilà j'ai trouvé sur Internet.

Et quand vous avez vu sur le site, est-ce que vous avez compris ce que c'était à peu près comme genre de dispositif ?

MA : À peu près, comme je vous dis je n'ai pas lu, mais juste en gros comme ça.

Ok, d'accord. Et vous, vos attentes par rapport au club Coup de pouce, est-ce que vous en avez ?

MA : Ben ce sont plus des attentes pour A. [rire].

Oui.

MA : Comme je vous dis en lecture tout ça, mais sinon je n'ai pas d'attente particulière. Après elle est en CP, elle commence tout juste, c'est difficile aussi. CP on l'oublie hein mais c'est...

C'est hyper dur.

MA : C'est *super* dur quoi.

On l'oublie c'est clair.

MA : Et puis après il ne faut pas l'oublier, il y a eu les deux mois de confinement, ils ne sont pas allés à l'école. Franchement ça a été difficile, il fallait tout gérer à la maison, les devoirs, les machins, c'était... Et puis la plupart des choses c'était sur Internet, donc ceux qui n'ont pas d'ordinateur tout ça, comme moi il était tombé en panne, c'était compliqué.

Oui, hyper dur.

MA : C'était une année ouah difficile.

Et il faut vraiment le prendre en compte par rapport au profil des élèves, là cette année ils sont dans le rattrapage.

MA : Franchement oui, ben oui oui oui oui, même je le vois avec mon fils aussi, c'est catastrophe quoi. Il a tout oublié, malgré que je faisais à la maison. Mais après moi je ne fais pas comme les professeurs quoi. Je fais comme je connais moi, comme je peux moi. Mais c'est une grosse catastrophe. Pour rattraper tout ce qu'ils ont perdu, je ne sais pas [rire], compliqué.

(...)

D'accord. Est-ce que vous vous voyez au niveau d'A. son envie d'apprendre à lire et à écrire ? Est-ce qu'il y a des choses concrètes que vous voyez ?

MA : Ah oui [rire] !

D'accord, dites-moi.

MA : Ben les livres. Elle adore les livres. Le soir si j'oublie par mégarde d'oublier son histoire, elle va bien me le faire entendre [rire].

D'accord.

MA : Donc elle aime beaucoup lire. Des fois elle ne veut pas que je lise moi, mais elle va raconter l'histoire, mais juste en fonction des images. Elle va me raconter ce qu'elle voit. Non mais A. elle adore lire.

D'accord. Et il y a d'autres choses que vous identifiez qui vous montrent qu'elle a cette envie d'apprendre à lire et à écrire ?

MA : Hum...non.

C'est surtout ça ? La lecture d'histoires.

MA : Oui. C'est surtout ça.

Ok. Et moi je voulais voir avec vous en fait les moments que vous passez ensemble, le soir quand elle rentre de l'école, pas forcément des moments pour jouer hein, juste, qu'est-ce que vous faites ensemble quand vous rentrez de l'école ? Qu'est-ce que vous faites ?

MA : Bon vu que moi je suis aide-soignante, donc des fois c'est un peu compliqué d'avoir des... [rire]. Donc le soir généralement ben je joue un petit peu avec elle, ensuite je vais passer du temps, elle aime bien quand je fais du coloriage avec elle, elle aime beaucoup dessiner. Elle aime bien cuisiner aussi. Donc le soir des fois ben elle veut faire le repas avec moi. Elle aime bien faire le ménage aussi. Ce qui m'arrange des fois [rire]. Et non elle aime bien découvrir, en fait elle est très curieuse, elle est très très curieuse A.

Et avec ses frères ? Elle fait des choses avec eux ?

MA : Elle se dispute souvent [rire].

Ben oui, normal.

MA : C'est la seule fille donc euh... mais avec son petit frère trois ans, oui. Moins avec le grand mais avec le petit, avec R. par exemple quand elle veut lire une histoire elle va l'appeler : viens R. on va raconter une histoire tout ça. Donc voilà.

Et le mercredi ça se passe comment pour A. ?

MA : Ben les mercredis ils sont chez leur papa donc euh... je ne saurais pas vous dire.

D'accord mais je prendrais contact avec lui et je lui demanderai comment ça se passe le mercredi. Et le week-end quand vous êtes ensemble ?

MA : Ben le week-end moi quand je ne bosse pas, bon là on ne peut plus trop sortir, donc on ne peut pas faire de grosses grosses activités. Donc là j'ai acheté, comme là ce week-end on a fait de la peinture avec les doigts. On a fait ça, on a joué aux jeux de société, on joue à des jeux voilà, on joue à cache-cache, voilà, on fait des petits jeux comme ça.

Est-ce que vous allez faire les courses ensemble ?

MA : Oui oui les courses par contre elle est toujours avec moi.

D'accord, ok. Les repas par exemple, ça se passe comment ?

MA : Ben les repas, comme je vous dis, elle aime bien cuisiner avec moi donc euh... donc des fois elle aime bien ajouter son petit grain de sel dedans [rire]. Mais oui, non ça va, elle est toujours avec moi au moment des repas de toute façon.

D'accord. Ok. Et du coup pendant les vacances, les petites vacances, souvent ça se passe comment en fait ? Elle a quelles activités ? ou comment elle s'occupe la journée ?

MA : Ben écoutez comme je vous dis on fait des jeux ou des fois ben voilà je la sors au parc. Quand elle est avec son papa je ne peux pas trop vous dire ce qu'ils font. Mais généralement c'est ça, mais là avec le confinement tout ça on reste plus à la maison.

Oui, tout est chamboulé.

MA : Donc quand je la sors c'est juste au parc en fait, en face de la maison.

Et qu'est-ce qu'elle aime faire à la maison en ce moment ? Pas forcément avec quelqu'un.

MA : Ben en ce moment elle aime bien jouer aux poupées, avec ses poupées. C'est ce qu'elle fait le plus en ce moment.

Et est-ce qu'elle aime regarder la télé, ou alors sur l'ordinateur ?

MA : La télé ça va, elle aime bien. Mais elle ne regarde pas trop, bon il y a on va dire une petite série qu'elle aime bien regarder. Mais sans plus. Elle joue plus qu'elle ne regarde la télé.

D'accord. Ok. Elle n'a pas une console ou des jeux vidéo ?

MA : Non. Non, non.

D'accord. Et les devoirs quand vous les avez faits avec elle en début d'année, ça s'est passé comment ?

MA : Oh c'était catastrophique [rire]. C'était catastrophique, je ne vous cache pas, c'était compliqué. Parce que comme je vous dis, on ne nous dit pas comment. Moi on me donne une feuille, voilà, il faut qu'elle lise les sons « a », les syllabes, les machins, mais bon c'est bien beau mais elle n'a jamais fait ça donc.... Et quand je demande de l'aide pour savoir quelle méthode je pourrais faire tout ça, je n'ai pas de réponse.

Oui c'est hyper dur.

MA : Donc je fais comme je peux quoi.

Et elle, elle le vit comment ce moment de devoirs ?

MA : Déjà quand elle ne réussit pas, elle déteste ça. Elle déteste ça. Donc des fois elle pleure même. Mais là j'ai vu qu'elle a fait des progrès quand même en lecture. J'ai remarqué ça, elle commence à..., elle a fait des progrès par rapport au début. Mais c'est vrai que ça a été très compliqué.

Et elle a envie de les faire ?

MA : Oui, ah oui ! Ah oui, par contre elle a envie, elle essaye hein. Elle essaye mais quand ça coince elle n'est pas contente.

Et vous avez l'impression d'y avoir passé du temps ?

MA : Mais je vous dis, je passais une heure, une heure et demie avec elle.

(...)

Ok. Super ! Et vous, comment vous voyez en fait ce que « vous » vous pouvez faire pour l'aider en lecture et en écriture ? Et ce que vous voyez que peuvent faire les enseignants ? En fait, comment vous voyez la différence entre ce que « vous » vous pouvez faire et ce qu'« eux » ils peuvent faire dans ce domaine-là ?

MA : Ben moi déjà je suis plus dans le jeu. Donc comme là, comme je vous dis, pour les jours de la semaine et pour lui apprendre à lire « lundi, mardi, mercredi », en fait j'ai fait un calendrier. Lundi, mardi, mercredi tout ça. Et par exemple j'ai mis : huit heures c'est l'heure du petit déjeuner, voilà on se lève, midi donc je lui mets une fourchette un couteau pour dire que c'est l'heure de déjeuner tout ça. J'ai fait comme ça. Bon j'ai fait ça que ce week-end. Mais là, elle sait jusqu'à jeudi, vendredi, après elle bloque un petit peu mais je vais lui laisser le temps quoi.

Oui c'est lent. C'est vraiment compliqué ça, les jours de la semaine.

MA : Moi je suis plus dans le jeu, je trouve qu'ils assimilent plus en jouant en fait. En étant ludique bien sûr, mais en jouant moi je trouve ça plus intéressant. Et puis ils s'ennuient moins surtout.

Et si vous deviez donner des conseils à des parents dont les enfants vont rentrer par exemple l'année prochaine au CP, qu'est-ce que vous leur conseilleriez de faire en fait ? pour aider les enfants ou pour les intéresser.

MA : Ben justement, être toujours dans le jeu en fait.

(...)

Oui tout à fait. Et est-ce que vous voyez des moments où ce n'est pas seulement la lecture qui l'intéresse à la maison, mais l'écriture ?

MA : Ben l'écriture oui. L'écriture oui parce que justement en fait quand elle fait, pour un peu l'entraîner, quand elle fait un dessin, par exemple elle va faire un bonhomme, une princesse tout ça, je lui dis : tu voudrais l'appeler comment ? Donc elle me dit son prénom. Et je lui dis : ben écris-le, essaye de l'écrire en fait sous ton dessin. Et ses dessins je les garde. Et après je lui ressorts : est-ce que tu te rappelles celui-là comment tu l'as appelé ? Et puis voilà.

C'est une très bonne idée qu'elle fasse ça, qu'elle écrive sous ses dessins. En fait quand on dessine on raconte une histoire.

MA : Voilà c'est ça, ben moi je lui fais écrire. Je lui fais écrire sous son dessin. Donc ça l'aide.

Ça permet de s'en souvenir aussi.

MA : Oui.

Et vous-même est-ce que vous aimez lire ? Qu'est-ce que vous aimez lire, quel genre de... ?

MA : Moi j'aime beaucoup lire.

Les journaux ou magazines ou romans ?

MA : Moi j'aime les histoires vraies, enfin je lis beaucoup de romans, tout ce qui est histoires vraies. Donc tout ce qui est magazines non, le journal non plus. Mais oui, tout ce qui est histoires vraies, romans tout ça.

D'accord ok. Et est-ce que ça vous arrive de lire devant A., mais pour vous ?

MA : Non parce que moi généralement je lis le soir quand tout le monde est couché [rire].

(...)

Est-ce que vous avez l'impression qu'A. elle vient volontiers à l'école ?

MA : Ah oui, bien sûr. Ah oui par contre elle adore venir à l'école. Il n'y a pas de souci [léger rire].

Elle ne dit pas qu'elle s'ennuie ou... ?

MA : Ah pas du tout, non non.

Ok. Ça c'est déjà vachement bien parce que...

MA : Ah non, pas du tout elle aime beaucoup aller à l'école.

... ça peut les démotiver aussi quand ils trouvent ça ennuyeux.

MA : Bien sûr. Ben déjà avec mon fils hein de neuf ans qui est en CE2, pour le faire venir à l'école, bon des fois il aime mais des fois non parce qu'il a de grosses difficultés. Donc là il faut que là aussi, donc j'ai eu une réunion là aussi avec l'équipe éducative, il faut que je lui trouve une orthophoniste en allégro-mathématiques je crois, je ne sais plus comment ça s'appelle.

Je ne connais pas.

MA : Qui est spécialiste en mathématiques et ça c'est *super* compliqué de trouver. Et là avec le Covid tout ça, ben pour avoir des rendez-vous chez une orthophoniste c'est dur. Et quand je leur demande pour les vacances : donnez-moi quelque chose pour que je puisse aider mon fils. Ben non non, on ne sait pas comment trop l'aider.

(...)

Après on se sent seule quoi, enfin je veux dire moi en tous cas je me sens seule. Donc je veux que mon fils il réussisse mais là c'est mal barré quoi, excusez-moi mais [léger rire], je suis perdue quoi.

(...)

Et qu'est-ce qu'ils font ensemble généralement ?

MA : Ben elle aime bien jouer au foot avec son frère. Faire du vélo avec lui. Donc ils font la course tout ça. Voilà, pas plus que ça.

D'accord, ok. Et quand ils sont ensemble, à table par exemple, est-ce qu'ils discutent ensemble ?

MA : Oui, oui. Oui oui, bien sûr ils discutent ensemble.

D'accord. Ben déjà ils partagent beaucoup de choses.

MA : Non bien sûr.

(...)

Voilà. Et ben c'est principalement ça. Et le soir quand vous rentrez du Coup de pouce, donc autour d'un peu plus de dix-huit heures, la première chose qu'elle fait quand elle arrive A. généralement ? est-ce qu'elle a une petite habitude ?

MA : Bon elle va se laver les mains, elle va se mettre en pyjama. Elle va me demander son chocolat chaud. Et elle va se mettre à dessiner, le premier truc qu'elle va faire, c'est qu'elle va aller dans sa chambre, se mettre sur son bureau et dessiner.

Dessiner.

MA : Oui. Elle va dessiner.

Oui donc c'est vraiment très important.

MA : Ah elle aime « beaucoup » le dessin. Je vous dis, elle a une pochette pleine pleine pleine de dessins. Elle aime beaucoup dessiner.

Et après, une fois qu'elle a dessiné ?

MA : Dès qu'elle a dessiné, ben elle va venir avec moi pour faire le repas tout ça. Donc des fois elle a envie, des fois elle n'a pas envie, ce n'est pas tout le temps hein [rire].

(...)

Entretiens - Mère de A. (MA)

Fin d'année

Alors voilà en fait pour les parents qui ont participé avec nous au club Coup de pouce, ce qu'on aime bien demander c'est : est-ce que d'après vous le club Coup de pouce ça a aidé votre enfant ?

MA : Ça l'a beaucoup aidé.

D'accord. Est-ce que vous pouvez me dire en quoi ?

MA : Ben déjà en lecture, déjà, elle aime beaucoup lire.

C'est vrai.

MA : Avant les livres ça ne l'intéressait pas du tout hein, depuis que...

Depuis en fait qu'elle est rentrée dans le club Coup de pouce et ben ça lui a donné envie de lire.

Ben là dernièrement on a acheté un livre, là ce week-end, c'était à Auchan quoi, elle l'a vu quand on est passé devant les livres, oui ben elle a acheté un livre. Donc elle ne faisait pas avant.

C'est un très bon signe.

MA : Oui [rire].

Très très bon signe.

MA : Vu que moi aussi je lis beaucoup, du coup c'est vrai qu'elle me voit lire, je ne sais pas...

Ah si ça joue beaucoup !

MA : ... si ça a un impact sur ça.

Énorme !

MA : Donc du coup elle aime beaucoup lire.

(...)

Ok. Est-ce qu'il y a sur d'autres aspects où vous avez l'impression que ça l'a aidé ?

MA : Je dirais en lecture.

Est-ce que vous pensez que votre enfant aime davantage aller à l'école depuis qu'elle est au club ? ou est-ce que ça n'a pas joué ?

MA : De toute façon elle, elle a toujours aimé aller à l'école.

Oui voilà. C'est vrai qu'A. ce n'est peut-être pas sa question.

MA : Même quand elle a fait sa première année de maternelle, c'est la seule qui n'a pas fait de crise pour aller à l'école [rire].

Oui.

MA : Donc elle, oui, elle aime beaucoup l'école. Déjà les vacances elle n'aime pas.

Ah d'accord.

MA : Oui, à chaque fois elle me dit : maman c'est quand l'école ? c'est quand, c'est quand, il reste combien de jours ? Elle est là sur son calendrier. Donc oui [rire].

Et je le vois au club parce que des cinq c'est la plus scolaire.

MA : Oui.

(...)

Ok. Très bien. Est-ce que le Coup de pouce ça a changé aussi vous, votre façon d'accompagner A. dans sa scolarité ?

MA : Oui.

D'accord. À quel niveau ?

MA : Ben déjà pour vous dire au niveau de la lecture, les jeux aussi. Donc oui lecture, jeux.

D'accord. Et est-ce qu'il y a des choses dans le fonctionnement du club Coup de pouce que vous pensez que ce serait bien qu'on les améliore, dans l'organisation, dans le contenu ?

MA : Franchement non [rire]. Je vous trouve *super* quoi. Non. Non.

(...)

Voilà. Et du coup votre avis sur ça, sur les sms, pour nous c'est très important parce qu'en fonction de votre avis et de ceux des autres parents du club on va décider en fait de le proposer à cent clubs l'année prochaine. Donc ça fait à peu près mille parents. Et de savoir en fait les messages qui vous ont plu, ce qui vous a intéressé, pas intéressé, en fait c'est super important pour nous.

MA : Moi j'ai bien aimé et puis même le fait d'échanger aussi, il y a un échange ; parce que je ne sais pas si vous vous rappelez A. à chaque fois quand elle faisait un truc, déjà rien qu'hier, oui c'était hier je crois, elle lisait le livre Martine. Et elle m'a dit : fais une photo, on va envoyer à C. Et moi j'ai oublié [rire].

Ah ce n'est pas grave.

MA : Donc euh...

Le fait d'échanger ensemble.

MA : Oui. Oui. Ça aussi j'ai beaucoup aimé.

C'est vrai que moi je trouve que c'est vraiment, même pour moi, c'est plus facile. C'est-à-dire que si je pense à quelque chose à la fin du club et que je n'ai pas vu tout le monde, je peux faire un petit message, c'est plus sympa.

MA : Oui bien sûr. Oui.

Et puis vous donner aussi des trucs qu'on a fait dans le club et qui se sont bien passés.

MA : C'est vrai oui.

Ça donne des idées. Et les messages que vous envoyait l'association, est-ce que c'était intéressant dans l'ensemble ? Est-ce que ce sont des messages que vous avez regardés ou pas ? Les sms avec les idées d'activités.

MA : Non ça par contre j'ai bien suivi, enfin je suivais les [rire], oui. Donc je m'en suis servie donc euh... j'ai trouvé ça pas mal.

Vous les regardiez ?

MA : Ah oui oui bien sûr. Ah oui oui.

Ok. Non parce qu'on peut ne pas les regarder. Il n'y a rien d'obligatoire.

MA : Je les lisais et puis... non mais j'aime bien ce concept-là. Je suis plutôt ok pour ça.

(...)

Est-ce qu'il y a parmi tous ces messages certains où vous vous en souvenez particulièrement, des choses que vous avez aimé faire, qui étaient des bonnes idées ?

MA : Déjà il y avait « lire les panneaux », vous savez dans la rue, tout ça. Faire les listes de courses. Ça aussi.

Oui, ça marche bien ça.

MA : Oui ! Faire les listes de courses, qu'est-ce qu'il y avait d'autre ? Quand je l'encourage aussi à chaque fois, quand elle réussit à faire quelque chose, je lui dis : oui A. c'est *super* bien, je suis fière de toi, tu y arrives et tout ça.

Ça, ça a un impact aussi hein, très vite.

MA : Ben déjà comme hier, ben elle a lu un livre, je crois que c'est *Patatra*, enfin je ne sais pas, c'est le livre qu'elle a emprunté ici.

Tout à fait, elle a emprunté celui-là.

MA : Donc on lit l'histoire et tout et elle me dit : attends maman, tu ne me dis rien, je vais t'expliquer ce que l'histoire elle raconte. J'ai fermé le livre et puis je lui dis : ben vas-y, racontes-moi. Et puis elle m'a tout dit. Elle m'a tout expliqué donc sans que je lui demande moi.

(...)

Annexe 5

Entretiens - Mère de T. (MT)

Début d'année

(...)

Et moi déjà je voulais vous demander, donc T. elle a sa grande sœur ?

MT : Oui.

Vous avez deux filles ?

MT : Deux filles oui.

D'accord. Super. Sa sœur elle a quel âge ?

MT : Elle a treize, treize ans.

Donc en fait je voulais vous demander pourquoi vous, vous avez accepté que T. elle rentre dans le club Coup de pouce ?

MT : Déjà elle a des difficultés. Euh... j'aimerais bien travailler avec vous. Oui, c'est pour ça, je n'arrive pas à l'aider chez moi à la maison. Pour bien travailler, oui.

Ok, je comprends. Est-ce que vous avez l'impression que T. elle a des difficultés ? c'est parce que les enseignants ils vous ont dit ça ?

MT : Non mais je pense qu'elle a des difficultés, j'ai vu. Elle ne parle pas bien français. Elle parle à la maison turc.

À l'école français. Pour elle, [c'est] un peu difficile.

Est-ce qu'à la maison avec sa sœur elle parle aussi en turc ?

MT : Non. Des fois elles parlent turc, des fois français.

Ok, est-ce que T. avec vous elle parle turc ?

MT : Oui. Avec mon mari par contre elle veut parler français T. Elle a essayé des fois, elle parle très doucement. Elle ne parle pas bien, c'est pour ça. Elle essaye.

Est-ce qu'en turc elle parle très bien ?

MT : Si, si, en turc elle parle très bien.

Alors en fait il ne faut pas du tout du tout...

MT : Mais des fois les mots entiers elles n'arrivent pas correctement.

Pour le français ?

MT : Non turc aussi.

Ah, même en turc.

MT : Oui, même en turc.

C'est normal.

MT : Oui elle est petite.

Alors c'est vraiment une chance pour T. Et vous n'avez pas besoin du tout de parler en français à la maison.

MT : Ah d'accord.

(...)

Est-ce que vous avez vu, est-ce que vous voyez à la maison si T. elle a envie d'apprendre à lire ou à écrire ? Est-ce qu'il y a des choses qu'elle fait ?

MT : Si, si.

Qu'est-ce qu'elle fait ? Racontez-moi.

MT : Elle essaie des phrases : maman, quoi, comment ? Elle a essayé de marquer les copines le nom, le prénom des copines et tout.

Elle essaye de lire des mots ?

MT : Oui !

Beaucoup, d'accord.

MT : Oui.

D'accord. Et en fait est-ce que vous pouvez me dire le soir quand elle rentre de l'école, quand elle arrive à la maison, qu'est-ce qu'elle fait ?

MT : D'habitude ma grande fille est là [léger rire]. Avec elle. Elles rentrent et elles font le goûter. Elle a une petite télé qu'elle aime bien. Des fois le portable aussi.

Par contre elle ne veut pas dormir, tard.

Elle veut se coucher tard ?

MT : Oui.

Elle ne veut pas se coucher tôt ?

MT : Elle n'aime pas se coucher tout de suite. À peu près vingt-deux heures.

Oh oui, elle se couche tard.

MT : Elle ne veut pas.

Pourquoi elle ne veut pas ? Elle vous dit qu'elle n'a pas sommeil ?

MT : Elle n'a pas sommeil. Même ma grande fille aussi elle est pareil.

Ah d'accord.

MT : Elles dorment ensemble. Moi jusqu'à [aller] dormir je contrôle, je surveille mais...

(...)

À nouveau l'écran ?

MT : Oui, bien sûr.

C'est vraiment compliqué. Ok. Et le mercredi ça se passe comment pour T. ?

MT : Le mercredi ça va, elle est à la maison. Des fois on fait les courses, moi, ma grande fille et tout, mon mari. Oui, le mercredi [c'est] comme ça, chez moi on profite oui. Des fois moi je travaille l'après-midi, elle reste avec.

Et ce qu'elle aime bien faire le mercredi, ce sont quels genres d'activités à la maison ? Qu'est-ce qu'elle fait pour s'occuper ?

MT : Activités franchement, pas trop grand-chose.

Jouer ?

MT : Oui jouer et tout, le dessin oui ! Le dessin, elle aime bien le dessin.

Ok, dessin, super !

MT Oui la dernière fois en plus on a acheté un livre tout de dessins.

Colorier...

MT : Oui, colorier elle aime bien.

D'accord, elle a bien aimé. Et le week-end est-ce que c'est différent, est-ce que vous faites des choses différentes ? Est-ce que desfois vous allez voir des amis ou de la famille ?

MT : Le samedi encore je vais aux courses. Elle aime bien Auchan, les magasins. Le soir tous les samedis je vais chez ma belle-mère. Les enfants, tous ensemble pour manger le soir. Par contre en ce moment avec le Covid, des fois j'y vais mais avant huit heures, c'est dur de rentrer. Mais tous les samedis.

(...)

MT : C'est demain déjà. Elle aime bien partir [chez] ma belle-mère, mon beau-père et tout. Elles aiment bien. Ma belle-mère elle travaille samedi, dimanche pendant la journée, obligé qu'on va y aller le soir. On ne peut pas y aller à cause du coronavirus [rire].

Et est-ce que le week-end elle fait des choses juste avec vous ou avec son papa ou avec sa sœur ? Qu'est-ce qu'elle aime faire avec vous ?

MT : Avec moi, avec moi. Oui ma grande fille, mon mari. Peut-être avec moi.

Est-ce qu'elle cuisine des fois avec vous ?

MT : Pas trop mais elle peut. Des fois on fait des gâteaux, on fait comme ça.

Et quand c'est les vacances, les petites vacances, est-ce qu'elle fait d'autres choses ?

MT : Franchement non.

OK. Et je voulais vous demander comment ça se passe les devoirs avec T. ?

MT : Les devoirs, moi des fois je ne comprends pas. Franchement [rire].

Ben c'est normal. Moi des fois je ne comprends moi aussi.

MT : Euh c'est...

C'est dur les devoirs.

MT : C'est dur franchement [rire].

Mais c'est dur pour tout le monde. Et encore plus si on ne parle pas français.

MT : J'essaie. Avec ma grande fille, des fois elle l'aide.

Oui elle m'a dit. Et est-ce que T. elle est d'accord pour faire les devoirs ?

MT : Avec moi oui. Avec sa sœur des fois elle fait des bêtises et tout.

(...)

C'est obligé aussi à la maison [avec] les parents, oui. Ma mère aussi elle n'a pas aidé mais [léger rire] elle ne sait pas lire ma mère. Mais maintenant pour les enfants obligé. Non, à l'école ça ne suffit pas.

(...)

Par exemple je voulais vous demander, est-ce que vous avez déjà emmenée T. à la bibliothèque de C. ?

MT : Oui oui, des fois. Mais avec le Covid non. Mais avant le Covid oui.

Ok. Maintenant vous pouvez retourner parce que ça a réouvert.

MT : C'est vrai ?

Oui, ça a réouvert. Et on ira aussi avec les enfants.

MT : Des fois avec moi j'y vais. Des fois plus avec ma fille, la grande fille. Toutes les deux.

Super ! Est-ce que vous, vous lisez des romans en turc ? Des livres en turc, vous en lisez ?

MT : Si, oui.

Vous les prenez où ?

MT : Par contre il n'y a pas beaucoup de....

Il n'y a pas beaucoup, non.

MT : Il y a une librairie je crois à Lyon mais je n'y suis jamais allée.

Moi je prends sur Internet les livres. Et je vais leur demander à la bibliothèque de M. d'acheter plus de livres pour les enfants en turc. Parce qu'ils n'en ont pas.

MT : J'ai vu une fois un livre turc. Mais pas une histoire.

Oui c'était autre chose.

MT : Un dictionnaire je crois. J'ai vu un dictionnaire.

Ah oui, un dictionnaire ?

MT : À la bibliothèque, oui. Quand je travaille le mercredi après-midi elles y sont allées avec sa sœur. Oui.

Ok. Très bien. Qu'est-ce que vous pensez que les enseignants eux ils doivent faire pour que les enfants ils aient confiance ?

MT : Euh c'est vrai ma grande fille aussi elle n'a pas beaucoup confiance.

Oui, elle m'a dit.

MT : Je pense que T. aussi.

Oui, je pense aussi. Je pense que T. elle n'a pas beaucoup confiance.

MT : Oui. Elle n'a pas beaucoup. Mais plus que ma grande fille, elle a un peu plus confiance [léger rire].

(...)

MT : Oui. Oui quand même j'essaye. Hier même, hier j'ai essayé. Après moi aussi je suis fatiguée hein quand j'essaye de lire.

Le mieux pour T. c'est que vous lui lisiez des histoires en turc. Ça, ça l'aide beaucoup en français.

MT : D'accord.

Et sa grande sœur aussi elle parle très bien en turc ?

MT : Oui sa grande sœur plus que T.

Elle a encore plus l'habitude ?

MT : [Quand] Elle était petite, elle parle « très » bien. Des phrases et tout. T. il y a des mots qu'elle n'arrive pas à dire correctement. Mais sa grande soeur elle parle très bien. Mais elle a des difficultés en français.

À l'école elle a des difficultés à l'école. Je pense que c'est à cause de... elle ne parle pas bien le français, je pense qu'à cause de ça, je ne sais pas.

Par rapport à la fille de ma belle-sœur et tout, je connais beaucoup de personnes qui - comme vous disiez tout à l'heure - si la maman elle parle français à la maison aussi, elles n'arrivent pas à apprendre le turc. Que le français. Elle ne parle pas bien turc la fille de ma belle-sœur et tout. Même ma copine.

Oui, oui oui.

MT : Sa mère à la maison, toujours elle parle français. Pas comme moi [rire]. Je suis née en Turquie. C'est pour ça, c'est... oui, vous avez raison, oui à la maison je continue en turc.

(...)

Entretiens - Mère de T. (MT)

Fin d'année

En fait à tous les parents on leur demande si le club Coup de pouce ça a aidé leur enfant ou si ça ne l'a pas aidé. Est-ce que vous vous pensez que ça a aidé T. ?

MT : Bien sûr ça l'a aidé.

Beaucoup, un petit peu, pas beaucoup ?

MT : Si si, c'est beaucoup.

C'est beaucoup. Par rapport à ma grande fille elle a appris plus vite pour lire et écrire.

D'accord. Donc surtout pour la lecture et l'écriture.

MT : Oui.

Ok. Et oui, c'est vrai que ça a été très rapide. Ça c'est super bien.

MT : Oui, oui. Elle a essayé tout le temps [de lire des] histoires à la maison. Et toute seule. Elle a lu toute seule [rire], elle a essayé.

Elle me le dit oui. Oui. Comment elle se comporte à la maison ? Comment ça se passe pour lire ?

MT : Si elle lit bien. Franchement elle lit bien.

D'accord ok. Et elle vous demande de lire pleins de petits livres, pleins de petites choses ?

MT : Oui, oui. Elle essaye, elle essaye tout le temps.

Est-ce qu'elle aime aller à l'école ?

MT : Elle aime aller à l'école, ben bien sûr.

Elle aime bien ?

MT : Elle aime bien.

D'accord.

MT : En plus hier elle était malade un petit peu. Ce matin : maman je ne suis pas malade, je vais aller, il y a Coup de pouce aujourd'hui [rire].

Très, très motivée.

MT : Très motivée oui.

(...)

Est-ce que le Coup de pouce ça a changé aussi votre façon à vous d'accompagner sa scolarité ? Pour vous ?

MT : Pour moi c'est trop bien ! Oui. Ma grande fille toujours elle est accompagnée. C'est tout hein.

Ok. Et est-ce que ça vous a aidé pour apprendre des choses à T., ou pour lui faire faire ses devoirs ? Est-ce que vous avez l'impression que c'était plus facile ?

MT : Si, c'est plus facile.

Est-ce qu'il y a des choses dans le club Coup de pouce qui n'étaient pas bien pour vous ?

MT : Non. Non non franchement je suis contente.

Et alors ben moi ce que je peux vous dire c'est que T. elle a énormément progressé au Coup de pouce. Ça voilà.

MT : Oui c'est vrai.

Elle a tout de suite été contente de venir. Et c'est elle qui a le plus vite compris pour la lecture et l'écriture. Vraiment, c'est vraiment impressionnant. Maintenant elle lit très très bien. C'est super bien. Elle est très à l'aise.

MT : Oui. Peut-être que c'est... livres, au moins là-bas aussi elle continue histoire. Oui.

(...)

Et la rentrée elle sera plus facile. Et euh en fait à la rentrée, si elle a continué à lire un petit peu tout l'été, à la rentrée ça va être hyper facile.

MT : Si je ramène pleins de livres de Turquie.

(...)

Est-ce que ce sont des messages qui vous ont intéressés ? Ou certains, pas tous ?

Je les ai lus tout le temps, des fois je comprends, des fois je ne comprends pas [rire].

C'est normal. C'est normal. Vous m'aviez dit que vous préféreriez les recevoir en français ?

MT : Si si.

Parce que je vous avais proposé en turc.

MT : Si, si.

Vous préférez en français ?

MT : Je comprends mais... oui. Si vous continuez en français, c'est mieux.

C'est mieux ?

MT : C'est mieux oui oui. Bien sûr. Au moins, si je ne comprends pas bien, si c'est pour moi plus dur, je demande à mon mari et ma copine.

(...)

Ce n'est pas grave hein, du tout. Vous aviez le temps de les lire quand vous les receviez sur votre téléphone ?

MT : Si je les lis. Je les lis oui.

(...)

MT : La dernière fois on est partis avec les enfants à la ludothèque.

Ah oui, elle m'a raconté. Elle a beaucoup aimé.

(...)

Est-ce que ça vous intéresse de, cet été et à la rentrée, de continuer à recevoir des messages de l'association ?

MT : Oui bien sûr.

Pour avoir des idées, pour voilà.

MT : Oui. Oui oui. Bien sûr.

Ok. Est-ce que vous trouviez qu'on vous envoyait trop de messages ?

MT : Non. Ah non non, ça va. J'aime bien oui, franchement.

Ok. Est-ce que vous trouviez qu'il y avait des bonnes idées ?

MT : Si, si, bonnes idées, oui.

Oui, d'accord. Ok. En fait euh... on va continuer à envoyer des messages à pas mal de parents.

MT : Pas de soucis oui.

(...)

Annexe 6

Entretiens – Père et mère de C. (PC et MC)

Début d'année

(...)

C. elle a combien de frères et sœurs ?

PC : Elle a deux sœurs.

Deux sœurs, plus grandes ?

PC : Oui.

C'est la dernière.

Ok, d'accord. Elles sont quels âges ses sœurs ?

MC : La grande onze ans et neuf ans.

Onze ans et neuf ans. Ok, super. Et vous, pourquoi vous avez accepté que C. elle rentre dans le club Coup de pouce ?

PC : C'est pour l'aider, c'est pour mieux qu'elle s'adapte à l'école. Parce que d'habitude elle est plus peureuse.

Oui c'est vrai, au début.

PC : Au début elle est peureuse. Et là ça va. Bon après encore le problème de la langue, encore un peu. Voilà.

Et à la maison elle parle beaucoup.

PC : Beaucoup turc.

Oui mais elle n'est pas du tout timide à la maison ?

PC : Non.

(...)

Oui, beaucoup beaucoup. Il n'y a pas de problème. Ok et est-ce que vous connaissez la méthode Coup de pouce ? Coup de pouce est-ce que vous connaissez ?

PC : Avant, les deux grandes filles elles étaient au Coup de pouce avant.

Ah d'accord ! Ok donc vous connaissez en fait.

MC : Oui, oui.

Ben super !

PC : On avait vu beaucoup d'améliorations par rapport à ça, par rapport aux deux autres.

Et est-ce que vous avez des attentes très précises pour C. par rapport au club Coup de pouce ?

PC : Des attentes non, mais c'est qu'elle évolue au maximum, doucement mais sûrement.

(...)

Ah mathématiques super ! Mais moi je n'en fais pas avec elle. Mais je vois.

PC : Je lui fais faire à la maison.

Ah c'est pour ça ? D'accord. Parce qu'en fait dès qu'on fait un jeu avec les lettres, elle, elle compte. Et elle compte très vite. Et sa maîtresse m'a dit qu'en mathématiques elle fait partie des plus forte.

PC : Oui.

En fait, tout ce que les parents ils font à la maison, on en voit tout de suite les effets à l'école.

PC : Par exemple moi les devoirs, bon je sais que ce n'est pas par rapport à vous mais...

Si ! Nous on fait les devoirs.

PC : Il y a des mots à apprendre ou à savoir écrire. Bon, je sais qu'elle ne va pas savoir les écrire tous, mais j'essaye de lui faire écrire proprement bien.

Super !

PC : Doucement. Et je vais lui faire écrire au moins quatre cinq fois les mêmes mots. À chaque fois je lui fais faire un peu de maths. Deux trois exercices en plus de ses devoirs, à chaque fois. Quand je peux.

(...)

PC : Honnêtement, là c'est une génération ils sont tous sur le téléphone euh...

J'ai effacé YouTube sur la télé et ils l'ont réinstallé [rire].

Ils sont incroyables !

PC : Oui, ils connaissent mieux que nous.

Les devoirs, bon, au début elle avait du mal à les faire, mais maintenant moins. Ça commence, ça fait trois quatre semaines là.

Elle s'est habituée ?

PC : Oui, je lui fais faire. Quand j'ai le temps, j'essaye de lui faire faire.

Sinon elle les fait avec qui ses devoirs quand vous n'êtes pas là ?

PC : Avec sa mère.

D'accord. Pas forcément avec ses grandes sœurs, plutôt avec sa maman ?

PC : Les grandes sœurs elles n'aiment pas trop.

Oui, souvent ils n'aiment pas trop, c'est normal.

PC : Donc ma femme ou moi.

D'accord, vous y passez combien de temps à peu près ?

PC : Oh une demi-heure, une heure, maxi, même pas.

(...)

Ok. Et quand elle rentre de l'école, tout de suite en rentrant, qu'est-ce qu'elle fait D. ?

P : Elle grignote un petit morceau, elle regarde un peu la télé.

[C. entre dans la pièce] Ah la voilà ! Coucou !

P : Elle est là.

(...)

Oui. Allez, je te laisse tranquille. D'accord, donc quand elle rentre elle fait son goûter tout ça et après ?

PC : Après elle regarde un peu la télé, YouTube là. Elle fait ça, bon les devoirs en général on les fait après manger.

Ah d'accord, ok. Après manger.

PC : On mange à sept heures.

Et puis après elle fait ses devoirs, d'accord. Et après les devoirs ?

PC : Ben elle joue un peu avec ses sœurs. Et après de toute façon à neuf heures elles sont au lit.

D'accord. Et qu'est-ce qu'elle aime bien faire comme jeux à la maison D. ?

PC : Ben elle a des petits jouets comme ça, elle les sort. Elle joue toute seule dans son coin. Ou sinon elle joue avec sa deuxième sœur plus grande.

(...)

PC : Après elle joue avec sa sœur. Et après entre temps elle regarde toujours un peu le téléphone.

D'accord et qu'est-ce qu'elle aime faire avec vous ? Je ne sais pas, aller faire des courses, se promener, aller chez des gens, tout ce qu'elle aime faire avec vous ?

[Le père traduit à la mère qui lui répond].

PC : Jouer avec nous.

Jouer avec vous. Jouer à quoi ?

PC : Colin-maillard. C'est le truc où on bande les yeux non ?

Oui.

PC : Oui, c'est ça.

MC : Oui, cache-cache aussi.

D'accord. Ok. Elle aime dessiner ?

PC [traduisant la mère] : Elle aime bien quand elle bouge.

Oui quand c'est actif. Normal oui.

PC : Dessiner oui.

MC : Après dessiner.

Et est-ce qu'elle va faire les courses avec vous, ou est-ce qu'elle cuisine avec vous ou des choses comme ça ?

PC : Les courses, toutes les sorties c'est ensemble. On ne les laisse pas à la maison, que ce soit celle qui est au collège ou n'importe laquelle. Cuisiner, des fois elles font des gâteaux.

MC : Oui elle le fait.

PC [traduisant la mère] : Avec le fouet elle bat les œufs.

Ok. Super ! Ok ok. Et le week-end est-ce que vous faites des choses spéciales que vous ne faites pas la semaine ensemble ?

PC : Ben le week-end si on sort faire des courses, on le fait ensemble. Après bon il y a le confinement, maintenant on ne fait plus rien.

Oui [rire], c'est vrai qu'en ce moment c'est plus difficile.

PC [traduisant la mère] : Oui des fois on part à Miribel faire un petit tour. Se balader, regarder les canards. Avant oui, on allait chez les gens, on partait.

MC : Avant [rire].

(...)

Elles ont des cartes de bibliothèque. Est-ce que ça vous arrive d'y aller ? À quelle fréquence vous y aller ?

PC [traduisant la mère] : Avec le Covid elles n'y vont plus trop.

D'accord.

MC : Normalement tous mercredis.

PC : Tous les mercredis elles y allaient. Elles aiment bien prendre des livres, maintenant elles les prennent, mais bon elles les lisent à la maison et on les ramène. Avant elles les lisaient là-bas directement.

Ok super. Donc on a parlé des devoirs, nickel. Vous, si vous deviez donner des conseils à des parents pour les aider dans la scolarité avec leurs enfants, qu'est-ce que vous leur donneriez comme conseils ?

PC : Nous on est un peu mal placés je pense [léger rire].

Ah non, moi je ne pense pas. Je ne pense pas non.

[Le père traduit à la mère].

MC : [Rire]. Ah oui.

PC : Ben euh nous on fait le maximum. Là nous en fait nos enfants là ils ont le Coup de pouce. Il y a le centre social où ils font les devoirs. Avant il y avait une femme aussi, bon avec le Covid, il y avait une dame du Secours catholique, elle venait faire faire les devoirs à la maison aussi en plus. Nous on fait le maximum.

Est-ce que vous avez l'impression que ça suffit ?

PC : Déjà c'est mieux que rien du tout.

Ah oui ça c'est sûr.

PC : Ça c'est sûr. Bon après, comme j'ai dit j'ai essayé de monter un dossier et tout, on a monté le dossier, mais bon ça n'a pas été accepté. Toute l'aide qu'on peut prendre on prend. Mais après des conseils à d'autres parents c'est un peu difficile aussi. Je ne sais pas.

MC : Oui [rire]. Je ne sais pas.

PC : Ne pas baisser les bras, je ne sais pas.

On ne met pas la pression aux enfants. On les laisse s'épanouir d'eux-mêmes. Après ils grandissent chacun à leur rythme hein. La grande ce n'était pas pareil. Au début elle a eu beaucoup de lacunes. Après on a essayé de lui faire faire les devoirs. Moi j'ai arrêté les déplacements pour elle. Après la deuxième et C. Les trois elles sont suivies le même chemin hein.

(...)

PC : Par exemple elle me dit que la maîtresse, comme elle parle fort, elle croit qu'elle l'engueule toujours. Mais elle n'est pas, elle [rire].

MC : [Rire].

PC : Elle lui dit : elle a crié encore sur nous, elle lui dit des fois.

PC [traduisant la mère] : Madame B. elle a une bonne méthode d'apprentissage.

(...)

Et donc oui, à la maison vous pouvez – enfin je sais qu'on en a déjà parlé mais c'est vraiment très très bien que vous parliez en turc à D. Continuez à le faire.

PC : Ben vous, vous nous dites de parler en turc, d'autres personnes nous disent de parler en français. [Rire].

MC : [Rire]. Oui.

(...)

C'est ça. Mais après je sais qu'il y a d'autres gens qui disent différemment. Il y a qui qui vous a dit différemment ?

PC : Psychologue.

C'est vrai ?

PC : Psychologue des enfants, spécialisé.

D'accord ok.

PC : Euh maîtresse, els autres maîtresses. [Le père traduit à la mère].

MC : Oui. Oui. Tout le temps, tous les...

PC : Orthophoniste. Tous !

MC : Oui, tous.

Il n'y a que moi ?

PC : Oui [Rire].

MC : [Rire].

(...)

Et vous qu'est-ce que vous préférez ?

PC : Moi je ne préfère rien du tout. C'est où elle est le plus à l'aise, c'est le plus important pour moi. Le français dans tous les cas elle va l'apprendre.

C'est ça.

PC : Dans tous les cas elle va l'apprendre. Le turc elle le parle couramment.

Elle le parle comment d'après vous ? Très bien ?

PC : Très bien ! Oui.

Super !

PC : Elle parle mieux que moi.

(...)

PC : Ils essayent d'assimiler. Il faut qu'on s'assimile. Il faut qu'on s'assimile à eux en fait.

(...)

PC : Ma fille de neuf ans, à l'ancienne école, ils m'ont dit de la faire redoubler en CP. J'ai dit : non, ça ne sert à rien. J'ai dit : elle est encore petite. On a attendu un an, ils l'ont fait passer. Et l'année prochaine, j'ai vu qu'elle commençait un peu à écrire, lire, et là j'ai dit : on la fait redoubler une fois.

Ils voulaient la faire redoubler deux fois dans l'année, ça ne sert à rien du tout.

Je voulais savoir en fait si le programme par sms qu'on envoie aux parents, si vous souhaitez en fait je peux vous l'envoyer à chacun d'entre vous. Ça commence après les vacances de février. Et en fait moi dans le projet de recherche, j'aimerais l'envoyer aux parents, s'ils le veulent aussi, dans une autre langue. Et donc je peux vous l'envoyer en turc si vous avez envie.

[Le père traduit à la mère].

MC : Ah d'accord.

Si vous avez envie.

MC : Ok.

PC [traduisant à la mère] : C'est quoi ? C'est une application ou... ?

Non, juste des sms. Juste des messages sur le téléphone.

MC : Ah d'accord. C'est bien.

En fait je vais vous les envoyer en turc. Monsieur, si vous avez envie je vous les envoie en français ou en turc, comme vous avez envie.

PC : Peu importe.

(...)

PC : Les trois en fait, quand elle lit une histoire, les trois elles vont dans la chambre et elle leur lit.

C'est super ! Oui, c'est super. En fait il y a un lien direct entre les histoires que les parents lisent aux enfants et la réussite scolaire des enfants.

[Le père traduit à la mère].

MC : Ben oui, oui.

Bon et bien merci beaucoup pour le temps que vous m'avez consacré. Et puis merci pour votre aide sur le projet.

MC : De rien.



Entretien - Mère de C. (MC)

Fin d'année

Donc là c'est la fin de l'année Coup de pouce. Je rencontre les parents pour savoir comment ça s'est passé. Et la première chose qu'on demande aux parents c'est si le Coup de pouce ça a aidé votre enfant ? Est-ce que vous vous avez l'impression que ça l'a aidé le Coup de pouce ?

MC : Oui beaucoup.

D'accord, ok. Et à la maison ça s'est passé comment cette année ?

MC : Ça s'est bien passé. Ça l'aide beaucoup C.

D'accord. Est-ce qu'à la maison elle essaye de lire, d'écrire ?

MC : Oui oui.

Oui oui. Elle fait ça ? Et les devoirs ça se passait comment à la maison ?

MC : Avec mon mari, il l'a aidé. Ça se passe bien oui.

Ça se passe bien ?

MC : Oui.

(...)

Oui. Et le matin elle n'a pas trop envie de venir ?

Oui le matin. Et l'après-midi ça va, avec le Coup de pouce c'est bien. Elle est contente oui.

MC : Mais le matin [c'est] un peu dur. Elle a peur de la maitresse.

(...)

Nous on trouve que c'est une évolution très positive sur l'année pour C. Ça veut dire que ça s'est très bien passé pour elle. On est très contents. Et on rencontre aussi les parents pour savoir si les messages qu'on a envoyés, nous l'association Coup de pouce, ben si ça vous a plu.

MC : Oui.

D'accord. Est-ce que vous avez pu les lire ? est-ce que vous avez aimé ?

MC : Oui oui. Quand vous envoyez un message elle essaye de faire.

D'accord, super. Ok, d'accord.

MC : C'est mieux, c'est bien en turc.

C'est bien ça ?

MC : Oui [rire]. J'aime bien.

Et à chaque fois je voudrais qu'on propose aux parents qu'ils le reçoivent dans la langue qu'ils veulent. Donc s'il y a des parents qui veulent le recevoir en turc l'année prochaine, il y aura le turc. Il y aura pleins de langues. Et donc pour moi c'est intéressant de savoir que ça vous a plus de les recevoir en turc, voilà. C'est juste pour dire qu'en fait c'est bien pour moi de savoir que c'était agréable pour ta maman de les recevoir en turc.

F [fille aînée de la mère de C.] : Elle ne les a pas reçus en turc.

Elle ne les a pas reçus. Si je crois. Demande-lui.

F : Ah en turc.

Oui c'est ça. Elle est surprise en fait.

MC : Oui oui, tout. Ça va, il n'y a pas de problème

C'était compréhensible ?

MC : Oui.

Oui le papa de C. aussi il les a bien reçus ?

MC : Oui.

(...)

Il n'y a pas un message dont vous vous souvenez ?

MC : Non [rire].

Est-ce que vous préféreriez recevoir les messages de l'association ? ou les messages que moi j'envoie ?

MC : En turc. [Rire].

En turc, d'accord.

MC : C'est mieux [rire].

(...)

Et je voulais savoir, est-ce que vous avez envie de continuer à recevoir des messages, même quand le Coup de pouce il sera fini ?

MC : Oui. Encore oui.

Ok. C'est comme vous voulez.

MC : Oui oui, c'est bon. Vous pouvez envoyer encore, il n'y a pas de souci.

Ok parce qu'en fait nous on propose aux parents de continuer à en envoyer l'été et pendant un petit peu le CE1, un petit peu l'année prochaine.

MC : Oui oui, c'est bon.

Voilà. Mais c'est moins souvent, mais ça permet encore de donner quelques idées.

MC : Oui, c'est mieux, c'est bien. On peut avoir des idées en plus. Oui, j'aime bien [rire].

Ok, très bien. Parfait. Là j'ai donné ce livre-là.

MC : Ah en turc et en français. Ah oui c'est bien ça.

Aussi C. elle lit toute seule. Elle aime bien.

Elle aime bien oui, je le vois au club, elle aime bien. Oui. Et elle aime bien que vous racontiez des histoires.

MC : Oui tout le temps. Le soir oui elle aime bien. Elle me dit : tu lis maman une histoire.

Ah super !

(...)

À la bibliothèque à C. ils n'en ont pas beaucoup.

MC : Oui, j'ai regardé.

Ils n'en ont pas beaucoup. Mais je leur ai dit d'en acheter pour les enfants qui parlent le turc à C. Donc ils vont en acheter. Mais moi je peux aussi vous envoyer des livres qu'on peut commander par exemple sur Internet, où il y a français et turc.

MC : Ah oui c'est bien.

C'est mieux, oui. Et quand il y a les deux dans le livre, français et turc, ça c'est parfait pour C. ou pour les enfants.

MC : Oui c'est vrai. C'est bien.

Oui c'est super bien. Mais celui-là vous pouvez le garder.

MC : D'accord, merci c'est gentil.

Voilà. Et ben du coup je vais récupérer les messages. Est-ce que par exemple le message où ce sont les enfants qui vous aident à faire la liste des courses, vous vous en rappelez ? Il y a un message où ce sont les enfants qui font la liste des courses au magasin.

MC : Ah oui oui.

Elle le fait ça ?

MC : Oui, elle aime bien ça, ça, ça. Oui. Dans les magasins.

Et lire les panneaux dans la rue ?

MC : Ah oui, elle a un petit peu essayé. Mais pas trop, mais un peu. Elle a essayé à la télé, en regardant la télé. Oui essayé un peu oui.

C. ce qu'elle aime beaucoup c'est dessiner. Ce que vous pouvez faire aussi, c'est que quand elle fait un dessin, après c'est elle qui écrit en dessous du dessin ce que ça veut dire. C'est une maison avec un jardin et une voiture.

MC : Les mots aussi.

(...)

Bon ben super. Voilà donc il y avait ça. Non ben pour le reste c'est bon. Pour l'association Coup de pouce, donc le Coup de pouce l'année prochaine il n'y en a pas en CE1.

MC : Oh dommage.

Oui, c'est juste pour le CP. Mais moi je pense que maintenant C. elle n'a plus besoin.

MC : Oui d'accord.

Elle est prête [rire]. Voilà.

MC : D'accord, tant mieux.

(...)

Annexe 7

Questionnaire délégués territoriaux

Questionnaire DT / Volet Parents

Dans ce questionnaire, l'expression "volet Parents" fait référence aux modalités et aux contenus destinés aux parents des enfants des différents clubs Coup de Pouce.
L'expression "acteurs" fait référence aux animateurs/animatrices, aux coordinateurs/coordinatrices et aux pilotes.

cferrier@coupdepouceasso.fr [Changer de compte](#) 

 Non partagé

Nom

Votre réponse _____

Prénom

Votre réponse _____

En quelle année avez-vous commencé à travailler pour l'association Coup de Pouce (ex : Apféé) ?

Votre réponse _____

Quelle est votre formation initiale ?

Votre réponse _____

Quelles sont vos principales expériences professionnelles ?

Votre réponse _____

Avez-vous eu, dans votre parcours, des formations (initiales ou continues) dans le domaine de la co-éducation et/ou du soutien à la parentalité ?

Oui

Non

Si "oui", lesquelles ?

Votre réponse _____

Pouvez-vous indiquer, approximativement, quelle part de vos actions de formation est consacrée au volet Parents ?

- 5 %
- 10 %
- 20 %
- 30 %
- 40 %
- Autre : _____

Ce temps vous paraît-il suffisant ?

- Oui
- Non

Si "Non" pourquoi ?

Votre réponse _____

Êtes-vous satisfait(e) du temps consacré au volet Parents des programmes dans les parcours de formation en ligne ?

- Oui
- Non

Si "Non", pourquoi ?

Votre réponse _____

En formation, vis-à-vis du volet Parents des programmes CDP, percevez-vous de la part des acteurs :

- Des attentes
- Des inquiétudes
- Des résistances
- Des motivations
- Autre : _____

De même, en régulation, percevez-vous ?

- Des attentes
- Des inquiétudes
- Des résistances
- Des motivations
- Autre : _____

Pour vous, les parents des enfants Coup de Pouce sont-ils actuellement :

- des partenaires de l'action
- un public bénéficiaire
- les deux
- ni l'un ni l'autre

Précisez votre réponse

Votre réponse _____

Indiquez parmi les modalités d'intervention du volet Parents, celles pour lesquelles les contenus des guides et des formations proposés par l'association vous paraissent satisfaisants :

- Entretien individuel préalable
- Cérémonie d'ouverture/signature des engagements
- Echanges quotidiens avec l'animateur/animatrice en fin de club
- Participation à "la Belle histoire"
- Visites individuelles de club
- Séances collectives (bibliothèques, jeux, goûters, etc.)
- Cérémonie de clôture

Selon vous, le volet Parents doit-il être à l'avenir :

- Adaptable au contexte de chaque club
- Structuré comme le volet Enfants
- Enrichi par des nouveaux contenus
- Accompagné par des formations spécifiques
- Délégué à des partenaires de l'association
- Autre : _____

Précisez votre réponse

Votre réponse _____

Concernant le volet Parents, avez-vous perçu ou recueilli des attentes/des besoins de la part des municipalités partenaires ?

- Oui
- Non

Si "oui", quelles sont ces attentes/ces besoins ?

Votre réponse _____

Concernant le volet parents, avez-vous perçu ou recueilli des attentes/des besoins de la part des acteurs ?

- Oui
- Non

Si "oui", quelles sont ces attentes/ces besoins ?

Votre réponse _____

Commentaires et réflexions libres concernant le volet Parents des programmes Coup de pouce

Votre réponse _____

Merci à tous !

Votre réponse _____

Annexe 8

Questionnaire acteurs / *Super idée !*

Bilan Super idée

"Super idée !" est une expérimentation menée dans le cadre d'un projet de recherche entre l'association Coup de Pouce et le laboratoire LIDILEM.

Vos contributions sont précieuses pour l'évaluation et l'évolution de l'action.

Merci à toutes et à tous !

cferrier@coudepouceasso.fr [Changer de compte](#) 

 Non partagé

Nom Prénom Ville

Votre réponse

Etes-vous :

- Animatrice/animateur Coup de Pouce
- Coordinatrice/coordonateur Coup de Pouce
- Pilote Coup de Pouce
- Enseignante/enseignant repérant
- Autre

Avez-vous reçu la lettre Super idée chaque semaine dans votre boîte mail ?

- Oui
- Jamais
- De manière aléatoire
- Je ne sais pas

Qu'avez-vous pensé du contenu des lettres Super idée ?

Votre réponse _____

Qu'avez-vous pensé des idées envoyées par SMS aux parents ?

Votre réponse _____

Avez-vous parlé (une fois ou plus) des SMS et des idées avec les parents ?

Oui

Non

Quels ont été leurs retours ?

Votre réponse _____

Avez-vous des remarques ou des propositions pour améliorer l'action ?

Votre réponse _____

Merci pour vos réponses ! Très bonne fin d'année à toutes et à tous !



Votre réponse _____

