



HAL
open science

L'expérimentation d'un dispositif de de tutorat individualisé pour les jeunes

Sandrine Alligier, Jacques Bouteiller, Renaud Cornand

► To cite this version:

Sandrine Alligier, Jacques Bouteiller, Renaud Cornand. L'expérimentation d'un dispositif de de tutorat individualisé pour les jeunes: Rapport d'évaluation. [Rapport de recherche] Laboratoire d'économie et sociologie du travail (LEST). 2012, pp.96. halshs-03225299v2

HAL Id: halshs-03225299

<https://shs.hal.science/halshs-03225299v2>

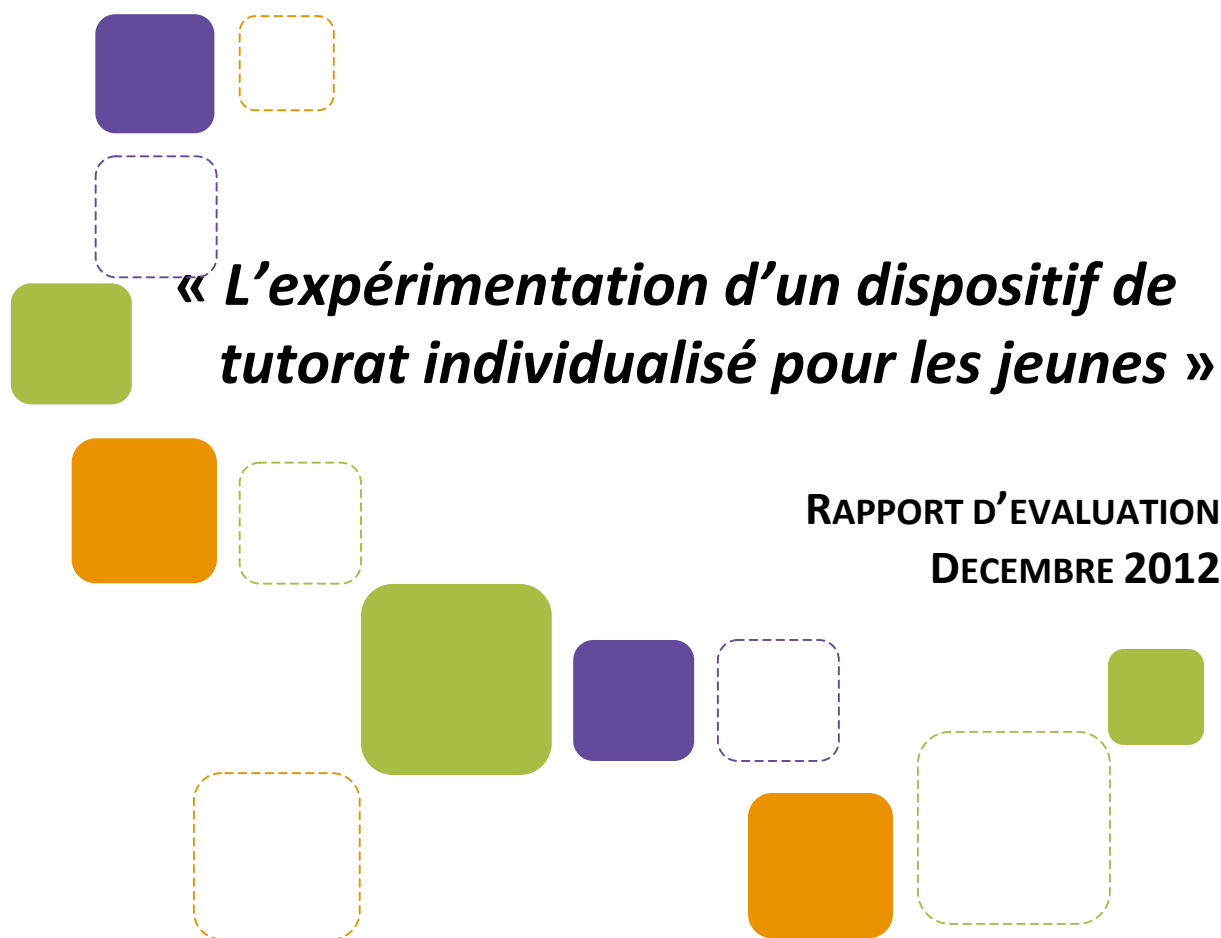
Submitted on 10 Mar 2023

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License



« *L'expérimentation d'un dispositif de tutorat individualisé pour les jeunes* »

RAPPORT D'ÉVALUATION
DECEMBRE 2012

SANDRINE ALLIGIER, JACQUES BOUTEILLER, RENAUD CORNAND,
Laboratoire d'Économie et de Sociologie du Travail

Ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et de la Vie associative
Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse
95 avenue de France – 75650 Paris cedex 13
www.jeunes.gouv.fr/experimentation-jeunesse



Cette évaluation a été financée par le Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse dans le cadre de l'appel à projets lancé en 2009 par le Ministère chargé de la jeunesse. Son identifiant est : AP1_428_EVA.

Le fonds d'expérimentation est destiné à favoriser la réussite scolaire des élèves et améliorer l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de moins de vingt-cinq ans. Il a pour ambition de tester de nouvelles politiques de jeunesse grâce à la méthodologie de l'expérimentation sociale. A cette fin, il impulse et soutient des initiatives innovantes, sur différents territoires et selon des modalités variables et rigoureusement évaluées. Les conclusions des évaluations externes guideront les réflexions nationales et locales sur de possibles généralisations ou extensions de dispositifs à d'autres territoires.

Les résultats de cette étude n'engagent que leurs auteurs, et ne sauraient en aucun cas engager le Ministère.

Ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Education populaire et de la Vie associative
Direction de la Jeunesse, de l'Education populaire et de la Vie associative

Mission d'animation du Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse
95, avenue de France 75 650 Paris Cedex 13
Téléphone : 01 40 45 93 22
<http://www.experimentationsociale.fr>

Pour plus d'informations sur le déroulement du projet, vous pouvez consulter sur le site www.experimentationsociale.fr la note de restitution finale soumise au FEJ par le porteur de projet .



Intitulé du projet

Tandem : Dispositif de tutorat individualisé

Thématique : « ORIENTATION »

Structure porteuse du projet

Rectorat D'Aix-Marseille

Structure porteuse de l'évaluation

**Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail
(UMR 7317), Aix en Provence**

Nom et Prénom de la personne en charge de l'évaluation, Fonction dans la structure

Ariel Mendez

Durée d'expérimentation :

Trois ans

Date de remise du rapport d'évaluation :

Mars 2013

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE	7
1.L'EXPERIMENTATION	9
1.1 Objectifs du projet et nature de l'action expérimentée.....	9
1.1.1 Tandem : un dispositif labellisé « Cordées de la Réussite ».....	9
1.1.2 Le tutorat individualisé comme modalité d'action.....	9
1.1.3 Le dispositif Tandem en pratique.....	10
1.1.3.1. Le ciblage des publics bénéficiaires	10
1.1.3.2. Le fonctionnement du dispositif.....	11
1.1.3.3. Les effets attendus du tutorat individualisé Tandem.....	11
1.1.4 L'indépendance relative de l'évaluateur par rapport à la conduite du projet.....	12
1.2 Objectifs et modalités de l'évaluation.....	13
1.2.1 Objectifs de l'évaluation	13
1.2.1.1 La caractérisation des bénéficiaires du dispositif.....	13
1.2.1.2 L'analyse du fonctionnement du dispositif.....	13
1.2.1.3 L'évaluation des effets attendus de Tandem sur les élèves.....	14
1.2.2 Le recueil des données.....	14
1.2.2.1 Les enquêtes quantitatives.....	14
1.2.2.2 Les enquêtes qualitatives.....	15
1.2.3 Les méthodes d'évaluation et la validité interne des données.....	17
1.2.3.1 Des méthodologies adaptées à chaque volet de l'évaluation.....	17
1.2.3.2 Des enquêtes quantitatives représentatives.....	18
1.2.4 Les limites du dispositif d'évaluation.....	19
2. ENSEIGNEMENTS DE POLITIQUE PUBLIQUE	21
2.1 Résultats de l'évaluation.....	21
2.1.1 Les publics touchés par l'expérimentation.....	21
2.1.1.1 Une information partielle ou un défaut d'information des élèves sur le dispositif au sein des établissements.....	21
2.1.1.2 Un dispositif sur-investi par les filles.....	23
2.1.1.3 Une relative conformité des profils des bénéficiaires aux attentes du dispositif.....	23
2.1.1.4 Esquisse du profil des étudiants tuteurs.....	35
2.1.2 Le fonctionnement des Tandems : le scolaire domine	36
2.1.2.1 Des disparités dans la durée et/ou la fréquence des rencontres : "tandems courts", "tandems longs"	36
2.1.2.2 Le fonctionnement des tandems du point de vue des déclarations sur le relationnel... 39	39
2.1.2.3 Le fonctionnement des Tandem du point de vue des attentes du jeune	40
2.1.2.4 Le fonctionnement du point de vue des objectifs déclarés	44
2.1.2.5 Le fonctionnement des Tandem du point de vue des pratiques déclarées : que font les binômes?	45
2.1.3 Les effets du dispositif expérimenté	50
2.1.3.1 Les effets du dispositif sur la scolarité des jeunes bénéficiaires	50
2.1.3.2 Les effets du dispositif sur l'orientation des jeunes bénéficiaires	57
2.1.3.3 Les effets du dispositif sur les jeunes en matière d'ouverture socio-culturelle	60
2.1.3.4 Des effets « mesurés » du dispositif aux effets « perçus » par les jeunes	66
2.1.3.5 Conclusion : effets attendus et effets induits du dispositif	74
2.2 Validité externe des résultats et perspectives de généralisation /essaimage	77
2.2.1 Caractère expérimental du dispositif évalué	77
2.2.2 Caractère transférable du dispositif et changement d'échelle	79

2.2.2.1 Représentativité du terrain, des acteurs et du public bénéficiaire	79
2.2.2.2 Le contexte expérimental	79
2.2.2.3 La transférabilité du dispositif	79
CONCLUSION GENERALE	81
BIBLIOGRAPHIE UTILISEE DANS LE RAPPORT	83
ANNEXE STATISTIQUE	84
RESUME	87
SYNTHESE	89

INTRODUCTION GENERALE ⁽¹⁾

Le dispositif Tandem, qui fait l'objet de ce rapport, est une expérimentation sociale issue d'une déclinaison locale de l'ancien Plan national « 100 000 étudiants pour 100 000 élèves ». Il résulte d'un partenariat entre la Chancellerie des Universités, l'Association de la Fondation des Etudiants pour la Ville (AFEV), et certains établissements du secondaire de l'Académie d'Aix-Marseille. Il est proposé aux collégiens et aux familles de près de 25 établissements ou associations scolaires depuis 2006.

Au cœur des préoccupations concernant les transformations des rapports réciproques de la société et de son école, ce dispositif tente d'aborder de manière originale une question récurrente posée au système d'enseignement par un constat déjà ancien : «... *c'est que le rapport à la culture qu'il reconnaît n'est complètement maîtrisé que lorsque la culture qu'il inculque a été acquise par familiarisation [...]* On voit en premier lieu que, en ne donnant pas explicitement ce qu'il exige, il exige uniformément de tous ceux qu'il accueille qu'ils aient ce qu'il ne donne pas » (P.Bourdieu, J.-C.Passeron, 1970). Il tente en effet, hors l'école, de faciliter à des collégiens et lycéens de quartiers populaires l'accès aux postures et dispositions nécessaires pour réussir dans l'activité d'apprentissage et la scolarité et formuler un projet scolaire et professionnel cohérent.

Il prend la forme d'un tutorat hebdomadaire individualisé, assuré par des étudiants bénévoles, auprès d'un public de collégiens et de lycéens. Ces élèves, issus d'établissements classés « éducation prioritaire » ou implantés dans des « quartiers prioritaires » au sens de la politique de la ville, ont été sélectionnés par le corps pédagogique sur la base d'un certain « potentiel » qui leur est supposé et que des difficultés diverses les empêcheraient d'exploiter pleinement. L'action menée vise trois objectifs : 1) aider la scolarité d'un point de vue méthodologique et organisationnel, 2) compléter l'information sur l'ensemble des trajectoires scolaires possibles, afin de donner du sens au terme « orientation » et faire émerger un projet maîtrisé, 3) contribuer à des découvertes et des échanges socioculturels, en permettant notamment un accès aux principales ressources territoriales.

Conformément au cahier des charges élaboré en 2009 en collaboration avec le porteur de projet (Rectorat d'Aix-Marseille), l'évaluation de cette expérimentation a été conduite dans une perspective plus large que la stricte « mesure » de ses effets sur les jeunes qui en ont bénéficié. Il s'agissait aussi de mettre au jour l'ensemble du fonctionnement du dispositif mis en œuvre localement de façon à faciliter la réflexion du porteur et de ses partenaires sur d'éventuelles améliorations. Ceci explique un rapport un peu plus « lourd » qu'une stricte évaluation puisqu'il s'est attaché à atteindre trois objectifs : 1) analyser les conditions réelles de recrutement des jeunes bénéficiaires (part de volontariat et de sélection) et leurs effets sur la composition du groupe qu'ils constituent ; 2) ouvrir la « boîte noire » du binôme élève/étudiant pour décortiquer le processus d'accompagnement sous ses principales dimensions : son activité, mais aussi ses attentes, les relations en son sein, les points de satisfaction et d'insatisfaction de chacun des protagonistes du Tandem ; 3) évaluer les effets

¹ *Bien qu'il n'engage que ses auteurs, ce rapport a bénéficié de plusieurs échanges et contributions au sein du Laboratoire d'Economie et de Sociologie du travail. Que soit à cette occasion honorée la mémoire de notre collègue et ami Pierre Béret, chef du projet initial, qui nous a malheureusement quittés en juin 2011. Que soient remerciés Philippe Méhaut, directeur de recherche au Cnrs, et José Rose, Professeur, pour leurs apports au sein d'un comité de pilotage interne au Laboratoire.*

propres au dispositif – principalement pour le jeune, mais aussi, dans une moindre mesure, du point de vue de l'étudiant – suivant les trois axes prescrits : le « scolaire », l'orientation, l'ouverture socioculturelle. Chacun de ces trois objectifs a nécessité la mise en œuvre de méthodes d'analyse et d'outils spécifiques (trois enquêtes quantitatives et cinq séries d'entretiens).

Dans un premier temps, après avoir situé la problématique dans laquelle s'inscrit, selon nous, le dispositif et les règles opérationnelles sur la base desquelles il est censé fonctionner, nous montrerons de quelle manière les méthodes et les outils d'évaluation utilisés s'inscrivent dans la cohérence des objectifs visés. Seront pointées aussi les limites méthodologiques les plus évidentes de ce travail (observation sur une année) et, corrélativement, les contraintes lourdes qu'exigeraient une évaluation plus complète du dispositif (observation sur longue période).

Dans la deuxième partie du rapport, les résultats seront présentés et analysés avant que soit esquissée une réflexion sur les enseignements qui peuvent en être tirés en matière de politique publique.

1. L'EXPERIMENTATION

1.1 Objectifs du projet et nature de l'action expérimentée

1.1.1 Tandem : un dispositif labellisé « Cordées de la Réussite »

Tandem est l'un des dispositifs de l'Académie d'Aix-Marseille labellisés « *Cordées de la Réussite* ». Le label « *Cordées de la Réussite* », créé par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MESR), existe depuis 2008/2009. Il distingue des établissements du supérieur ayant des partenariats avec des établissements du secondaire en vue d'« *aider les élèves de familles modestes à lever les obstacles matériels, scolaires et culturels qui les font souvent renoncer à se diriger vers des études longues alors qu'ils en ont les capacités* » (MESR). Les Cordées de la Réussite connaissent une « *croissante constante depuis 2008* » au niveau national.

Les « Cordées de la Réussite » traduisent une individualisation de l'éducation prioritaire (Rochex, 2010) et s'inscrivent pleinement dans une volonté politique nouvellement affichée : celle de la « *diversification* » sociale du public de l'enseignement supérieur, et notamment des grandes écoles. Le dispositif étudié s'inscrit à la fois dans la filiation des Zones d'Education Prioritaire et en rupture avec cette politique. Il existe en effet une évidente continuité dans la détermination d'espaces géographiques présentés comme nécessitant une intervention particulière, mais une différence de taille sépare la mise en œuvre des ZEP de celles des dispositifs Cordées : il ne s'agit pas ici de proposer une aide à l'ensemble des élèves de ces territoires mais seulement à une partie d'entre eux, la sélection se faisant sur un certain nombre de critères. Ces critères, dont les dénominations sont variables selon les dispositifs, désignent des qualités prêtées aux individus sélectionnés, qualités traduisant une singularité supposée les distinguer des autres élèves de même milieu social. Qu'il s'agisse de « *motivation* », de « *potentiel* », de « *capacités* » etc., ces caractéristiques sont présentées comme laissant penser aux acteurs responsables du ciblage qu'il est possible de voir l'élève en question poursuivre un parcours scolaire correspondant aux tendances observées plus souvent dans des milieux plus favorisés.

1.1.2 Le tutorat individualisé comme modalité d'action

Le tutorat dont il est question ici² apparaît comme une modalité nouvelle d'intervention péri-scolaire, empruntant aux deux modèles plus classiques : l'accompagnement scolaire collectif et les cours particuliers. Ces deux types d'aide apportée aux élèves visent des publics socialement différenciés et poursuivent des objectifs spécifiques. « *Le contenu des activités proposées n'est pas identique, et inégalement fécond en termes de résultats scolaires. Les cours particuliers reposent beaucoup sur l'exercice, l'entraînement, la préparation des épreuves scolaires. L'accompagnement à la scolarité offre davantage un appui pour la réalisation des devoirs donnés par les enseignants ainsi qu'une ouverture culturelle destinée à doter les élèves des pré-requis souvent informels (vocabulaire, rapport au langage, éveil*

² Le tutorat d'un collégien par un étudiant du supérieur est une modalité d'accompagnement des jeunes relativement nouvelle, peu abordée dans la littérature scientifique (voir, par exemple, les travaux d'Alain BAUDRIT (2007)). Son cadre – périscolaire – et son objet – non immédiatement lié à la performance scolaire – confèrent une originalité particulière au dispositif mis en place par l'Académie d'Aix-Marseille.

culturel...) que les enfants et adolescents issus des classes moyennes acquièrent comme par osmose au cours de leur existence familiale. Cet appui n'est pas inutile aux élèves qui en bénéficient, mais il leur permet surtout d'accomplir leur « métier d'élève » selon les attentes de l'école, alors que les cours particuliers équipent davantage les élèves pour la compétition scolaire » (Glasman, 2008). Les dispositifs de tutorat proposent une « ouverture socioculturelle » - les élèves concernés étant issus de milieu populaire et donc censés ne pas posséder les pré-requis nécessaires à la réussite scolaire -, mais ne limitent pas leurs objectifs à permettre aux bénéficiaires de « jouer le métier d'élèves ». Ces derniers sont en effet censés être aussi préparés à la compétition scolaire en vue notamment de suivre une scolarité dans l'enseignement supérieur. Le tutorat se situe ainsi au croisement des cours particuliers et de l'accompagnement collectif à la scolarité et les potentiels bénéficiaires doivent présenter des caractéristiques traditionnellement associées aux publics spécifiques de ces deux types d'aide : être issu de milieu défavorisé mais être porteur d'indices laissant espérer aux acteurs responsables du ciblage la poursuite d'une scolarité correspondant tendanciellement plutôt à celles observées chez les élèves issus de milieu plus favorisé.

Le tutorat en tant que nouvelle forme d'intervention péri-scolaire reste donc à ce jour peu étudié par les recherches en éducation. Si l'on connaît encore mal les effets sur la carrière scolaire d'un élève d'une rencontre avec un étudiant, plusieurs travaux ont à l'inverse noté l'influence de l'absence d'individus liés directement ou indirectement au milieu de l'enseignement supérieur. Le processus de ségrégation socio-scolaire conduit les élèves de milieu populaire à se trouver concentrés dans certains établissements. L'un des effets de cette ségrégation concerne les rapports à l'école de ces élèves eux-mêmes : ce rapport va se constituer notamment au contact de leurs pairs, et cette constitution sera donc différente selon qu'ils évoluent au contact d'acteurs dont l'expérience personnelle et familiale de l'école est vécue positivement ou comme un échec. « *Les interactions entre élèves seraient inégalement stimulantes selon la composition du groupe des camarades, les élèves de milieu populaire pouvant notamment « apprendre » de leur contact avec des pairs dotés de ressources culturelles plus importantes, d'expériences de vie plus variées, ou d'expériences scolaires plus positives* » (Duru-Bellat, Le Bastard-Landrier, Piquée, et Suchaud, 2004). A l'inverse, ces opportunités sont absentes des établissements qui scolarisent quasi-exclusivement des élèves issus des classes populaires. Le bénéfice qui pourrait être apporté, en termes notamment de visées scolaires plus ambitieuses, par une certaine mixité sociale est alors inexistant. Le même type de constat avait déjà été avancé par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964) : « *L'expérience de l'avenir scolaire ne peut être la même pour un fils de cadre supérieur qui, ayant plus d'une chance sur deux d'aller en faculté, rencontre nécessairement autour de lui, et même dans sa famille, les études supérieures comme un destin banal et quotidien, et pour le fils d'ouvrier qui, ayant moins de deux chances sur cent d'y accéder, ne connaît les études et les étudiants que par personnes ou par milieux interposés* ».

1.1.3 Le dispositif Tandem en pratique

Plusieurs principes opérationnels fixés par l'Académie d'Aix-Marseille guident la mise en œuvre de Tandem. Leur évocation permet de dessiner la trame du référentiel d'évaluation.

1.1.3.1. Le ciblage des publics bénéficiaires.

Tandem vise tout d'abord un public de collégiens et de lycéens volontaires « *possédant un potentiel scolaire à encourager et dont on suppose qu'un accompagnement personnalisé*

pourrait les aider à réussir. » (Site de l'Académie d'Aix-Marseille). En termes pratiques cette dernière condition se traduit sur le terrain par l'expression « *élèves moyens bons* », illustrative de l'intention d'exclusion de principe des élèves en dessous de la moyenne et des très bons éléments au regard de la performance scolaire.

Par ailleurs « *l'accent est mis sur les classes de 3ème et de seconde avec des accompagnements qui peuvent démarrer dès la 4ème.* » (Site de l'Académie d'Aix-Marseille³).

Au sein de chaque établissement scolaire, un enseignant « référent Tandem » coordonne le recrutement des élèves bénéficiaires et prend la charge de la relation de son établissement scolaire avec l'Afev.

Quant aux étudiants tuteurs, que l'on peut considérer comme des « bénéficiaires secondaires » du dispositif, ils ne font l'objet d'autre critère de sélection que leur engagement bénévole⁴ à accompagner un élève dans ce type de dispositif. Sachant que l'Afev, qui assure leur recrutement, gère leur appariement avec un élève en fonction de deux critères principaux : la praticité du lieu des rencontres avec le jeune et l'homonymie, tendancielle, de sexe au sein du binôme.

1.1.3.2. Le fonctionnement du dispositif.

L'élève et l'étudiant s'engagent à se rencontrer « *deux heures par semaine, durant toute l'année scolaire* » (Site de l'Académie d'Aix-Marseille). Leur engagement porte sur une année complète. L'élève peut demander la reconduction de Tandem sur une ou deux années supplémentaires. Les lieux de la rencontre hebdomadaire sont librement fixés par les protagonistes (domicile de l'élève, établissement scolaire, bibliothèque de quartier, etc.).

Moyennant une formation obligatoire de 10 heures, les tuteurs ont l'initiative de conduire à leur guise les séances hebdomadaires de tutorat en respectant toutefois la consigne de développement multiforme de l'activité du binôme dans trois directions :

- l'aide au travail scolaire : « *aider, encourager, être présent pour régler des difficultés mais surtout échanger sur la méthodologie de travail.* » (Site de l'Académie d'Aix-Marseille)
- le soutien à l'orientation : « *aider l'élève à faire émerger son projet d'orientation, l'accompagner, en relais des professionnels, dans sa compréhension du fonctionnement du système scolaire, dans sa découverte du monde de l'enseignement supérieur et du monde du travail ; encourager l'appétence pour les sciences.* » (Site de l'Académie d'Aix-Marseille).
- l'ouverture socioculturelle : « *ouvrir sur l'environnement, aider à la maîtrise des ressources du quartier, de la ville et des modes de déplacements ; faire découvrir des lieux de culture ; favoriser les pratiques citoyennes .* » (Site de l'Académie d'Aix-Marseille)

1.1.3.3. Les effets attendus du tutorat individualisé Tandem.

³ http://www.ac-aix-marseille.fr/wacam/upload/docs/application/pdf/2010-11/dispositif_tandem.pdf

⁴ La qualification de « bénévole », nous le verrons, peut être discutée, la plupart des étudiants bénéficiant de points ou de crédits d'enseignement dans leur cursus universitaire.

Des objectifs sont associés par les porteurs du projet à chacun des trois domaines d'activité du couple jeune/tuteur. Ils sont explicités de la manière suivante :

- en termes de scolarité : « *améliorer l'autonomie de l'élève, aider à la maîtrise de la scolarité, valoriser la réussite scolaire.* » (Site de l'Académie d'Aix-Marseille)

- en termes d'orientation : « *donner du sens à l'école, aider l'élève à se réapproprier son parcours scolaire, développer l'ambition.* » (Site de l'Académie d'Aix-Marseille)

- en termes d'ouverture socioculturelle : « *ouvrir l'univers territorial et cognitif de l'élève, le sensibiliser et le familiariser au domaine de la culture, faire naître des vocations professionnelles.* » (Site de l'Académie d'Aix-Marseille)

1.1.4 L'indépendance relative de l'évaluateur par rapport à la conduite du projet

Dans le cas de Tandem, la mise en place du dispositif a préexisté à son évaluation. La démarche d'évaluation utilisée se rapproche, sans s'y résoudre tout à fait, du modèle d'« évaluation embarquée » qui « *se déroule pendant toute la période de mise en oeuvre de l'intervention. Elle permet à l'évaluateur de comprendre le contexte et les conditions de mise en oeuvre de l'intervention. Elle implique l'évaluateur et l'expérimentateur dans une démarche d'échange et favorise ainsi leur collaboration.* » (P.Rouaud, E.Sulzer, 2011).

Le travail d'évaluation a porté sur trois années scolaires complètes durant lesquelles l'évaluateur a déployé son activité propre en étroite coordination avec le porteur de projet (Rectorat) et son partenaire (Afev) :

1) Annuellement, l'Afev a fourni à l'évaluateur les données nécessaires sur les participants à Tandem (élèves, étudiants), les établissements et les classes concernées, mais aussi ses propres compte-rendus d'activité Tandem ;

2) Au travers de réunions entre partenaires ou de comités pilotage présidés par le recteur d'académie, le Lest a communiqué de premiers résultats d'évaluation au rectorat et à l'Afev ; l'objectif poursuivi à travers ces réunions était d'éclairer les acteurs mettant en place Tandem sur les effets que nous pouvions constater et de les alerter sur d'éventuels dysfonctionnements. Il en est allé ainsi, par exemple, du constat d'effets particuliers sur les élèves ayant connu un Tandem interrompu précocement. S'il est difficile de savoir si ces retours ont eu une influence réelle sur les pratiques des acteurs du dispositif, c'était en tout cas la volonté exprimée par tous.

3) La contribution des deux partenaires de l'expérimentation mais aussi de plusieurs établissements scolaires (chefs d'établissement, référents Tandem) à l'élaboration des premiers questionnaires d'évaluation a été utile à l'équipe du Lest qui en retenu les aspects concordants avec sa problématique.

4) Deux fois par an, à l'occasion des passations des questionnaires élèves, l'équipe d'évaluation a pu échanger de manière plus informelle sur le dispositif avec les référents Tandem, les chefs d'établissements ou les professeurs dans les collèges.

Le partenariat avec les expérimentateurs s'est donc limité à des échanges d'informations fructueux et les activités d'expérimentation et d'évaluation ont été conduites de façon indépendante.

1.2 Objectifs et modalités de l'évaluation

Réalisée par un laboratoire indépendant, l'évaluation doit permettre de se prononcer sur l'efficacité et le caractère généralisable du dispositif. Dans le cas de Tandem, c'est le Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail (Lest), Unité Mixte de Recherche du CNRS et d'Aix-Marseille Université qui a été retenu en tant que laboratoire évaluateur. Conformément au cahier des charges du projet d'évaluation et afin d'apporter une aide substantielle aux expérimentateurs, le Lest a élaboré une démarche expérimentale multiple, relativement lourde, visant à permettre non seulement d'apprécier certains effets du dispositif Tandem sur les jeunes – objet central de l'évaluation – mais aussi d'évaluer la manière dont l'ensemble des principes guidant la mise en œuvre du dispositif sont mis en application et d'analyser le fonctionnement opérationnel des binômes élève/tuteur.

Cette démarche a conduit l'équipe à réaliser, deux fois par an durant trois ans, quatre enquêtes quantitatives (auprès des élèves Tandem, d'élèves témoins, de tuteurs et de professeurs) ; elles ont été complétées par cinq séries d'entretiens individuels de type semi-directif (auprès d'élèves Tandem, de familles, de tuteurs, de référents Tandem et d'acteurs de l'Afev).

1.2.1 Objectifs de l'évaluation

En conformité avec l'énumération des principes opérationnels du dispositif (cf. 1.1.3) l'évaluation a poursuivi un triple objectif :

1.2.1.1 La caractérisation des bénéficiaires du dispositif

La première question était de savoir si le ciblage des élèves effectivement engagés dans l'opération correspondait à la population visée par le dispositif. Une ré-interprétation par les établissements des principes de recrutement des élèves étant envisageable, il s'agissait donc de vérifier si, en comparaison d'élèves témoins, les élèves engagés dans le dispositif présentaient des profils spécifiques qui obéissaient aux critères d'élèves moyens « à potentiel », issus d'environnements peu propices à la réussite scolaires. Par delà cette conformité aux principes du dispositif, il s'agissait plus généralement de faire apparaître l'ensemble des traits spécifiques des jeunes entrés dans Tandem au regard des autres élèves de leur classe.

En outre, l'évaluateur se fixait deux objectifs secondaires :

- vérifier le niveau d'information de l'ensemble des élèves des classes témoins sur le dispositif et mettre éventuellement au jour leurs raisons de ne pas participer à l'opération ;
- dégager les caractéristiques saillantes de la population des étudiants tuteurs .

1.2.1.2 L'analyse du fonctionnement du dispositif

Le deuxième objectif était d'évaluer le fonctionnement du dispositif pour tenter de mettre à jour ses points forts comme ses difficultés : la fréquence des rencontres entre suivi et tuteur et la durée de l'accompagnement jouent-ils un rôle déterminant dans l'atteinte des objectifs

visés ? les pratiques réelles des « tandem » correspondent-elles bien à ce qu'en attendent les auteurs du dispositif ? comment fonctionne l'accompagnement en termes « relationnels » (regards du tuteur sur le jeune, du jeune sur le tuteur ; relations du tuteur avec les familles, les acteurs éducatifs) ? comment se déroule-t-il au regard des objectifs convenus au sein des binômes ? quelles sont les pratiques des Tandems tant au plan scolaire, qu'en termes d'orientation ou d'ouverture socio-culturelle ?

Ces questions se posaient évidemment tant du point de vue de l'élève que de celui du tuteur .

1.2.1.3 L'évaluation des effets attendus de Tandem sur les élèves

L'objectif central du travail de l'opération était enfin d'évaluer les effets attendus de Tandem sur un certain nombre d'élèves dans le cadre d'une année scolaire. Il s'agissait de répondre à la question suivante : par rapport à un élève « semblable » (du point de vue de la classe, du genre, du niveau scolaire et de l'origine sociale) l'élève inscrit dans le dispositif a-t-il évolué, entre le début et la fin de l'année scolaire, au long des trois grands axes : scolaire, choix d'orientation, échanges socioculturels ? Quels gains peut-on mettre en évidence chez les élèves suivis dont n'ont pas bénéficié les élèves témoins ?

1.2.2 Le recueil des données

L'option a été prise, en cohérence avec les préconisations du porteur de projet, de centrer l'évaluation et, partant, l'ensemble du dispositif d'enquête sur les seuls élèves de 3^{ème} et de 4^{ème}, classes charnières dans le processus d'orientation scolaire des jeunes. De plus, afin de toucher une population suffisamment significative, les enquêtes quantitatives auprès des jeunes se sont déroulées à trois reprises, au long de trois années scolaires successives, chacune concernant de manière quasi exclusive des élèves différents.

1.2.2.1 Les enquêtes quantitatives

Les enquêtes auprès des élèves.

Au sein des collèges concernés par Tandem, nous avons fait passer des questionnaires adaptés – distincts pour les élèves « suivis »⁵ et pour les élèves « témoins » - dans toutes les classes de 4^{ème} et de 3^{ème} comprenant au moins 3 élèves tutorés la première année, puis dans toutes les classes de 4^{ème} et de 3^{ème} comprenant au moins deux élèves tutorés les deux années suivantes. Dans les établissements où une classe au moins de 4^{ème} ou de 3^{ème} comptait 3 tutorés ou plus, tous les élèves tutorés isolés dans des classes de moins de 3 « suivis » étaient également conviés à remplir un questionnaire « suivi ». Cela nous a conduits à limiter notre enquête aux seuls établissements se trouvant dans ce cas de figure, c'est-à-dire ayant au moins une classe de 4^{ème} ou 3^{ème} avec au moins trois tutorés⁶. Deux passations ont été effectuées au cours de l'année pour des questionnaires différents : une en décembre, la seconde en mai. Les passations des questionnaires (auto-administrés), organisées en collaboration avec le référent

⁵ Nous désignons par « suivis » (S) l'ensemble des élèves entrés dans le dispositif et touchés par l'enquête et par « témoins » (T) ceux qui n'en bénéficient pas. Seront appelés « suivis appariés » (Sa) et « témoins appariés » (Ta) ceux, parmi eux, qui ont été appariés en fonction de quelques critères précis (classe, sexe, origine sociale, niveau scolaire).

⁶ Sur les 3 années, 14 collèges (12 marseillais et 2 aixois) ont été concernés par les enquêtes.

Tandem du collègue ou avec son chef d'établissement, ont été effectuées au sein des classes sous la conduite du professeur et en présence d'un membre au moins de l'équipe d'évaluation. Elles duraient une heure maximum.

Les questionnaires tutorés et les questionnaires suivis possèdent un bloc d'une quarantaine de questions identiques (nombre variant légèrement entre le début et la fin d'année) permettant de caractériser socialement les familles (situation et niveau scolaire des parents et des collatéraux, place dans la fratrie), de positionner l'élève par rapport aux questions scolaires (notes, auto-évaluation du niveau scolaire, difficultés à faire les devoirs, implication dans la vie scolaire) et d'orientation (connaissance des moyens d'information sur l'orientation, projets de choix d'établissements, de filières, de métiers), d'évaluer son degré d'ouverture socio-culturelle (carte de bibliothèque, connaissance de la ville, sorties, pratiques sportives). Une partie des questionnaires administrés aux élèves suivis est spécifique, permettant de renseigner le déroulement du Tandem, son fonctionnement, l'implication de l'élève dans l'opération et son degré d'appréciation de l'expérience en duo. Les divers items des questionnaires ont servi à construire les différents indicateurs utilisés dans l'évaluation pour traiter les trois volets de l'évaluation (ciblage, fonctionnement, effets).

Les enquêtes auprès des tuteurs et des enseignants

Par ailleurs, deux questionnaires spécifiques ont été administrés, en début comme en fin d'années, aux étudiants tuteurs et deux autres aux professeurs principaux (ou référents Tandem) des élèves suivis. Tous deux fournissent, en contre-point des déclarations des élèves, des informations importantes sur le déroulement et l'atteinte des visées du dispositif. Compte tenu d'un faible taux de retour, l'enquête auprès des enseignants n'a été menée que pour les deux premières années.

Objectifs des questionnaires enseignants : mettre au jour les critères pratiques retenus par les acteurs éducatifs pour recruter les élèves dans le dispositif ; analyser la manière dont les enseignants se représentent et perçoivent le dispositif et l'action d'un acteur externe à l'institution scolaire.

Objectifs des questionnaires tuteurs : analyser les pratiques réelles des Tandem et le fonctionnement (cohérence) du dispositif ; analyser les effets tendanciels du dispositif au cours de l'année sur les élèves qui en ont bénéficié ; cerner les profils et les caractéristiques des étudiants volontaires (y inclus les ressorts de leur engagement) et leur cohérence avec les objectifs poursuivis par le dispositif.

Les nombreuses questions ouvertes présentes dans ces quatre questionnaires ont permis de porter des éclairages, plus qualitatifs, sur le déroulement du dispositif ou le vécu des acteurs. La plupart ont fait l'objet, selon les besoins, d'une analyse de contenu ou d'analyses lexicales.

1.2.2.2 Les enquêtes qualitatives

En complément des données quantitatives, afin d'éclairer certains aspects problématiques de l'évaluation soulevés par ses résultats et de couvrir l'ensemble des acteurs impliqués dans le système, cinq enquêtes qualitatives à ambition limitée mais à objectifs ciblés ont pu être réalisées au cours des trois années. Des entretiens semi-directifs ont été réalisés avec

différents types d'acteurs : des élèves bénéficiaires, des familles d'élèves bénéficiaires, des tuteurs et des responsables de l'association portant le projet.

1) Cinq entretiens exploratoires auprès de familles d'élèves tutorés à leur domicile :

Population cible : 314

Objectifs : étudier l'éventuelle spécificité des rapports des parents d'élèves au dispositif Tandem au regard des connaissances sur les relations familles/école, familles/accompagnement collectif à la scolarité, familles/dispositifs de cours particuliers. Ces entretiens étaient de nature exploratoire. Ils visaient principalement à tester la pertinence d'un travail spécifique sur les familles. Au vu des résultats produits, cette population a été abandonnée pour notre enquête.

Questions principales : niveau de connaissance des parents concernant le dispositif ; attentes par rapport à celui-ci ; relations avec le tuteur ; rapports à l'école

2) Onze entretiens ont été réalisés avec des élèves qui avaient été sélectionnés par le porteur du dispositif sur notre demande. Nous avons visé des tutorés dont les rencontres avec leur tuteur avaient duré toute l'année de façon régulière sans prétention à la représentativité par rapport à notre échantillon global. Ces entretiens, conduits par des membres de l'équipe d'évaluation, ont été réalisés sur le lieu où se déroulaient les séances d'accompagnement, soit la bibliothèque ou le domicile du jeune :

Population cible : 314

Objectif : tenter d'approcher au mieux le déroulement d'un Tandem ayant fonctionné du début à la fin de l'année..

Questions principales : description des séances de tutorat ; analyse des relations avec le tuteur ; description de la scolarité (notes, rapports avec les enseignants, les autres élèves, etc...) ; questions d'identification ; apports de l'échange avec le tuteur.

3) Dans le même temps, onze entretiens semi-directifs étaient réalisés par une étudiante de Master Sciences de l'Education auprès des tuteurs de ces jeunes, soit à la bibliothèque ou au domicile du jeune :

Population cible : 314

Objectif : Mettre en lumière les motivations de l'engagement des étudiants bénévoles ; leurs rapports au dispositif, au jeune qu'ils suivent ; leurs rapports à la famille de l'élève et leurs représentations des catégories et des quartiers populaires. Tenter de mettre à jour les conditions d'une « réussite » de l'accompagnement.

Questions principales : Description des séances de tutorat ; des relations avec l'élève, des contacts avec sa famille ; description de la scolarité dans le supérieur ; questions d'identification ; les apports à l'élève du dispositif.

4) Trois entretiens semi-directifs ont été réalisés par des membres de l'équipe d'évaluation avec les responsables du projet Tandem de l'Afev. Ils se sont déroulés dans les locaux de l'association.

Population cible : 3

Objectif : Comprendre les modalités de mise en place du dispositif du côté des porteurs ; moyens financiers ; partenariats ; relations avec les institutions ; recrutement des étudiants ; modalités de mise en place des Tandems.

Questions principales : Engagement volontaire ou imposé par la fonction, description des réunions de présentation du dispositif aux enseignants, critères de ciblage des élèves et modalités de communication avec ces derniers et leur famille.

5) Enfin 10 entretiens ont été réalisés par une étudiante de Master 2 Sciences de l'Éducation avec les référents du dispositif dans chacun des établissements concernés par notre enquête. Ces entretiens se sont déroulés au sein des établissements.

Population cible : 14

Objectif : Mettre au jour les raisons de l'implication, les modalités de mise en place du dispositif et de sélection des élèves bénéficiaires

Questions principales : Engagement volontaire ou imposé par la fonction, description des réunions de présentation du dispositif aux enseignants, critères de ciblage des élèves et modalités de communication avec ces derniers et leur famille

1.2.3 Les méthodes d'évaluation et la validité interne des résultats

1.2.3.1 Des méthodologies adaptées à chaque volet de l'évaluation

En conformité avec ses objectifs, à chacun des trois volets de l'évaluation correspond une méthode spécifique, parfois originale :

1) Concernant le ciblage des publics Tandem, il s'est agi de comparer des moyennes d'indicateurs pertinents pour deux populations distinctes: d'une part l'ensemble de la population témoin de l'enquête ; d'autre part, l'ensemble des jeunes élus au dispositif ayant rempli les questionnaires. Ce procédé permet de répondre aux deux questions posées : a) les élèves « suivis » répondent-ils bien aux critères fixés par les auteurs du dispositif ? b) possèdent-ils des signes distinctifs, des caractéristiques spécifiques ? Autrement dit : quels sont les effets combinés du « volontariat » et de la « sélection » ? Les variables construites pour l'évaluation étant toutes discrètes, la validité des résultats comparatifs entre les deux groupes est systématiquement vérifiée au moyen du test du Chi²⁷. Les questions ouvertes, traitées par analyse lexicale ou analyse de contenu, ainsi que les entretiens semi-directifs, ont été utilisés en contrepoint à titre d'illustration évocatrice.

2) Quant à l'analyse du fonctionnement du dispositif, des attentes et des pratiques des binômes étudiant/jeune elle repose principalement sur l'utilisation de questions spécifiques posées aux élèves suivis ou à leur tuteur dans les enquêtes quantitatives ou au cours des entretiens semi-directifs. Elle peut donc aussi s'appuyer sur des indicateurs quantitatifs pour indiquer les tendances majoritaires du groupe (pratiques, représentations), mais ces derniers ne peuvent pas faire l'objet de comparaison avec un groupe témoin. La démarche, ici, est purement descriptive.

3) S'agissant d'évaluer les effets observables du dispositif sur les élèves bénéficiaires, nous avons construit une méthodologie originale – parente sur quelques aspects de l'« évaluation randomisée » (P.Rouaud, E.Sulzer, 2011) - qui permette d'approcher de manière fiable la situation expérimentale spécifique de l'accompagnement Tandem et d'attribuer à coup sûr au dispositif les effets qu'il produit, lorsqu'il en produit, dans le temps. Elle consiste à comparer, sur la base de différents indicateurs, l'évolution sur une année scolaire des pratiques, comportements ou performances de deux individus : d'une part, un élève « suivi » ayant rempli les deux questionnaires annuels ; d'autre part, un élève témoin, pris au hasard parmi ceux qui, en début d'année, lui étaient scolairement et socialement proches. Pour chacun des

⁷ Tous les résultats présentés dans le texte ont fait l'objet d'un test du Chi² avéré significatif au seuil de 5%. Pour les tableaux figurant dans ce rapport le seuil de probabilité du Chi² est systématiquement indiqué (ns = non significatif).

élèves « suivis », nous avons donc procédé à une sélection au sein de notre population « témoins » de ceux qui appartenaient au même établissement, à la même classe, du même sexe et dont le niveau scolaire en début d'année et l'origine sociale correspondent à ceux de l'élève suivi. C'est ensuite par tirage aléatoire qu'un de ces témoins a été « apparié » à l'élève « suivi ». Deux groupes ont ainsi été constitués, celui des « suivis appariés » et celui des « témoins appariés » : l'observation des évolutions différentielles sur l'année de quelques indicateurs pertinents entre les deux groupes indique la présence ou non d'un éventuel effet du dispositif.

Cette méthode possède l'avantage de neutraliser l'influence de certaines variables dont on connaît l'importance en termes de différenciation des carrières et des comportements scolaires, l'objectif étant d'approcher au mieux l'impact propre du dispositif sur les élèves suivis. Les « effet établissement » et « effet classe » sont des acquis de la recherche en éducation, et il serait bien imprudent de comparer les évolutions d'élèves scolarisés dans des établissements ou des classes différents, même s'ils semblaient présenter des portraits similaires concernant les autres critères.

1.2.3.2 Des enquêtes quantitatives représentatives

Les enquêtes auprès des élèves

Dans le cahier des charges, l'objectif était de recueillir les données d'évaluation pour 300 élèves Tandem. L'effectif du fichier définitif de l'enquête quantitative est de 1372 élèves dont 328, soit près de 24%, sont inscrits au dispositif. Mais tous les élèves répondants n'ont pas rempli les deux questionnaires annuels : 70,7% des suivis et 73,3% des témoins l'ont fait.

L'effectif final de 328 élèves suivis de 3^{ème} et 4^{ème} ayant rempli au moins un questionnaire dans l'année est à rapprocher :

- de l'objectif contractuel de l'évaluation : 100 élèves Tandem par an ;
- de la population cible de l'étude, c'est à dire l'ensemble des élèves de 3^{ème} et 4^{ème} de l'académie inscrits au dispositif : sur ce point, les données fournies par l'Afev permettent de chiffrer la cible à 393 individus.

Ont donc été approchés **83,5% des élèves bénéficiaires de Tandem de ces classes** et nous possédons des données individuelles à peu près complètes (questionnaires début et fin d'année remplis, au moins partiellement) pour 232 d'entre eux, soit 59% de la population cible. Ont pu être finalement appariés, sur la base des critères énumérés précédemment, **225 élèves** suivis à autant de témoins ayant rempli, de manière plus ou moins complète, les deux questionnaires annuels. **Ces 225 suivis « clonés » représentent 57,2% de la population cible.**

Les enquêtes auprès des tuteurs et des enseignants

La taille théorique de la population visée par l'enquête auprès des tuteurs correspond à celle de la population de suivis visée par l'enquête élèves, soit 314 individus. La procédure de passation des questionnaires qui a été utilisée (distribution et recueil des questionnaires auprès

des élèves par l'Afev) et, sans doute, la lourdeur du questionnaire⁸, expliquent des taux de retour sensiblement plus faibles que pour l'enquête élèves : 191 tuteurs (61%) ont rempli au moins un questionnaire annuel, parmi lesquels : 67 ont rempli les 2 questionnaires (début et fin d'année), 95 n'ont rempli que le questionnaire début, 28 le questionnaire fin seulement⁹.

L'enquête quantitative auprès des enseignants visait le recueil de 226 questionnaires (un questionnaire par élève, un enseignant pouvant remplir plusieurs questionnaires). 60 ont fait l'objet du remplissage des 2 questionnaires annuels par les enseignants (soit 26,5%), mais 162 ont fait l'objet du remplissage d'au moins un questionnaire enseignant dans l'année (soit 71,7%). Le taux de remplissage, relativement satisfaisant en début d'année (58,8%) est particulièrement bas en fin d'année (39,4%) ; ce qui pourrait s'expliquer par une progressive démobilisation des enseignants vis à vis du dispositif au cours de l'année.

1.2.4 Les limites du dispositif d'évaluation

Tandem, à travers les modalités d'action que le dispositif propose, vise à conduire les élèves en bénéficiant à intérioriser des dispositions favorisant la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur. Par définition, les effets de la participation à Tandem devraient donc être mesurés à l'aune des parcours scolaires à l'université ou dans l'enseignement supérieur des jeunes y ayant participé. Or notre recherche n'a pu être mise en œuvre que sur trois années et a principalement consisté à approcher les effets produits par le dispositif à l'échelle de quelques mois, entre le début et la fin de l'année scolaire. Or il est tout à fait impossible d'affirmer que les effets de la participation au dispositif sur les jeunes soient nécessairement perceptibles dès le terme de celle-ci. La fréquentation d'un étudiant et les activités mises en place peuvent tout à fait influencer le parcours ultérieur du jeune concerné, notamment ses choix en termes d'orientation scolaire comme de projet professionnel. Cette première limite de notre étude tient à la possibilité qu'un individu intériorise des dispositions qui peuvent rester en sommeil pendant un temps indéterminé puis être activées au sein d'une situation particulière (Lahire, 2007). Seule une enquête longitudinale conduite sur plusieurs années, jusqu'à l'arrêt définitif des études, portant sur un échantillon de « suivis » et un échantillon « témoin », serait à même de mettre à jour les effets à long terme, et donc l'efficacité réelle du dispositif Tandem.

Plus modestement, nous aurions pu suivre les élèves de nos échantillons sur le temps de l'enquête, ce qui aurait par exemple conduit à suivre notre échantillon de première année sur trois ans. Il aurait été ainsi possible de voir si le dispositif Tandem tendait à favoriser l'orientation vers le lycée général même sans mettre en place une nouvelle enquête par questionnaire. Dans cet objectif nous nous sommes adressés à plusieurs reprises au Rectorat pour étudier la possibilité d'obtenir des informations sur la situation scolaire des individus concernés à n+1, n+2, mais ces demandes sont restées sans suite.

Un autre type de limites tient à la définition des effets à évaluer. Tout d'abord en terme d'acteurs : nous avons centré notre étude sur les élèves (et, parmi eux, spécifiquement sur la

⁸ Pour la troisième année, la distribution des questionnaires sous forme papier a cédé la place à des questionnaires électroniques adressés directement au Lest sans que, pour autant, le taux de retour en soit amélioré.

⁹ Diffusé aux étudiants à la fin du mois d'avril, le questionnaire de fin d'année leur parvenait en période de préparation d'examens.

cible principale fixée par le Rectorat : les 4^{èmes} et 3^{èmes})¹⁰, cibles prioritaires du dispositif, dans une moindre mesure sur les tuteurs, et plus marginalement sur les enseignants. Or, il n'est pas envisageable que la fréquentation par un élève d'un étudiant pendant une durée plus ou moins longue n'ait aucune conséquence sur les autres enfants qu'il fréquente, sur ses frères et sœurs, ses parents, etc. a minima sur leurs représentations concernant l'école ou les études supérieures. Par ailleurs, on ne peut prétendre évaluer les effets d'un dispositif sur les élèves de façon exhaustive : les représentations et les pratiques d'un acteur peuvent être impactées dans des champs bien éloignés de ceux visés au départ. Dans le cas qui nous occupe, il est évident que les jeunes bénéficiaires intégreront aussi des dispositions ne concernant pas forcément le champ scolaire ni l'ouverture socioculturelle. En bref, à ce niveau, notre travail s'est limité à évaluer l'ampleur des effets prévus par les acteurs chargés de sa mise en place. L'ensemble de ces limites, répondant à des choix imposés en grande partie par le cahier des charges auquel nous étions appelés à répondre, rend par construction l'évaluation non exhaustive.

Enfin, une limite majeure de notre travail d'évaluation tient à la construction de notre échantillon témoin. Un facteur différencie fortement les élèves suivis des élèves témoins : les premiers ont été, à des degrés divers, volontaires pour intégrer le dispositif Tandem, alors que les seconds ne l'étaient pas. Si cette « motivation » traduit sans doute un rapport particulier à l'école, il semblait difficile d'imaginer supprimer cette difficulté. En théorie il aurait été possible de ne retenir pour l'enquête que des élèves ayant fait part de leur volonté d'intégrer Tandem en demandant aux porteurs de ne garder que la moitié d'entre eux, ce qui nous aurait permis de considérer comme témoins les élèves de l'autre moitié. Mais cette approche nous aurait conduit à faire face à des difficultés d'autres ordres (éthique, mais aussi scientifique car on ne peut pas écarter l'idée selon laquelle le fait pour un élève de se voir refuser l'intégration à un dispositif puisse avoir un effet, notamment sur son rapport à l'école) et il est de toute façon fort peu probable que les acteurs de la mise en œuvre de Tandem en eussent accepté le principe.

¹⁰ *Ceux-ci représentent – d'après les rapports de l'Afev – 62% des élèves Tandem pour 2009/2010, 74% pour l'année scolaire 2010/2011 et 60% pour 2011-2012.*

2. ENSEIGNEMENTS DE POLITIQUE PUBLIQUE

2.1. Résultats de l'évaluation

Les résultats seront présentés selon un plan divisé en trois parties. La première concerne le ciblage des élèves. Le dispositif Tandem vise les élèves d'origine sociale modeste et de niveau « moyen-bon », faisant preuve d'une « motivation » particulière. La seconde dimension du ciblage apparaît comme une nouveauté au regard des politiques d'éducation prioritaire mises en œuvre jusque-là. Il semblait donc inévitable que le dispositif d'évaluation interroge la sélection des élèves du point de vue des caractéristiques dont ils seraient les porteurs (au niveau des résultats scolaires, mais aussi de leurs relations à l'école, de leurs pratiques culturelles ou de leur sociabilité) comme de la façon dont les enseignants disent s'y prendre pour les sélectionner.

Dans un deuxième temps, nous présenterons le fonctionnement des Tandem. Cette partie a une évidente visée descriptive (non négligeable, notamment du point de vue des porteurs du projet) mais l'intérêt pour les pratiques des Tandems nous permettra aussi de mettre en lien certaines d'entre elles avec les effets produits sur les élèves.

Enfin la troisième partie vise à mettre en lumière les effets du dispositif Tandem en comparant les évolutions des échantillons témoins et suivis appariés.

2.1.1 Les publics touchés par l'expérimentation

2.1.1.1 Une information partielle ou un défaut d'information des élèves sur le dispositif au sein des établissements.

La participation au dispositif s'appuie sur deux éléments : la volonté de l'élève et/ou des familles de s'y engager d'une part ; la sélection, par les établissements scolaires, des élèves remplissant les critères prescrits par le dispositif, d'autre part.

Un des préalables à l'engagement étant la détention d'information sur le dispositif il était demandé à l'ensemble des élèves ne participant pas à Tandem si ils étaient « *au courant de son existence* » : **les élèves témoins se répartissent à peu près également entre ceux qui « étaient au courant » de Tandem (48,9%) et ceux qui ne l'étaient pas (51,1%)**. De plus, le degré d'information des élèves est inégal selon que l'on est fille ou garçon, élève de 3^{ème} ou de 4^{ème} :

- les filles, d'ailleurs très majoritaires au sein du dispositif, se disent plus souvent « au courant » (52%) que les garçons (45,6%) ;
- les élèves de 3^{ème} (52,9%), plus souvent que ceux de 4^{ème} (38,4%).

Ces résultats questionnent le mode de diffusion de l'information auprès des élèves et des familles sur le dispositif au sein des établissements. Ils peuvent en fait renvoyer aux modes de sélection/convocation/ciblage délibéré des élèves par les enseignants/référents. En effet, le rôle primordial des enseignants dans la sélection des bénéficiaires est avéré par l'enquête quantitative auprès des professeurs principaux : en dehors des « référents Tandem », les

professeurs principaux déclarent dans 62% des cas avoir « *contribué à l'identification* » du jeune accompagné.

Lorsqu'ils ont reçu l'information sur le dispositif, les élèves invoquent très majoritairement comme raison de ne pas participer à Tandem celle de ne pas avoir été « volontaire » (81,5%), plus marginalement celle de ne pas avoir été « retenu(e) » (10,1%). Ce qui tend à indiquer qu'une prime est donnée au « volontariat » relativement à la « sélection ».

L'enquête auprès des témoins fait apparaître comme argument dominant de non participation au dispositif l'absence de besoin d'aide au travail scolaire (cf. encadré) ; ce résultat tend à nourrir l'idée que lorsqu'ils possèdent une information sur le dispositif, les élèves en dressent une représentation caricaturale.

Raisons fournies par les collégiens de ne pas participer à Tandem

Source : enquête quantitative Lest auprès des témoins

Une analyse fine des 346 réponses libres aux questions ouvertes sur les raisons de ne pas participer à Tandem permet de préciser quelques tendances fortes :

- dans 71 cas, une position claire et tranchée de non adhésion à Tandem est simplement déclarée, sans s'appuyer sur **aucune argumentation explicite** : par exemple « *car je n'avais pas envie* » (26 cit.), etc.

- l'argumentation dominante (114 citations) de ceux qui en ont une repose sur **l'absence de besoin d'aide, généralement d'aide au travail scolaire** – ce qui indique le schéma interprétatif caricatural du dispositif qui est mis à la disposition des élèves ; parfois l'absence de nécessité d'une aide est peu argumentée : « *Je ne jugeais pas en avoir besoin* », etc. Mais la plupart du temps (46 cit.) les élèves se considèrent comme autonomes dans leur vie scolaire : « *Car je me débrouille mieux tout seul et je n'ai pas de problème scolaire au niveau des devoirs* », etc. Enfin, dans 42 cas, la justification de l'absence de nécessité de l'aide est argumentée par l'existence de ressources alternatives déjà utilisées ou simplement utilisables par l'élève : parents, frères, grands frères, sœurs, cousins, cousines, étudiants, professeurs, cours particuliers, aide aux devoirs, centres de ressources éducatives ou projets alternatifs avec d'autres étudiants

- **le « manque de temps », la charge des « emplois du temps » et la concurrence d'autres activités** sont des raisons tout aussi souvent avancées pour expliquer l'absence de volontariat pour Tandem (61 citations) ; il peut s'agir simplement d'énoncer : « *je n'ai pas le temps* » ou « *j'ai un emploi du temps très chargé* », « *Je finis trop tard tous les jours* », etc. Mais le plus souvent des activités concurrentes à l'accompagnement sont mises en avant : « *L'entraînement* », « *J'avais déjà 2 ou 3 heures d'étude* », les « *cours d'arabe* », les « *activités extrascolaires* », etc.

- **l'absence d'information ou la mauvaise communication** (25 cit.) : certains élèves ont découvert Tandem à travers notre intervention dans les collèges à l'occasion de la passation des questionnaires, ce qui explique qu'ils n'aient pas été volontaires : « *Parce qu'on ne m'en a jamais parlé* », « *Car je ne savais pas que ça existait* », etc.

- **l'absentéisme et le non respect des délais d'inscription** (17 cit.) : « *Je n'étais pas là lors de l'information* », « *Je n'étais pas là lorsqu'il fallait se porter volontaire* », « *Je n'ai pas eu le papier pour s'inscrire* », « *J'ai égaré la fiche d'inscription* », etc.

- **certains élèves, volontaires, n'ont pas pu y participer pour des raisons « administratives » ou de stratégie de recrutement des Tandem** (17 cit.) : « *J'ai voulu le faire mais je n'ai plus eu de nouvelles du dispositif de tutorat tandem* », etc.

- **quelques-un(e)s ont eu une expérience du dispositif qui ne les a pas incité(s) à s'inscrire** (9 citations) : « *J'en faisais partie l'année dernière mais ça s'est mal passé avec l'étudiante* », etc.

- **dans quelques cas, la famille n'a pas souhaité que l'élève s'inscrive** (6 cit.) : « *Ma mère ne veut pas* », etc.

- **raisons diverses (reposant souvent sur une carence d'information de l'élève)** (8 citations) : « *Parce que je ne fais pas confiance* », etc.

- « **Je ne sais pas** » (7 citations)

2.1.1.2 Un dispositif sur-investi par les filles .

Dans l'ensemble des collèges de l'enquête, la répartition des élèves de 3^{ème} et 4^{ème} entre garçons et filles est à peu près égale, selon nos données. Une des caractéristiques fortes de l'accompagnement **Tandem est de concerner deux fois plus les filles que les garçons** (34% des suivis de notre enquête).

Distribution des élèves selon le sexe

	Suivis	Témoins
Filles	66,0	49,6
Garçons	34,0	50,5
Total	100(318)	100(1003)

Source : enquête quantitative élèves - Lest

Que ce résultat découle d'un biais de « sélection », d'un biais de « volontariat » ou, plus vraisemblablement d'une conjonction des deux, il a plusieurs conséquences.

D'une part, il peut interroger la pertinence de certains objectifs du dispositif. Celui de l'orientation, par exemple, à propos duquel ont sait déjà que, globalement, les filles accèdent en moyenne à des diplômes plus élevés que les garçons et poursuivent plus souvent leurs études au delà du bac. Ne serait-il donc pas plus efficace, en termes de masse, de mieux faciliter l'accès aux études – en particulier aux études supérieures – des garçons ?

D'autre part, il a conduit l'évaluateur à être encore plus vigilant sur tous les biais de genre qui pourraient s'introduire dans les comparaisons d'états, de pratiques, de représentations, etc. entre le groupe des « suivis » (féminisé à 66%) et celui des « témoins » (féminisé à 49,6% seulement). Aussi, la plupart des résultats présentés dans les tableaux concernant le ciblage des publics sont corrigés des effets de genre¹¹.

2.1.1.3 Une relative conformité des profils des bénéficiaires aux attentes du dispositif .

Au regard de la plupart des critères de sélection prescrits par le dispositif, les jeunes retenus affichent des profils globalement conformes. Les résultats concernant le ciblage résumés ci-dessous sont issus du traitement des questionnaires élèves de début d'année. Ici notre échantillon « suivi » est composé de l'ensemble des élèves participant au dispositif Tandem scolarisés dans une classe de 4^{ème} ou de 3^{ème} comptant au moins deux ou trois élèves tutorés (selon l'année). L'échantillon « témoin » est composé de l'ensemble des élèves de ces mêmes classes ne participant pas au dispositif. Notre enquête concernant le ciblage des élèves a consisté à vérifier la conformité des profils des bénéficiaires avec les prescriptions du dispositif dont l'une des originalités est de s'adresser à une catégorie peu présente dans les politiques d'éducation prioritaire menées jusqu'alors : les élèves moyens « à potentiel ». Des indicateurs d'environnement territorial familial et social ou de niveau scolaire ou encore

¹¹La nécessité de cette précaution est aussi renforcée par le fait que le taux de féminisation est encore accru chez les élèves ayant rempli les deux questionnaires (68 % de filles) et parmi les suivis appariés (68 % de filles).

concernant le rapport à l'école ont été utilisés, tandis que d'autres questions visaient à décrire les pratiques des élèves au niveau socio-culturel. D'un point de vue qualitatif, nous avons aussi tenté de mettre au jour les représentations des acteurs engagés dans le ciblage des élèves.

Les territoires des bénéficiaires

Les 14 établissements scolaires fréquentés par les jeunes suivis sont tous classés « éducation prioritaire » ou implantés dans des « quartiers prioritaires » au sens de la politique de la ville. Nous avons tenté, dans un certain nombre de cas¹², de qualifier, à partir de données du recensement de la population de 2009 de l'Insee, chacun des arrondissements de la ville sur la base de 6 indicateurs socioéconomiques (revenu moyen du foyer, % de foyers imposables, taux de chômage en 2008, % de familles monoparentales, % de familles de 4 enfants et plus, % de bénéficiaires CMU-C en 2008), puis de comparer la distribution des élèves suivis et des élèves témoins selon le niveau socioéconomique moyen de leur zone de résidence (cf. tableau 1 en annexe)

Si l'on considère, à partir de ces données, les arrondissements 1/2/3/14/15/16 comme ceux où vivent globalement les catégories les plus populaires de la population et les arrondissements 6/7/8/9/11/12 comme les plus favorisés, on constate que c'est bien au sein du premier groupe que vivent la grande majorité des élèves de notre échantillon. En outre, on observe une très légère tendance (mais non significative au sens du test du Chi2) des élèves bénéficiaires à habiter plus souvent dans les quartiers les plus « défavorisés » :

Distribution des élèves selon les lieux de résidence

	Total élèves enquête	Elèves suivis	Elèves témoins
Arrondissements "défavorisés"	67,1	69,5	66,3
Arrondissements "favorisés"	13,5	12,0	14,0
Autres arrondissements	19,4	18,5	19,7
Total	100	100	100

Sources : Recensement Insee 2009 et enquête élèves - Lest

Il est toutefois impossible de savoir à partir de ce résultat si les bénéficiaires de Tandem sont bien issus de territoires prioritaires au sens de la politique de la ville, alors que cette dimension territoriale fait partie des prescriptions de ciblage du dispositif. En effet, le découpage institutionnel ne correspond pas strictement aux arrondissements et nous ne possédons pas les adresses d'habitation des élèves.

Les classes d'appartenance des bénéficiaires

Les effets attendus de la classe sur le fonctionnement et l'issue du dispositif peuvent être sensibles, tant la classe de 3^{ème} peut être considérée comme particulièrement cruciale par les

¹² Cette démarche n'a pu être entreprise que pour les jeunes marseillais, pour lesquels nous connaissons l'arrondissement de résidence. Pour les élèves aixois, la seule information que nous possédons est qu'ils habitent la ville, mais celle-ci n'est pas découpée en arrondissements. La tendance dégagée est toutefois majoritaire puisque 88% des élèves de notre échantillon résident à Marseille (et 12% à Aix-en-Provence).

élèves. En termes de répartition entre les 3^{èmes} (pour lesquelles le dispositif a été particulièrement pensé et préconisé par ses auteurs) et les 4^{èmes} notre enquête penche nettement du côté des classes de 3^{ème}, qui représentent 70,6% de notre échantillon d'élèves, tant chez les élèves suivis que chez les témoins.

Il faut cependant noter une légère dérive du dispositif par rapport aux principes de recrutement prescrits en termes de niveau d'études : « *l'accent est mis sur les classes de 3^{ème} et de seconde avec des accompagnements qui peuvent démarrer dès la 4^{ème}* ». En effet, les données annuelles de l'Afev affichent bien une présence majoritaire des élèves de 3^{ème} et de seconde dans le dispositif (71% la première année, 58% la deuxième, 51% la troisième) mais y figurent aussi dans des proportions non négligeables les élèves de 5^{ème} et de 6^{ème}.

Distribution des élèves bénéficiaires selon leur classe			
En %	Année 2009-2010	Année 2010-2011	Année 2011-2012
3 ^{ème} et 4 ^{ème}	72	74	60
2 ^{de} , 1 ^{ère} , terminale	17	7	19
5 ^{ème} et 6 ^{ème}	11	19	21
Total	100	100	100

Source : Afev Marseille

L'évaluation n'ayant ciblé que les 3^{ème} et 4^{ème}, il est difficile de qualifier l'essaimage du dispositif vers le début des études secondaires. Un suivi de son expérimentation sur les classes de 5^{ème} et de 6^{ème} sur ce plan ne pourrait qu'être souhaitable pour élucider cette incertitude. En tout cas, la question que l'équipe d'évaluation s'est posée, sans vraiment pouvoir éclairer une réponse, est celle de savoir si un travail avec l'étudiant sur l'orientation scolaire (dans une optique favorable à l'accès aux études supérieures) n'est pas tardif lorsqu'il intervient en début de classe de 3^{ème}.

Des élèves « moyens », « à potentiel » et « motivés »

On constate que l'échantillon des élèves suivis correspond assez bien aux critères de ciblage spécifiques au dispositif : en effet, si l'on redresse les données par rapport au sexe, les élèves Tandem sont un peu plus nombreux à s'auto-évaluer « moyens-bons » que les témoins ; ils présentent en outre un certain nombre de caractéristiques faisant preuve de dispositions plus conformes aux attentes de l'école, celles-ci pouvant être retraduites par les responsables du ciblage en termes de « motivation », ou de « potentiel ».

D'ailleurs, dans les entretiens réalisés avec les enseignants référents de Tandem dans les établissements, les critères de ciblage qu'ils citent correspondent dans l'ensemble aux critères prescrits du dispositif : niveau scolaire moyen, appétence scolaire, potentiel, volontariat. Les enquêtés revendiquent une certaine marge d'adaptation en raison notamment de la difficulté de refuser le dispositif à un élève qui souhaiterait en bénéficier¹³. Ils semblent faire preuve d'une forme d'adhésion à une politique visant des élèves de niveau moyen ou moyen bon, alors que la majorité de l'effort de l'institution (jamais décrit avec précision) se porterait sur les élèves en difficulté.

¹³ On retrouve ici la primauté donnée au « volontariat » plutôt qu' à la sélection, évoquée précédemment.

Les jeunes suivis sont plus fortement recrutés parmi les élèves « encouragés » ou inscrits au « tableau d'honneur » que parmi les élèves avertis, mais beaucoup moins parmi les « félicités » : il s'agit d'élèves méritant d'être encouragés, mais ni trop brillants, ni trop indisciplinés.

Distribution des élèves en fonction des citations aux conseils de classe

Citations en %	S	T
Félicitations	14	20
Tableau d'honneur	17	12
Encouragements	23	17
Avertissement	22	23
Aucune appréciation	23	27
Total *	100 (282)	100 (943)

Source : enquête quantitative élèves - Lest

*Test du Chi² significatif au seuil de 10%

Le ciblage dans les discours des enseignants référents

Source : enquête qualitative référents Lest

Deux dimensions centrales traversent les discours des référents : la notion de « potentiel » des élèves et l'idée selon laquelle un certain type d'élèves serait en quelque sorte mis de côté par le système éducatif, les « moyens ». Ainsi, Madame E (professeur de français référent Tandem) évoque de façon générale une attention des enseignants se portant davantage sur les élèves en difficulté au détriment des élèves moyens : *« C'est une chose que nous faisons peu en tant que professeurs parce que bien souvent, nous sommes très attentifs aux élèves en difficulté, en difficulté de comportement ou en difficulté scolaire. Les bons élèves savent nous solliciter et il y a ces élèves qui s'inscrivent dans, dans la moyenne, qui sont de bonne volonté, qui sont sérieux, qui respectent les consignes que nous leur donnons mais qui attendent bien souvent, qui nous sollicitent peu, qui savent être discrets et qui se manifestent peu ».*

Ces élèves ne se situant pas parmi les bons élèves *« ne seraient souvent pas conscients de leurs atouts »*. Leur ciblage serait d'autant plus pertinent que ces mêmes élèves *« dans ce quartier, ne bénéficient pas d'une culture familiale familière à l'école et enfin le monde universitaire, l'univers des études supérieures. Ce sont parfois les premiers d'une génération à réussir ou à pouvoir réussir »*. Ainsi Madame E affirme, en conformité avec les prescriptions de l'Afev, ne pas permettre aux bons élèves de bénéficier du dispositif et dit favoriser les élèves moyens : *« Je choisis d'emblée de ne pas le proposer à certains élèves qui font partie de nos meilleurs élèves et qui n'ont pas besoin de la présence d'un étudiant pour continuer à avancer ».*

Les notions de « potentiel », ou encore de « possibilités », renvoient inéluctablement à l'idéologie du don, des dispositions « naturelles ». Si les résultats scolaires, pris parfois en compte, sont des éléments qui permettent un rapport objectivé au ciblage de l'élève, l'évaluation du « potentiel » relève en effet d'un autre registre, car il s'agit au contraire pour le référent de prendre appui sur ses impressions pour sélectionner. Ainsi Madame I (principale adjointe référent Tandem) ne *« repère »* pas leurs capacités, elle les *« sent »*, les définissant comme des *« capacités de travail, rapidité de compréhension, des méthodes de travail, le fait d'être curieux, apprendre à être curieux, avoir un sens de l'organisation »*.

Quant à Madame G (professeur de mathématiques référent Tandem), elle évoque le volontariat, le manque de confiance de l'élève et la mobilisation des parents envers le dispositif comme autant

de critères de sélection, ajoutant à ceux-là la notion également subjective d'élèves qu'elle juge « atypiques » de par leur envie exprimée de « quitter ce quartier,...quitter cette ambiance qui leur convenait pas au collège... c'est une population qu'on oublie un peu au collège. Oui, qui pose pas tellement de problème et finalement on les oublie un peu ».

Ainsi (encadré ci-dessus) les dimensions du ciblage qui sont, de loin, les plus abordées par les référents correspondent à la part la plus subjective du regard porté sur l'élève : la motivation, l'envie de réussir, de sortir du quartier, etc.

Si l'on se réfère à l'enquête quantitative menée auprès des professeurs principaux et référents Tandem (encadré ci-dessous), se confirme le fait que les enseignants associent le plus souvent des « qualités » de l'élève – traits de caractère ou de comportement qu'ils pensent propices à l'amélioration potentielle de leur situation – à des « défauts » « ou faiblesses » que la pratique du dispositif pourrait permettre de combler.

Traits de caractère et comportements jugés favorables à la réussite dans le dispositif selon les professeurs principaux et référents:

Source : enquête quantitative enseignants Lest

Sur 92 citations d'enseignants :

- être « sérieux » (16 cit.), « responsable » (2 cit.), « volontaire » (13 cit.), avoir le « désir de bien faire » (1 cit.), être « impliqué » (1 cit.), « intéressé » (1 cit.), « attentif » (1 cit.) , ou au m^{ns} « appliqué » ou « scolaire » (3 cit.) sont manifestement aux yeux des enseignants des comportements porteurs d'espoir de réussite ;
- la « motivation » (8 cit.) et le « dynamisme » (2cit.) pourraient y contribuer aussi ;
- l' « ambition » (10 cit.), qu'elle soit « scolaire », « culturelle » de « réussite », comme l' « envie de progresser » (4 cit.) pourraient en être des moteurs ; tel est le cas encore pour cette élève « ayant redoublé pour aller en 2^{nde} GT » (1 cit.)
- un élève « qui travaille » (3 cit.), qui « fait des efforts » (3 cit.), ou simplement « méritant » (1 cit.), « capable » (3 cit.) , « vif » (2 cit.), « qui comprend » (2 cit.) ou a du « potentiel » (1 cit.), mais aussi l' « excellent élève » (1 cit.) ou ceux qui ont de « bons résultats » (3 cit.) donnent aussi un signal positif à l'enseignant ;
- l'élève « curieux » ou « ouvert » (5 cit.) pourrât bénéficier également d'un accompagnement Tandem ;
- certains élèves aussi, ou leurs familles, étaient « demandeur(se)s » du dispositif (5 cit.) et ont reçu un avis favorable des enseignants ;

« sérieux » + « volontaire » + « ambitieux » + « motivé » > 50% des citations

Des environnements familiaux moins propices aux apprentissages et à l'accès au supérieur

Dans ce paragraphe nous dressons, à partir de l'enquête quantitative, des portraits des familles des élèves Tandem.

Le statut professionnel des parents. Les jeunes Tandem sont, globalement, moins souvent dans la situation où les deux parents travaillent que les témoins, moins souvent aussi dans celle où le père travaille et la mère est femme au foyer (tests du Chi2 significatifs):

Distribution des élèves selon le statut des parents		
En %	S	T
père et mère travaillent	32,0	39,1
père travaille, mère au foyer	18,9	23,9
père travaille, mère autre situation	13,6	10,4
mère travaille, père autre situation	10,7	8,8
ni père ni mère ne travaillent	24,8	17,8
Total	100(206)	100(760)

Source : enquête quantitative élèves - Lest

La catégorie socioprofessionnelle des parents. Une des difficultés de l'enquête a été de cerner la PCS des parents d'élèves. D'une part parce que, lorsqu'ils répondent, les élèves sont très peu précis pour libeller la profession de leur père ou de leur mère. D'autre part, parce que le taux de non réponse aux questions « *Indique la profession de ton père/mère* », « *Quel est (ou quel était) le principal métier de ton père/mère* » est élevé. Concernant la profession du père il est de 28,1% ; pour la profession de la mère, de 47,7%.

Concernant la profession du père, aucune différence ne se fait jour entre les suivis et les témoins (test chi2 non significatif). En revanche, les professions des mères d'élèves Tandem sont significativement de niveau inférieur à celles des mères de témoins (test chi2 significatif à 5%).

Distribution des élèves selon la profession de la mère		
Profession de la mère	S	T
Catégories Sup.	4,8	8,6
Ouvriers/Employés	88,4	79,3
Profession Intermédiaire	6,8	12,1
Total	100(147)	100(513)

Source : enquête quantitative élèves Lest

Lorsque l'on possède la PCS des deux parents, on constate que la proportion de couples ouvriers/employés (c'est à dire où le père et la mère appartiennent à la catégorie la plus modeste dans l'échelle de l'emploi) est plus élevée chez les suivis que chez les témoins (test chi2 significatif au seuil de 5%).

Distribution des élèves selon la CSP des parents		
CSP du couple de parents	S	T
Couple ouvrier/employé	84,4	73,3
Couple non ouvrier/employé	15,6	26,7
Total : tous couples	100(77)	100(296)

Source : enquête quantitative élèves - Lest

Les modèles scolaires familiaux. Une différence apparaît assez nettement entre les suivis et les témoins concernant les niveaux de scolarité atteints par les autres membres de la famille (parents, fratrie). Pour les suivis, ce niveau est significativement plus faible que pour les témoins (test chi2 significatif au seuil de 5%).

Distribution des élèves selon le niveau d'études atteint dans la famille : bac

Niveaux d'étude atteints dans la famille	S	T
Aucun bac dans la famille	55,7	47,1
Frère(s) ou sœur(s) ou père ou mère a/ont eu le bac (au moins 1)	44,3	52,9
Total	100(244)	100(820)

Source : enquête quantitative élèves- Lest

Ce résultat est encore plus probant lorsque l'on examine la poursuite des études après le bac (test chi2 significatif au seuil de 1%).

Distribution des élèves selon le niveau d'études atteint dans la famille : études supérieures

Poursuite des études après le bac	S	T
Aucune étude après le bac dans la famille	67,9	57,4
Frère(s) ou sœur(s) ou père ou mère a/ont continué leurs études après le bac (au moins 1)	32,1	42,6
Total	100(218)	100(749)

Source : enquête quantitative élèves - Lest

Les individus en formation vont évoluer dans un environnement plus ou moins propice aux apprentissages, selon leurs possibilités d'accès aux biens culturels en général, que sont les médias, l'accès aux musées, aux voyages, etc... on parle de « *capital culturel* », celui-ci étant socialement différencié. L' « *héritage culturel* » correspond à la maîtrise que les élèves vont avoir des outils intellectuels selon le type d'interactions qu'ils auront connues dans leur famille. Par exemple, le langage parlé au sein des milieux aisés se trouve être celui qui est valorisé par l'institution scolaire, il y aura donc une différence sociale de langage entre des individus issus de milieux sociaux différents, et cette différence sera sanctionnée par l'école qui valorisera le langage des milieux aisés et demandera à ce que le langage de milieu populaire soit soumis à une correction. Alors qu'elle est la culture dans laquelle les enfants de milieux aisés baignent depuis leur prime enfance, la culture scolaire sera pour les enfants des classes dominées « *acculturation* » (Bourdieu et Passeron, 1964). Régulièrement renouvelées (Périer, 2005), les recherches en éducation confirment le maintien du lien entre origine sociale des élèves et parcours scolaires. Inégales face à la culture scolaire, les familles le sont aussi du point de vue de la connaissance des arcanes du système scolaire, et donc des processus d'orientation. Les familles de milieu populaire sont ainsi doublement désavantagées, justifiant l'intérêt particulier que réservent les politiques d'éducation prioritaire à leurs enfants.

Les élèves suivis semblent donc bien évoluer dans des contextes familiaux moins propices à la réussite scolaire que les élèves témoins. Il faut ajouter à cela le fait que les comparaisons présentées ici concernent des élèves scolarisés dans des établissements populaires au sein desquels une grande majorité d'élèves est issue de milieux défavorisés. A l'intérieur de ces établissements les élèves suivis sont plus désavantagés que les témoins.

En dépit de ces facteurs défavorables l'envie de poursuivre des études (ou l'« *appétence* » scolaire) est plus souvent donnée aux élèves Tandem par leurs proches qu'aux témoins. Ils ont été choisis pour ces raisons :

Question : « Parmi tes proches, est-ce que quelqu'un

te donne envie de faire des études après le bac? »

En %	S	T
non	18,1	28,1
oui	81,9	71,9
Total	100(243)	100(787)

Source : enquête quantitative élèves - Lest

Le ciblage des élèves au regard des 3 axes d'action prescrits

Axe scolaire.

Par rapport au reste de la classe, les élèves suivis sont légèrement plus nombreux à se considérer comme des élèves « moyens bons » : on fait en effet apparaître un poids réel un peu supérieur des « bons et moyens bons » chez les élèves suivis (53,2%) que chez les témoins (49,1%), toutes choses égales par ailleurs du point de vue de la répartition garçons/filles. On ne peut cependant pas écarter l'hypothèse selon laquelle, « recrutés » sur la base de ce critère, ils soient enclins à se penser ainsi. Nous avons vu aussi qu'ils tendaient légèrement plus que les élèves témoins à recueillir des citations positives en conseils de classe.

Le niveau scolaire comme critère de recrutement des bénéficiaires

Source : enquête qualitative référents Lest

Ainsi, dans l'établissement de Madame H (assistante de service social, référent Tandem) la sélection des élèves éligibles à Tandem s'opère au départ sur la base du volontariat et passe dans un second temps par une vérification du niveau scolaire des élèves afin qu'ils soient « moyens » ou « moyen plus ». Elle précise ce qu'elle entend par là : « *normalement des élèves moyens bons, enfin moyens plutôt au-dessus qu'en dessous de la moyenne, et qui ont une envie de progresser et qui ont un milieu euh socio-familio-culturel qui ne leur donne pas beaucoup de, d'ouverture ...des élèves qui ont un potentiel de progression, pas des élèves super nuls parce que ça sera pas profitable pour eux, pas des élèves super bons parce que ça sera pas profitable non plus, parce qu'ils s'en sortent très bien sans ça, quoi* ». Si les résultats scolaires sont donc des éléments utilisés pour sélectionner les élèves, elle prend également en compte « *l'attitude face au travail* » et « *une volonté de réussir* ».

Ils déclarent beaucoup plus souvent avoir des difficultés à faire seul(e)s leurs devoirs (65% contre 51,1% des suivis), ce qui peut être interprété à la fois comme la traduction d'un investissement plus important, d'une forme de « motivation » et d'un défaut d'aide ou d'accompagnement suffisants.

Ils paraissent plus investis dans le travail scolaire (ils déclarent spontanément plus souvent les devoirs ou le soutien scolaire parmi leurs activités du mercredi), et semblent faire preuve d'une plus grande appétence pour les connaissances scolaires, tout en déclarant plus souvent que les témoins avoir des difficultés à comprendre en cours¹⁴.

¹⁴ 73,7 % des suivis (pour 66,8% des témoins) déclarent aller « assez souvent » ou « toujours » volontiers au collège, toutes choses égales par ailleurs du point de vue du sexe. 68,3% des suivis (pour 61,5% des témoins, à sexe identique) ont « toujours » ou « dans certains cas » « des problèmes pour comprendre ce qu'explique le professeur dans certaines matières ».

Ainsi, la motivation pour aller au collège, généralement supérieure chez les filles que chez les garçons, est plus grande chez les suivis, à genre donné, que chez les témoins. Les suivis tendent en outre à déclarer moins s'ennuyer en cours que les témoins et, lorsqu'ils affirment s'ennuyer, ils justifient moins cet ennui en cours par des motifs d'intérêt global envers les matières enseignées ou encore plus généralement envers l'école ou les études « en général ».

Question : « T'arrive-t-il de t'ennuyer en cours? »

	S	T
	redressés/genre redressés/genre	
Jamais	12,7	6,8
Certains jours seulement	55,5	55,7
Assez souvent	23,4	28,8
Toujours	8,4	8,7
Total	100(293)	100(948)

Source : enquête quantitative élèves - Lest

Axe orientation.

Dominant pour l'ensemble des élèves, le projet d'entrer dans un lycée général, dont la fréquentation future permettrait de mieux envisager une orientation vers l'enseignement supérieur universitaire, semble significativement plus fréquent chez les élèves Tandem, qui le citent plus de deux fois sur trois. Cependant, ce résultat incorpore très largement un déséquilibre garçons/filles chez les suivis : corrigée de cet effet, la différence entre les deux groupes est bien moindre et peu probante statistiquement parlant. Une différence vraiment nette (statistiquement significative) entre les deux groupes est la plus forte propension des témoins (21,7%) que des suivis (15,2%) à opter pour la voie professionnelle.

Est très nettement acquis, en revanche, le fait que les suivis sachent mieux la filière qu'ils comptent choisir que les témoins. On pourrait voir, là encore, un des effets du recrutement des élèves dans Tandem, certains enseignants justifiant le choix de l'élève par l'existence de son projet¹⁵. Près de 80% des élèves suivis de 3^{ème} (contre 71% pour les témoins) savent le choix qu'ils vont faire ; pour les 4^{ème} ces taux sont beaucoup plus bas (autour de 50%) et tout à fait comparables dans les deux groupes.

Lorsqu'ils connaissent leur filière, les suivis se distinguent nettement des témoins de plusieurs manières : par une moindre tendance à s'orienter vers un CAP (voie assez minoritaire : 3,8% des suivis, 10% des témoins) ou un bac professionnel (15% des suivis, 25,7% des témoins, à sexe donné) et une propension plus grande à opter pour un bac général (74,3 % des suivis contre 59,5% des témoins).

¹⁵ Par exemple, extraits de l'enquête quantitative enseignants : « C'est une élève qui veut faire une seconde générale mais dont le niveau scolaire est moyen », « Une élève qui travaille, comprend, mais manque de références culturelles. Elève très volontaire. Elle voudrait aller en seconde générale. », « C'est une élève qui veut faire une seconde générale mais dont le niveau scolaire est moyen dans les matières littéraires ».

Distribution des élèves en fonction de la connaissance de la filière scolaire qu'ils comptent suivre

	Suivis redressés/genre	Témoins redressés/genre
l'élève sait quelle filière il compte choisir	72,6	66,1
l'élève ne sait pas	27,4	33,9
Total	100(284)	100(933)

Source : enquête quantitative élèves - Lest

Ces constats pourraient être paradoxaux par rapport à un des objectifs de l'expérimentation, celui d' « *aider l'élève à faire émerger son projet d'orientation, l'accompagner, en relais des professionnels, dans sa compréhension du fonctionnement du système scolaire, dans sa découverte du monde de l'enseignement supérieur...* », puisque près de trois jeunes accompagnés sur 4 disent avoir fait leur choix d'orientation dès le début de l'année scolaire et, parmi ceux-ci, la même proportion vise déjà l'obtention d'un bac général, marchepied vers le supérieur. Une explication possible de cette situation est qu'elle serait créée par le jeu même du recrutement/sélection opéré par les acteurs éducatifs, ces derniers associant sans doute à la qualification d'« élève à potentiel » le fait que le jeune ait un projet, particulièrement un projet relativement ambitieux. L'accompagnement serait alors vu comme propice à l'approfondissement de ce projet et à l'amélioration de ses conditions de réussite.

Un autre résultat va dans le même sens : les jeunes bénéficiaires du dispositif ont, de manière significative, plus souvent fait la démarche en début d'année scolaire de se rendre dans un lieu d'aide à l'orientation que les autres. Cependant ce constat reste fragile dans la mesure où les taux de réponse à cette partie du questionnaire - à peu près identiques pour les suivis et les témoins - sont bas (56%) ; ce qui tendrait à indiquer une faible implication dans les processus institutionnels d'orientation et une certaine méconnaissance des réseaux. Quant aux moyens que connaissent les élèves de se renseigner sur leur orientation, les deux groupes citent à peu près les mêmes (aucun test de différence n'est significatif) : le plus souvent cité est internet, puis le COP.

L'orientation des élèves de quartiers populaires : parole de référent Tandem

Source : Enquête qualitative référents Lest

Selon Madame E (professeur de français, référent Tandem), le dispositif permettrait aux élèves de découvrir le monde universitaire, qui en raison de leur milieu social leur est inconnu : « *dans leur entourage, la plupart des lycéens suivent une formation en lycée professionnel ou en, en voie technologique. Par conséquent, ils ont peu de connaissances familiales d'autres voies de réussite, d'autres filières dans du supérieur* ». Le milieu familial apparaît dans son discours comme un frein à l'ambition des élèves par le biais d'un processus de reproduction : « *Une reproduction finalement des schémas familiaux et un contentement..., enfin assez compréhensible* ». C'est pourquoi elle affirme insister particulièrement auprès des parents sur l'existence de cette dimension d'aide à l'orientation : « *Il faut leur faire prendre conscience qu'il n'y a pas qu'un soutien scolaire, qu'il y a surtout une aide à l'orientation, une présentation des différentes voies d'orientation et de réussite, [...] ça c'est quelque chose qu'ils entendent, qu'ils prennent en compte et qui leur paraît également tout à fait bénéfique et euh opportun, puisque bien souvent... les parents savent qu'ils vont être dans l'année confrontés à des enjeux importants. Il va falloir orienter leurs enfants. Ils ne disposent pas toujours de tous les codes nécessaires pour savoir comment orienter leurs enfants et le fait d'être aidés et accompagnés par une personne ressource extérieure au collège est une aide précieuse qui en rassure certains* ».

Axe « socioculturel ».

La volonté d'agir sur l'« ouverture culturelle » des élèves constitue l'un des trois axes prioritaires d'action du dispositif Tandem. Pour comparer les tutorés et les témoins sur cet axe, nous les avons interrogés en début d'année sur les sorties qu'ils avaient effectuées à ce jour, sur leur autonomie de déplacement et sur leur connaissance d'un lieu central de la ville.

. Les sorties .De manière significative, les élèves Tandem ont globalement moins découvert que les témoins, au cours de leur vie, les sorties suivantes : musée, théâtre, monuments de la ville, opéra, bibliothèque, et même cinéma et rencontres sportives¹⁶. On peut donc dire qu'ils ont plus à « découvrir » que les autres. Plus généralement, au moment d'entrer dans le dispositif les jeunes Tandem avaient moins eu d'occasions d'effectuer non seulement des sorties « culturelles » mais également des sorties de « divertissement ». En outre, ils déclaraient une moindre variété des sorties qu'ils avaient faites que les témoins : 59% des témoins ont coché au moins 8 types de sorties, pour 49,2% des Tandem.

% d'élèves étant déjà allés au moins 1 fois au cours de leur vie :

En % des répondants	S redressés/ genre	T redressés/ genre	P (chi2)
au musée	72,7	79,6	5%
au théâtre	64,1	71,9	5%
visiter des monuments	67,4	73,4	5%
voir une exposition	58,4	60,6	ns
à l'opéra	8,4	12	10%
au cinéma	97,1	98,7	5%
à un concert	53,5	63,5	5%
voir une rencontre sportive	66,6	77,1	5%
dans une bibliothèque	91,3	86,5	5%
dans une librairie	79,3	81,7	ns
au centre ville	96,9	99,7	5%

Source : enquête quantitative élèves - Lest

L'analyse des réponses à la question « *quelles sorties aimerais-tu faire/refaire?* » amène à constater que les suivis sont bien en demande de ce qu'ils ont le moins : les sorties « culturelles », mais aussi les sorties de « divertissements ».

Les suivis connaissent moins la ville que les témoins. Il était demandé à l'ensemble des élèves si ils connaissaient un lieu central précis de leur ville (la Préfecture pour les marseillais, le Palais de Justice pour les aixois) :

Sais-tu où se situe [un lieu précis dans la ville] ?

	S	T
non	42,3	35,9
oui	57,7	64,2
	100(293)	100(968)

Source : enquête quantitative élèves - Lest

¹⁶ 11 types de sorties étaient proposées aux jeunes interrogés : musée, théâtre, visite de monument, exposition, opéra, cinéma, concert, rencontre sportive, bibliothèque, librairie, centre ville. Chacun devait cocher les sorties qu'il avait déjà faites et avec qui il les avait faites(« avec l'école ou le collègue », « avec quelqu'un de ta famille », « avec tes ami(e)s », « seul(e) », « avec l'étudiant(e) »).

Le volet « ouverture socioculturelle » est celui sur lequel les référents Tandem insistent le plus. Les élèves sont majoritairement appréhendés comme dépourvus d'« ouverture culturelle », celle-ci s'apparentant pour les référents à des univers très différents tels que le théâtre, les musées, la ville, ou encore l'université, la mer, la rencontre avec un étudiant, etc. (cf. encadré).

Le regard des référents Tandem sur le besoin d'ouverture socioculturelle

Source : Enquête qualitative référents Lest

Madame C (professeur d'histoire-géographie, référent Tandem) évoque des élèves qui vivent repliés sur leur quartier : « *les élèves ont tendance à vivre, on va dire, dans un petit microcosme dont ils sortent pas vraiment* ». L'attitude de certains parents inquiéterait cette tendance : « *c'est compliqué de sortir, parce que soit les parents ont peur, soit parce que les élèves ont pas envie d'en sortir non plus* ». Elle évoque la question des moyens qui freinerait la mobilité des jeunes. C'est pourquoi elle trouve que la venue d'un étudiant « *qui vienne un peu d'ailleurs* » peut apporter « *un plus* » à l'élève « *comme ils vivent assez entre eux* ».

Madame B (professeur de français, référent Tandem) fait quant à elle part de son étonnement quant aux élèves qui ne sont jamais allés au Vieux-Port de Marseille : « *dans le collège, y'avait des élèves qui sont jamais allés au Vieux-Port, c'est vrai qu'on a du mal à concevoir parce que c'est à trois pas* » et le justifie par l'existence au final de trois espaces de socialisation pour les élèves : « *le quartier, la famille, puis le collège. Y'a pas forcément d'ouverture* ».

Madame A (professeur de français, référent Tandem) évoque de façon générale le volet socioculturel du dispositif comme une chance, « *pour des gamins de Frais Vallon* ». Elle décrit ses élèves comme très ignorants à l'égard du monde culturel qu'elle associe aux théâtres, aux expositions d'arts, à la bibliothèque: « *on sait que culturellement les élèves de Frais vallon, c'est proche de zéro quoi donc l'ouverture culturelle, moi je trouve que c'est vraiment essentiel* ».

. Les autres activités socioculturelles. Par une question ouverte, il était demandé aux élèves d'indiquer librement ce qu'ils avaient fait « mercredi dernier » : on constate que de manière significative les élèves suivis passent moins de temps que les autres devant un ordinateur, la télévision et des jeux vidéos - en tout cas pendant leur temps « libre » - sans, pour autant, sortir plus souvent ou pratiquer plus d'activités sportives.

Question « Qu'as-tu fait mercredi dernier ? »

Taux de pratique de l'activité = % d'élèves ayant cité l'activité	S redressés/ genre	T redressés/ genre	P (chi2)
Devoirs /soutien scolaire	27,0	19,8	5%
Sortie en ville / se promener / sortir avec ses copains-copines / centre commercial / shopping / sortie dans le quartier, etc.	14,2	19,6	15%
Sortie culturelle (cinéma, bibliothèque, etc.)	10,4	8,5	ns
Sport	26,5	28	ns
Maison (ménage, repos, dormir, ou sans activité définie dont lecture)	15,7	15,3	ns
Télé, ordi, jeux vidéos, play station, etc.	11,8	16,6	5%
Autres	13,4	13,8	ns

Source : enquête quantitative élèves Lest

D'autre part, les suivis s'adonnent plus souvent à la lecture :

Question « Au cours de la journée d'hier, combien de temps as-tu passé à lire (romans, BD, magazines, lectures et recherches de documentation sur Internet...) ? »

(Question posée en vague 3 seulement)

	S redressés/ genre	T redressés/ genre
temps de lecture hier <= 2 heures	80,8	89,5
temps de lecture hier >2 heures	19,2	10,5
Total	100(96)	100(364)

Source : enquête quantitative élèves - Lest

La cible du dispositif (élèves moyens, « à potentiel », motivés, vivant dans un environnement peu favorable à la poursuite d'études, etc.) paraît donc globalement atteinte en pratique au vu des résultats de ces analyses. La question qui est posée à présent est la suivante : qui sont les tuteurs ?

2.1.1.4 Esquisse du profil des étudiants tuteurs

L'enquête quantitative auprès des étudiants tuteurs – qui ne concerne que les tuteurs associés à un jeune retenu dans l'échantillon d'élèves suivis – permet de constater que :

- l'âge moyen des étudiants engagés bénévolement dans le dispositif est de 21,1 ans (les garçons - 21,7 ans - étant un peu plus âgés en moyenne que les filles - 20,9 ans) ;
- l'appariement avec les collégiens se fait généralement par genre : dans seulement 7 cas sur 151 (4,6%) des filles encadrent des élèves mâles, pour un seul cas d'étudiant associé à une fille ;
- 33,6% des étudiants résident à Aix, ce qui n'est le cas que de 17% des élèves : ceci suggère un nombre conséquent de déplacements des étudiants entre Aix et Marseille pour les besoins de l'accompagnement, en dépit du principe que s'efforce pourtant de respecter l'Afev, d'associer autant que faire se peut les deux protagonistes par quartier ;
- 86% des étudiants suivent des cours dans un des 3 périmètres d'Aix-Marseille Université, peu dans des écoles. Dominent largement les périmètres « droit » (36,4%) et « lettres et sciences humaines » (31,8%), ce qui peut interroger l'objectif de développement de cursus « scientifiques » (au sens des sciences « dures ») ; d'ailleurs, plus de 50% des étudiants engagés ont obtenus un bac économique et social ou un bac littéraire ;
- corrélativement, les étudiants poursuivent plus souvent des études juridiques, économiques, SHS ou lettres que des parcours scientifiques (20,4% en sciences exactes et sciences de l'ingénieur, 6,3% en études biomédicales ou pharmacie), déséquilibre dans les filières suivies par les tuteurs apte à favoriser quelques distorsions dans les choix d'orientation des élèves ;
- la grande majorité (70%) des étudiants sont en licence, à peu près également répartis entre L1, L2 et L3 ; 25,5% sont en maîtrise, 1,4% en doctorat ;
- le plus souvent (dans 81,4% des cas), les étudiants accompagnant n'ont connu ni collège ni lycée en zone d'éducation prioritaire (ZEP) au cours de leurs propres études : ce point laisse sans doute présumer une réelle distance sociale des élèves qu'ils accompagnent qui, eux, y sont tous ; la plupart des tuteurs « découvrent » sans doute ce type d'environnement ; d'ailleurs, seulement 21% des étudiants résidant à Marseille vivent dans le même arrondissement que leur jeune ;
- 60% des étudiants tuteurs sont installés en Provence, au moins depuis la période collège/lycée, ainsi que leur famille ; les autres ont effectué des migrations hexagonales importantes (25%) ou sont issus de familles résidant hors métropole (15%) ;.

- dans 52% des cas, le statut/condition sociale de la famille du tuteur est sensiblement supérieur à celui de la famille de l'élève, renforçant l'idée d'une certaine distance sociale entre les deux composantes du binôme¹⁷.

2.1.2 Le fonctionnement des Tandems : le scolaire domine

Au delà de la stricte mesure des effets attendus du dispositif, un des aspects les plus importants de l'évaluation était d'ouvrir en quelque sorte la « boîte noire » du fonctionnement des duos Tandem, que ce soit en termes d'attentes des uns et des autres, de relations ou de pratiques. Après tout, la contribution à l'activité prescrite par le dispositif repose simplement sur deux engagements – celui du jeune et celui de l'étudiant – et le fonctionnement du binôme se fait généralement en dehors de regards extérieurs autres que, parfois, celui des familles des élèves et – sur un mode peu intrusif – celui des référents Afev de l'étudiant. Les questionnaires élèves « suivis » et les questionnaires tuteurs dédiaient à cette entreprise un nombre important de questions. Leur analyse conduit à souligner deux tendances majeures : d'une part, la durée et la fréquence réelles de l'accompagnement (rencontres de deux heures par semaine durant une année scolaire) sortent parfois de la prescription rectorale, au détriment – nous le montrerons – de l'efficacité globale du dispositif ; d'autre part, les binômes tendent à privilégier le « scolaire » - au détriment parfois de l'orientation et de l'ouverture socioculturelle - dans les déclarations sur leur pratique et, en tout cas, dans les attentes de l'élève.

2.1.2.1 Des disparités dans la durée et/ou la fréquence des rencontres : « tandems courts », « tandems longs »

A partir d'un croisement entre divers items des questionnaires, il est rapidement apparu qu'au delà des « abandons » en cours d'année – tantôt du fait de l'élève, tantôt du fait du tuteur - une fraction non négligeable des élèves suivis déclarent n'avoir rencontré que peu de fois leur tuteur dans l'année – ce qui peut s'expliquer parfois par la constitution tardive du duo - ou de manière très épisodique. Ce constat nous a conduits à construire par la suite deux sous-échantillons : le premier est constitué des Tandems qui ont vraisemblablement¹⁸ fonctionné de manière attendue (approchant plus ou moins le nombre de rencontres correspondant à deux heures d'accompagnement une fois par semaine tout au long de l'année) ; le second se compose des Tandems pour lesquels il semble que les rencontres aient été beaucoup moins nombreuses, traduisant un fonctionnement relativement éloigné de ce qui est prescrit. Du fait que des non-réponses ont parfois empêché de croiser entre elles certaines questions pertinentes, il a été créé une catégorie « fourre-tout » que l'on pourrait qualifier de tandem « pas sûrement longs, pas sûrement courts ». En conséquence, trois catégories de « suivis » pourront apparaître dans certains tableaux de ce rapport :

C = accompagnements courts avec certitude (nombre de rencontres annuelles strictement inférieur à 5) ;

L = accompagnements longs – c'est à dire normaux au sens du prescrit - avec certitude ;

X = accompagnements « pas sûrement longs, pas sûrement courts ».

(dans certains tableaux, la dénomination « pas longs » correspond au regroupement C+X)

¹⁷ Ce constat est cohérent au regard des thèses sur la reproduction sociale.

¹⁸ « Vraisemblablement » car un certain nombre de non-réponses aux questions pertinentes pour traiter ce thème nous ont empêché d'acquérir la certitude absolue qu'un binôme avait fonctionné ou non dans la durée.

L'étude comparée des résultats produits sur les élèves selon qu'ils appartiennent à l'échantillon « suivis courts » ou à celui des « suivis longs » est venue renforcer l'hypothèse d'impacts très différenciés de l'accompagnement selon ce critère, ce que l'attention portée à l'ensemble de l'échantillon suivi ne pouvait laisser entrevoir.

Enquête exploratoire sur les abandons du dispositif

Source : enquête qualitative exploratoire Lest

Les abandons du dispositif en cours d'année et les effets qu'ils nous semblaient produire nous ont amenés à nous intéresser aux situations qui y conduisaient. Dans le cadre de notre enquête exploratoire qualitative de la première année, nous avons rencontré des tuteurs d'élèves qui étaient dans ce cas. Les exemples ci-dessous ne sont à prendre qu'en tant que tels et ne sauraient bien entendu prétendre à aucune généralisation. Les deux cas de figure se sont avérés bien différents : le premier arrêt était dû à une mauvaise entente sur la définition du dispositif, le second à un départ à l'étranger de l'étudiante impliquée.

Alors que le premier tuteur rencontré souhaitait répondre aux injonctions de l'Afev consistant à ne pas faire de Tandem un dispositif de seul soutien scolaire, « *vraisemblablement les parents voulaient plus un étudiant pour donner des cours particuliers, qu'autre chose, quoi... (...) Donc après, ce que je lui avais proposé, c'était tout simplement étudiant référent, tu vois. Genre tu as un problème, tu hésites pas à m'appeler. Là c'est plus dans cet objectif-là de tuteur, si tu as un souci, tu hésites pas à m'appeler. Ce qu'on fait, nous, en tant qu'étudiant professeur. Les professeurs sont pas derrière, mais on a un souci, on va les voir* ». Vraisemblablement, si d'après le discours de l'étudiant rencontré l'élève tutoré et ses parents n'avaient pas saisi tout à fait les modalités de fonctionnement de Tandem, le fonctionnement proposé par le tuteur ne correspond pas plus à celui qui est attendu par l'Afev. Face à l'impossibilité de trouver une définition commune du tutorat, les rencontres se sont interrompues. La rencontre de cet étudiant a conduit l'équipe d'évaluation à discuter avec les porteurs du projet de l'importance de la définition initiale du projet Tandem.

Dans le deuxième cas d'abandon, c'est l'élève et sa mère qui ont été rencontrées, cet abandon étant dû au départ à l'étranger de l'étudiante. D'après la jeune fille concernée, le Tandem se passait « *très bien. On s'entendait très bien. On faisait les devoirs et après on regardait les leçons si j'avais pas compris et Internet. (...) On avait prévu de sortir mais on n'a pas eu le temps. (...) Grâce à elle, mes notes ont augmenté (...). Mais après elle m'a dit qu'elle partait en Chine et après j'étais un peu perdue. (...) mes notes ont rebaisé.* » Dans la discussion elle nous dira ensuite que ses notes n'avaient alors baissé que de « *quelques dixièmes* ». Il n'en reste pas moins que l'arrêt du Tandem avait été douloureusement vécu par la collégienne. Dans son cas il a été possible de trouver une autre étudiante pour l'accompagner, mais **on peut supposer qu'un arrêt prématuré du dispositif peut avoir des conséquences négatives sur les élèves concernés.**

La durée du Tandem¹⁹.

La durée médiane d'un accompagnement Tandem se situe autour de 5 mois, mais presque un tiers des accompagnements ne dépasse pas 3 mois ; près de 10% des accompagnements atteignent 8 mois.

¹⁹ En dehors de la durée, la fréquence des rencontres est aussi un élément important de la temporalité de l'accompagnement : d'après l'enquête, un tiers des élèves n'a rencontré son tuteur qu'au plus une fois par mois, ou au mieux quelques fois dans l'année (question posée pour les vagues 2 et 3 seulement, taux de réponse =50%).

Durée maximale Tandem
(vagues 2 et 3)

Durée du Tandem	1 mois	2 mois	3 mois	4 mois	5 mois	6 mois	7 mois	8 mois	Total
% élèves	12,9	6,5	12,9	14,0	6,5	16,1	21,5	9,7	100(93)

Source : enquête quantitative « suivis » - Lest (Taux de réponse : 44,7%)

Une des raisons du raccourcissement de certains Tandem peut sans doute être trouvée parfois dans l'appariement tardif des étudiants : d'après les déclarations des élèves répondant (mais le taux de réponse à la question est faible : 55,2%) un peu plus de la moitié des binômes a déjà commencé l'accompagnement au mois de novembre ; mais près d'un tiers (31,5%) des élèves Tandem ne débutent qu'en janvier et au-delà.

Une deuxième explication est la séparation du binôme en cours d'année : 52,7% des jeunes Tandem déclarent que l'accompagnement s'est « *arrêté plus tôt que prévu (en cours d'année)* » (taux de réponse 96,6%). Ajoutons qu'au moment de la dernière passation de questionnaires (fin avril/début juin) 35,8% des élèves disent ne plus voir leur « *étudiant(e) dans le cadre de Tandem* ».

Les raisons de l'arrêt prématuré du Tandem.

Plusieurs raisons (cf. tableau, *infra*) de la cessation de l'accompagnement étaient proposées à l'élève dont l'accompagnement s'est « *arrêté plus tôt que prévu (en cours d'année)* », les unes relevant plus de la responsabilité de l'élève, les autres de celle de l'étudiant, les troisièmes renvoyant plutôt à des difficultés communes d'organiser les rencontres. **Les élèves suivis imputent majoritairement la responsabilité de l'arrêt à l'étudiant** (à la fois en cochant les items y correspondant, mais également à travers leurs commentaires, cf. analyse des questions ouvertes, plus bas) :

Raisons de l'arrêt du Tandem invoquées par le jeune

En % des réponses (question à choix multiples)	%
Je ne voulais plus continuer	22,2
Nous ne nous entendions pas bien / L'étudiant(e) était trop différent(e) de moi / L'étudiant(e) n'était jamais d'accord avec mes propositions	17,6
L'étudiant(e) ne pouvait plus continuer/ Absences répétées de l'étudiant(e) (justifiées)	37,0
L'étudiant(e) ne voulait plus continuer / Absences répétées de l'étudiant(e) (non justifiées)	21,3
A cause de moi	13,0
Pour une autre raison	7,4
Total	100

Source : enquête quantitative « suivis » - Lest

Pourtant, les deux tiers des élèves suivis auraient « *préféré voir l'étudiant(e) plus souvent* ». Cette « frustration » est encore plus fortement affirmée par les Tandem « courts » et aussi par ceux qui ne sont pas parvenus au terme de l'année scolaire.

2.1.2.2 Le fonctionnement des tandems du point de vue des déclarations sur le relationnel

La relation vue par le jeune.

L'enquête quantitative « élèves » fait apparaître qu'en général les élèves Tandem tendent à mettre une certaine distance dans la relation qu'ils nouent avec leur tuteur, en ce sens qu'ils qualifient plus souvent leur relation de « *relation adulte-adolescent* » que de relation « *entre jeunes d'une même génération* ». De même, ils déclarent plus envisager l'étudiant comme « *un modèle à suivre* » ou un exemple de réussite que comme « *un jeune comme toi juste un peu plus expérimenté* ». Ce dernier item est néanmoins le 3^{ème} le plus cité : le tuteur serait certes perçu comme une figure « supérieure », mais à laquelle il serait cependant possible de s'identifier dès lors que l'écart générationnel n'est pas très important.

Notons que cette « hiérarchisation » de la relation est plus particulièrement avérée chez les garçons. Du côté des filles, une relation plus « affective » s'établit plus facilement : elles décrivent en effet plus leur tuteur (en l'occurrence, leur tutrice) comme « *un copain/une copine* », « *un grand frère/une grande sœur* ». Peu de signes d'une relation « difficile » entre jeunes dissemblables ou mal à l'aise, excepté dans le cadre des Tandem « courts ».

Des relations parfois « difficiles » au sein du Tandem

Source : enquête quantitative suivis - Lest

On peut en savoir un peu plus sur les relations « difficiles » au sein du binôme en examinant les réponses à la question « *Si l'étudiant(e) était "quelqu'un qui ne te ressemble vraiment pas" ou "quelqu'un avec qui tu n'étais pas très à l'aise", précise ce qui n'allait pas entre vous* », question alimentée aussi en réponses par des élèves qui n'ont pas forcément déclaré une relation difficile à la question précédente :

- une bonne partie de ces difficultés (souvent portées par les répondants au compte de la « timidité ») s'expriment à travers un problème de communication (40% des cas) : « *Elle ne parlait presque pas, c'est elle qui était timide et non moi* », etc.
- parfois, ces difficultés se précisent à travers la focalisation sur la différence de l'autre, qu'il s'agisse de différences sociales, langagières, intellectuelles, physiques ou même de « *style* » (28% des cas) : « *car on n'était pas du tout du même milieu* », « *elle était différente, elle s'exprimait avec moi dans un langage plus soutenu que familier* », etc.
- les difficultés à organiser la rencontre peuvent aussi alimenter le malaise et l'altérité : « *la personne ne m'aidait pas beaucoup, elle était toujours en retard, pratiquement jamais là* », etc.

La relation vue par le tuteur et son regard sur l'élève.

La même question concernant la relation avec le jeune accompagné a été posée aux tuteurs (« *Comment décrirais-tu la relation que tu as eue avec le (la) jeune que tu as accompagné(e) ?* »). La perception est différente : alors que les jeunes tendent à introduire une certaine hiérarchie dans leur perception de la relation aux tuteurs, ces derniers dépeignent majoritairement une relation entre égaux (« *jeunes d'une même génération* », « *jeune comme toi juste un peu moins expérimenté* »).

Les relations entre le tuteur et les familles des jeunes bénéficiaires.

Quatre étudiants sur cinq affirment avoir été au moins une fois en contact avec un des membres de la famille de l'élève accompagné (soit un taux bien supérieur au taux d'accompagnement de l'élève au domicile familial). La plupart d'entre eux ont eu plusieurs contacts avec la famille.

Dans 82% des cas les rencontres avec la famille se sont, aux dires du tuteur, « très bien » ou « bien » passées. L'étude des questions ouvertes autorise quelques remarques supplémentaires. Les étudiants échangent principalement avec la mère, plus rarement avec le père. Dans de nombreux cas, les parents sont « motivés » ou « réceptifs », attendant parfois « beaucoup de ce tutorat ».

Dans un petit nombre de cas, le tuteur pense que la famille n'a pas compris en quoi consistait l'accompagnement, l'assimilant à une traditionnelle aide aux devoirs : « pour eux c'était de l'aide au devoir » ; « ils ont juste eu tendance à penser que j'étais là surtout pour l'aider au niveau scolaire ». De fait, dans les très rares cas où une certaine pression de la famille a été perçue par l'étudiant, c'était plutôt pour faire uniquement de l'accompagnement scolaire. La plupart des tuteurs concernés ont effectué des tentatives de discussion avec ces familles pour leur rappeler les objectifs du dispositif : « La mère m'a dit qu'elle comprenait, que les sorties c'était bien mais les devoirs très important », « J'ai eu du mal à leur expliquer que je n'étais pas là uniquement pour améliorer ses résultats scolaires », « La mère a compris mais aurait voulu que je consacre plus de temps à son enfant ».

Les relations entre le tuteur et l'école.

95% des tuteurs déclarent ne pas avoir tenté « d'entrer en contact avec l'équipe pédagogique du jeune (professeur principal, autre professeur, référent du projet dans l'établissement, chef d'établissement, conseiller d'orientation ...) »²⁰. Les étudiants qui s'en justifient affirment qu'ils n'en ont pas ressenti le besoin ni vu l'utilité au regard de « leur » jeune ou des objectifs de « leur » Tandem : « Je n'en ai pas ressenti l'utilité », « Nos objectifs fixés ne nécessitaient pas de rencontrer l'équipe pédagogique ».

2.1.2.3 Le fonctionnement des Tandem du point de vue des attentes du jeune

Les attentes exprimées par les jeunes à l'égard du dispositif semblent relativement conformes aux objectifs de fonctionnement de Tandem. On trouve effectivement cités, dans une question à réponses multiples, les 3 grands axes d'activité prescrits :

- « les conseils pour mieux réussir la scolarité (organisation, méthode) » (76% des répondants),
- « une aide pour l'orientation » (54% des répondants)

²⁰ Il n'est pas anodin de noter, en se basant sur l'enquête quantitative menée par le Lest auprès des professeurs principaux et référents Tandem, que ces derniers font porter l'essentiel de leurs remarques à propos du dispositif (question ouverte) sur l'absence de relation Tuteur/Equipe pédagogique et, plus généralement, sur l'opacité du dispositif et de son fonctionnement pour les professeurs : « Dans quelle mesure pourrions-nous avoir un lien avec l'étudiant pour un réel travail d'équipe qui pourrait réellement répondre de façon précise aux besoins de l'élève ? », « Je n'ai jamais eu de manière explicite un papier explicitant l'action du dispositif tandem »

- « faire des sorties (musées, expos, cinéma...) » (52% des répondants).

Les attentes en matière scolaire.

Sur le plan scolaire, à la question posée à l'élève « *qu'attends-tu de cet accompagnement?* », la modalité « *des conseils pour mieux réussir ta scolarité* » (76%) a donc été un peu plus souvent choisie que l'« *aide aux devoirs* », également proposée. Alors qu'on aurait pu penser que les élèves soient avant tout dans l'attente d'une telle aide, l'ordre des réponses laisse suggérer qu'ils aient, dans une certaine mesure au moins, assimilé l'importance d'apports sur d'autres plans de leur scolarité.

Ce résultat tendrait à montrer qu'il existe bien du côté des élèves un rapport spécifique au dispositif Tandem, se différenciant notamment des relations entretenues avec les dispositifs traditionnels d'accompagnement à la scolarité (Thin, 1998). En effet, les élèves fréquentant ce type de structures en attendent majoritairement une aide aux devoirs, à l'instar d'ailleurs de leur famille, cette aide étant celle qui produira des résultats visibles aux yeux en premier lieu des enseignants. Ici les élèves semblent avoir assimilé l'idée que le rôle de l'étudiant qui les accompagne ne se limite pas à une telle aide. La relative adéquation entre les prescriptions de Tandem et les attentes que les élèves expriment à son égard peut être en partie expliquée par l'insistance dont les référents Tandem disent faire preuve sur les volets de Tandem autres que l'aide aux devoirs lorsqu'ils présentent le dispositif.

La présentation du volet scolaire par les référents Tandem

Source : enquête qualitative référents Tandem - Lest

Les référents Tandem affirment dans leur grande majorité présenter le dispositif en se « *conformant à la présentation de la plaquette Afev* » et en mettant en avant l'opportunité de la « *rencontre avec un étudiant* ». Le volet socioculturel est le plus « vendu », suivi du volet « *aide à l'orientation* ». Le tutorat est donc bien présenté comme un accompagnement spécifique, dans lequel le soutien scolaire traditionnel n'a qu'une place marginale.

Notons cependant que l'attente d'une « *aide aux devoirs* » est la 2^{ème} modalité plus citée par les élèves (63%), certes après les attentes de conseils méthodologiques mais avant les attentes en matière d'aide à l'orientation ou d'ouverture socioculturelle. La structure de notre échantillon, composé à plus de 70% d'élèves de 3^{ème}, sur le point de passer le brevet des collèges, peut en partie expliquer cette importance accordée à l'aide scolaire traditionnelle. Le discours des élèves lors des entretiens de fin d'année (Enquête qualitative élèves) viendrait lui-aussi nuancer l'idée d'une adéquation entre les attentes des élèves et les prescriptions du dispositif, dès lors que sur les 11 élèves interrogés en entretien, 8 déclarent avoir été attirés par l'opportunité d'une aide aux devoirs, même si la quasi-totalité d'entre eux disent avoir été correctement informés sur la nature multiple des aides proposées dans le cadre de ce dispositif.

Cette contradiction peut résulter d'un biais lié à l'échantillonnage, ce qui est d'autant plus possible que notre échantillon d'enquêtés par entretiens est faible (N=11). Mais on peut aussi supposer qu'à l'écrit (questionnaire de l'enquête quantitative), les élèves ont pu faire preuve d'une volonté de montrer qu'ils avaient bien saisi ce en quoi consistait Tandem, alors que dans le cadre plus souple de l'entretien semi-directif, ils étaient amenés à déclarer plus facilement les raisons réelles de leur engagement.

Les Tandem et le scolaire : extraits d'entretiens

Source : enquête qualitative élèves - Lest

A - Elle m'aide beaucoup à faire mes devoirs, et on sort des fois. Mais c'est plus de l'aide aux devoirs.

S - Ah oui ? Vous en faites beaucoup? A chaque fois que vous vous voyez?

A - Ouais, à chaque fois.

S - Pourquoi?

A - Parce que j'en avais besoin!"

.../....

S - Sur une séance de deux heures vous passez combien de temps aux devoirs, en gros ?

A - Une heure, une heure et demie.

S - C'est quoi les matières où tu as des difficultés ?

A - Y a le français, après y avait l'histoire et après on avait fait de la musique

S - Au niveau de notes t'avais des difficultés ?

A - Pas particulièrement au niveau des notes mais de la compréhension.

S - Toi tu sentais que t'avais des difficultés mais tu t'en sortais à peu près quand même ?

A - On va dire ça oui.

S - Pour toi c'est de ça que tu avais le plus besoin, du travail scolaire ?

A - Oui franchement oui. "

Seule une élève affirme ne faire que très rarement de l'aide aux devoirs avec sa tutrice, privilégiant les discussions et les sorties. Se définissant comme « bonne élève », elle déclare que Tandem lui a été présenté comme réservé à ceux n'ayant pas de difficultés scolaires :

S - Et sinon tu te souviens de pourquoi tu t'es engagée dans cet accompagnement?

B - Ah oui c'est parce que ma CPE du collège elle est venue dans ma classe et puis elle a dit ceux qui ont des bonnes notes si ça vous intéresse vous pouvez avoir un étudiant pour sortir alors moi j'ai dit ben oui, pour sortir forcément hein

S - Donc ce n'était pas pour l'aide aux devoirs? Tu m'as dit que tu n'en avais pas besoin c'est ça?

B - Ouais et puis en plus la CPE elle a dit les bons élèves.

Les attentes des jeunes en matière d'orientation.

Dans l'enquête quantitative suivis, l'attente d'une aide à l'orientation est devancée par les attentes en matière scolaire, mais aussi par les souhaits cumulés de « *faire des sorties* » et de « *découvrir des endroits que tu ne connais pas* ». Cette moindre importance accordée par les élèves à l'aide à l'orientation corrobore notre constat quant à la spécificité des élèves ciblés par Tandem, qui montraient déjà en début d'année de plus grandes certitudes quant à leur orientation future (en termes de choix de filière notamment).

Le volet de notre enquête qualitative consacré aux enseignants référents confirme la moindre place accordée à la thématique de l'orientation par ceux en charge de la sélection des élèves. Seuls trois d'entre eux affirment l'aborder lorsqu'ils présentent le dispositif. L'intérêt qui lui est accordé est bien inférieur à celui porté à la dimension d'ouverture culturelle. On retrouve cependant bien dans le discours la référence au modèle constitué par l'étudiant, modèle supposé être peu présent dans les familles et les milieux sociaux des élèves concernés. Ainsi Madame I (principale adjointe, référent Tandem) évoque la volonté d'une « *stimulation de l'ambition* », en raison d'une faible orientation des élèves en seconde générale et technologique et cela car la plupart penseraient ne pas y arriver. Ils « *ne se disent pas qu'ils peuvent faire des études. Parce que l'exemple autour d'eux fait qu'on est ouvrier ou au chômage* ».

Les attentes des jeunes en matière socioculturelle.

Les attentes en matières de sorties sont citées par près de la moitié des répondants. Ils sont également plus de 40% à affirmer voir dans Tandem « *l'occasion d'aller dans des endroits que tu ne connais pas* », vision que les enseignants référents enquêtés ont de la dimension « ouverture culturelle » du dispositif, dont on rappelle qu'ils la considèrent comme l'axe le plus important de Tandem. La valorisation de sorties culturelles légitimes s'accompagne d'une forte stigmatisation de la culture supposée des élèves et de leurs familles, eux-mêmes assimilés à leur territoire d'habitation. Ce dernier apparaît dans le discours de nos référents enquêtés comme le principal obstacle à l'acculturation des élèves. En d'autres termes, pour les enseignants référents, le fait de « sortir du quartier » et la dimension socioculturelle dans son ensemble sont centraux dans la participation à Tandem. Ainsi « *l'ouverture à la culture* » est pour Madame G, professeur de mathématiques, l'élément le plus important dans le dispositif. Elle appréhende celle-ci comme une « *ouverture sur l'extérieur* » par le biais des sorties. C'est un moyen pour elle de « *donner une image autre que celle du quartier aux enfants. Et ce qui se vit dans le troisième arrondissement de Marseille, ce n'est pas ce qui se vit partout en France ... et voilà, il faut qu'ils sortent du quartier quoi.* » Elle perçoit « *les quartiers* » de manière très dégradée et comme un territoire dont les élèves doivent s'éloigner : « *C'est vraiment important, il faut qu'ils se rendent compte, ils vivent la misère, ils vivent dans une espèce de jungle avec des codes qui nous sont complètement étrangers, mais la France, c'est pas seulement ça* ».

Les rapports au quartier diffèrent ainsi selon que l'on est collégien en quartier populaire ou enseignant : les enseignants dans leur grande majorité n'habitent pas les quartiers populaires où ils enseignent et en ont une vision négative, ce qui est rarement le cas des élèves. On recense malgré tout deux fortes déclarations d'élèves rencontrés en entretiens qui portent un regard négatif sur leur quartier : ainsi cette élève fait clairement preuve de sa volonté de mettre à distance son quartier, symboliquement et, dans la mesure du possible, pratiquement :

Deux visions négatives du quartier par des jeunes

Source : enquête qualitative élèves - Lest

- S - *Et ici dans le quartier t'as des copains ?*
C - *Non pas du tout, non*
S - *D'accord tes copains ils sont au collège ?*
C - *Oui*
S - *D'accord ici tu vois personne ?*
C - *Non j'ai pas envie*
S - *Pourquoi ?*
C - *Parce que ceux qui sortent ici ils sont pas bien à fréquenter. Si je sors c'est avec ma mère on va à grand littoral.*
S - *Ici t'as pas envie de voir des gens, de jouer en bas ?*
C - *Non. Il y en a de ma classe ici mais ils sont pas bien"*

Enfin une autre collégienne rencontrée dit éviter son quartier du fait des appréhensions de sa mère : « *Déjà ma mère elle veut pas parce qu'elle a peur du quartier, parce que y a des jeunes ils sont bizarres, donc elle a peur, moi de toutes façons je reste tout le temps à la maison ou je sors qu'avec elle, ou si je vais je vais juste chez ma copine là, ou mon père il m'accompagne chez l'autre copine en haut, mais heu... je sors jamais seule, parce que ma mère elle a trop peur.* »

Ces déclarations, certes peu nombreuses mais symboliquement très fortes, gagnent encore en signification si on les rapproche de l'hypothèse selon laquelle les élèves sélectionnés dans Tandem seraient moins « intégrés » dans leur propre quartier que les témoins, hypothèse issue des constats statistiques suivants (tests du Chi2 significatifs) :

- les élèves suivis tendraient plutôt à passer moins de temps en famille et avec des « ami(e)s, copains, etc. » le mercredi et les week-ends que les témoins ;
- ils se rangent plus souvent que les témoins parmi ceux qui déclarent n'avoir que « peu de copains / copines » (cf. tableau) :

Répartition des élèves selon le nombre de « copains/copines »

	S	T
beaucoup de copains/copines	84,1	90,7
peu de copains/copines	15,9	9,3
Total	100(295)	100(967)

Source : enquête quantitative élèves - Lest

- ils ont moins souvent aussi une activité associative que les témoins :

Répartition des élèves selon l'adhésion à une association

	S	T
ne fait pas partie d'une association	85,5	81,1
fait partie d'une association	14,5	18,9
Total	100(276)	100(933)

Source : enquête quantitative élèves - Lest

2.1.2.4 Le fonctionnement des Tandem du point de vue des objectifs déclarés

Une toute petite majorité des Tandem (52,7%) s'est fixée des objectifs en début d'accompagnement ; les Tandem « longs » significativement plus souvent que les « courts ». Si l'on reprend les finalités du dispositif Tandem, on s'aperçoit que l'objectif scolaire domine très largement les réponses. L'objectif socioculturel, peu cité, l'est cependant 4 fois plus souvent par les filles (14,3%) que par les garçons (3,1%).

Majoritairement, les objectifs fixés au départ sont dits atteints par les élèves Tandem (58%). De façon très significative, les « courts » ont peu obtenu les résultats attendus (20% d'entre eux) en regard des « longs » (69,6%), indice du lien fort que nous avons supposé entre la durée de l'accompagnement effectif et, en tout cas, l'idée que les jeunes se font de son issue. L'analyse des questions ouvertes confirme en grande partie ce résultat, même si le taux de réponse à cette question n'est pas très élevé (60%). La majorité des raisons invoquées (45%) renvoient à la difficulté de rencontrer le tuteur : « *L'étudiant ne venait presque jamais* », « *On ne s'est pas assez vus* », « *Parce qu'elle n'était pas là tout le temps donc elle ne pouvait pas m'aider à faire mes devoirs* », etc. D'autres estiment qu'il est un peu tôt pour conclure sur ce point, les objectifs scolaires (réussite au brevet, notamment) n'étant atteints ou non avec certitude qu'en toute fin d'année scolaire : « *Non pas encore puisque le brevet n'est pas passé* ». »

Lorsqu'ils sont fixés, les objectifs ne sont considérés comme pleinement atteints par les tuteurs que dans 27,4 % des cas ; le plus souvent ils ne sont dits que « *partiellement atteints* » (56,5%) ; une proportion non négligeable (16,1%) estiment ne pas avoir atteint leur objectif. Le manque de temps et de volonté de la part de l'élève sont souvent invoqués pour expliquer l'échec total ou partiel.

**Les raisons de non atteinte ou d'atteinte partielle
des objectifs selon les tuteurs**

	%
Objectifs trop ambitieux	12,3
Je n'ai pas su comment faire	7,0
Pas assez de temps	45,6
Manque de volonté de la part de l'élève	22,8
Autre	12,3
	100 (57)

Source : enquête quantitative tuteurs – Lest

2.1.2.5 Le fonctionnement des Tandem du point de vue des pratiques déclarées : que font les binômes?

Selon les réponses des élèves, ce sont les pratiques liées à l'axe « scolarité » qui, là encore, dominant. Les activités les plus fréquentes du binôme sont en effet en lien avec la scolarité du jeune, l'orientation étant au second plan (sans doute, dans ce domaine, l'échange discursif remplace-t-il le « faire ») ; les sorties et activités culturelles sont confirmées comme parentes pauvres de l'accompagnement.

Question : « Qu'est-ce que tu as fait le plus souvent avec l'étudiant(e)? »

Taux de la pratique, en % des répondants (question à réponses multiples)	Tous	C	L	P (chi2)
Activités en lien avec le scolaire	59,5	28,6	69,6	5%
Aide à l'orientation	26,0	40,5	22,5	5%
Sorties / activités socioculturelles	20,5	11,9	22,5	ns
Autre	6,0	7,1	6,5	ns
Rien / Ne sait pas	2,5	11,9	0,0	5%
Parler ...	3,0	0,0	4,4	ns

Source : enquête quantitative « suivis » - Lest (Taux de réponses : 61%)

Les pratiques scolaires des Tandem.

Si elle est bien dominante, l'aide à la scolarité généralement apportée au jeune par l'étudiant revêt deux formes : celle d'une aide spécifique aux devoirs et aux épreuves scolaires et celle d'une aide plus transversale, que l'on dira « méthodologique ». En fait, le grand nombre d'items proposés dans le questionnaire et la diversité réelle des domaines d'intervention du tuteur font que les répondants ont, en moyenne, coché plus de 4 cases. Aussi, quatre domaines d'assistance à l'élève ressortent globalement sur le même plan : l'aide scolaire proprement dite, l'aide à l'organisation, l'aide à l'orientation et une aide à l'amélioration des

comportements (scolaires ou non). Est nettement en retrait de ces thèmes celui de l'ouverture socioculturelle.

Question : L'étudiant(e) t'a-t-il (elle) aidé(e) à ...

Taux de la pratique, en % des répondants (question à réponses multiples):	Tous	“Courts”	“Longs”	P (chi2)
Aide scolaire	76,8	45,5	87,3	5%
Préparer tes contrôles / ton brevet	54,6	22,7	66,2	5%
Mieux t'exprimer en français	18,8	0,0	26,8	5%
Faire tes devoirs / apprendre tes leçons	61,4	34,1	69,7	5%
Aide à l'organisation/méthode de travail	64,7	45,5	70,4	5%
Faire des fiches	25,1	18,2	26,8	ns
Faire des recherches	46,9	27,3	52,8	5%
Organiser ton travail par rapport à ton emploi du temps	23,2	4,6	30,3	5%
Prendre des notes (vague 1)	6,8	2,3	9,2	15%
Aide à l'orientation	64,3	45,5	71,1	5%
T'informer sur ton orientation	64,3	45,5	71,1	5%
Aide à l'amélioration du comportement	56,5	27,3	68,3	5%
Te motiver à travailler	44,0	25,0	50,7	5%
Avoir confiance en toi	39,1	18,2	49,3	5%
Aide à l'ouverture	27,1	18,2	28,9	ns
Découvrir des endroits	22,2	13,6	23,9	ns
Découvrir / pratiquer des activités extra-scolaires	7,6	3,8	14,6	5%

Source : enquête quantitative « suivis » - Lest (Taux de réponse 63,1% - N = 207)

On ne peut cependant pas affirmer que « faire des fiches » ou « faire des recherches » (même si on ajoute « apprendre à » devant) ait un rapport avec ces fameuses compétences transversales. On voit mal comment faire des fiches ou des recherches sans rapport direct avec un contenu spécifique. Les entretiens avec les tuteurs nous éclairent peu sur la transmission de ces compétences transversales et les recherches en éducation tendent plutôt à montrer que l'apprentissage de « méthodes » ne peut être envisagé hors du contenu auquel ces méthodes s'appliquent (Amigues, Johsua, Kherroubi, 2003).

Les pratiques liées à l'orientation.

Un tiers seulement des tuteurs affirment avoir effectué avec leurs jeunes des sorties sur le thème de l'orientation. Ce qui ne signifie pas pour autant qu'ils se soient désintéressés de ce thème. Il semblerait plutôt que celui-ci ait plus été traité sur le mode conversationnel, au cours de discussions avec l'élève (ce qu'attestent bon nombre de réponses aux questions ouvertes). Autrement dit, contrairement au travail scolaire ou à la sortie, la question de l'orientation relèverait moins du domaine du « faire », de l'action et de l'activité que de celui, plus abstrait, de l'aide à la décision, à la projection dans le futur.

Lorsqu'ils ont accompagné leur élève dans de telles sorties, les étudiants les ont prioritairement conduits sur les pistes les moins explorées par l'institution scolaire : les salons des métiers, les universités et les écoles plus que les CIO ou CRIJ .

Parmi les raisons invoquées par les tuteurs de ne pas avoir effectué de telles sorties :

- les problèmes d'emploi du temps, de calendrier, de manque de « temps » et disponibilité sont dominantes (44,4%) ;
- viennent ensuite l'absence de volonté, d'intérêt ou de motivation de la part du jeune concernant l'orientation (25,9%)

- et le fait que le jeune ait géré par ailleurs la question de son orientation (22,2%), soit parce qu'il a déjà choisi sa voie, soit parce que les démarches ont été effectuées avec l'école et/ou la famille.

Les déclarations des élèves rencontrés en entretiens permettent d'affiner l'analyse en distinguant d'une part les 4^{èmes}, peu intéressés par la problématique de l'orientation, des 3^{èmes} qui pour certains semblent vouloir utiliser le dispositif pour conforter leur choix, et tirer de l'expérience du tuteur des conseils en termes de « trajectoire vécue ».

Tandem conforte-t-il les choix d'orientation des jeunes ?

Source : enquête qualitative élèves – Lest

Ainsi cette élève, actuellement en 3^{ème}, aînée de sa fratrie et sans exemple de parcours scolaire dans le secondaire parmi ses proches, affirme qu'elle cherchait notamment dans le tutorat la rencontre avec quelqu'un de plus expérimenté scolairement, dans les pas desquels elle puisse se projeter, « *quelqu'un qui puisse m'expliquer parce qu'elle a fait le collège le lycée, elle peut m'expliquer comment ça se passera* ».

S - Sur l'orientation vous discutez aussi de ce que tu vas faire plus tard ?

D - Oui, oui

S - Toi tu as des idées déjà ?

D - Oui partir sur un bac bilingue allemand français

S - Et pour faire ça tu sais ce qu'il faut faire ? Tu es en quelle classe ?

D - Troisième. Je vais peut-être aller au lycée de Luynes

S - En lycée international

D - Oui dans la classe...

S - Parce que t'as un super niveau en allemand ?

D - Oui. J'ai commencé l'année dernière mais....

S - Et ça t'intéresse

D - Oui

S - Et après le bac tu sais aussi ?

D - Peut-être trois ans, ou peut-être cinq ans

S - Et en termes de métier tu sais un peu aussi ?

D - Ou professeur ou traductrice

S - Ah oui c'est loin mais tu as déjà pas mal d'idées

D - Oui

S - Et vous avez fait quoi d'autres ? Vous avez fait des sorties ? Vous vous êtes baladées ensemble ?

D - Oui, on est partis au salon de l'étudiant, on s'est renseigné sur les métiers et les lycées, après on a fait un tour en ville et à grand littoral.

S - D'accord donc vous avez fait deux sorties qui étaient pas liées aux questions scolaires

D - Voilà

S - C'était bien tout ça ?

D - Oui c'était bien

S - Au salon de l'étudiant tu as appris des trucs ?

D - Oui on s'est renseigné sur les voyages en Allemagne

S - Parce que tu veux faire des voyages...

D - Oui j'aimerais bien.

S - Pour améliorer encore ton allemand

D - Voilà oui.

Les pratiques "socioculturelles" : focus sur les sorties.

Le point de vue des tuteurs .

Le questionnaire adressé aux tuteurs distinguait deux types de sorties « socioculturelles ». Les deux questions posées étaient : d'une part « *Avez-vous fait des sorties sur le thème de la découverte culturelle (spectacles, expositions, musées, cinéma, bibliothèque, etc.) ?* », et d'autre part « *Avez-vous fait des sorties sur un autre thème (balade en ville ou dans les calanques, lieux ressources, activités sportives, etc.) ?* ».

On peut constater qu'environ 49% des Tandem ont effectué une ou plusieurs sorties définies comme étant « *sur le thème de la découverte culturelle (spectacles, expositions, musées, cinéma, bibliothèque, etc.)* » principalement au musée, au cinéma et au théâtre (50% des réponses), plus accessoirement dans une bibliothèque (13,4%) ou pour visiter une exposition (10,4%). La première raison de ne pas effectuer ce type de sortie est le « *manque de temps* », de disponibilité, d'organisation, les problèmes d'emplois du temps (68,9%) ; la seconde raison invoquée est l'absence de volonté, d'intérêt ou de motivation de la part du jeune concernant ces sorties.

C'est sous la rubrique « *sorties sur un autre thème* » que les tuteurs rangent le plus grand nombre des sorties effectuées avec leur jeune : ils sont 52% à affirmer en avoir fait, principalement des balades, promenades en ville, dans les quartiers, les parcs (70% des réponses), plus rarement d'assister à une manifestation sportive (8,7%) ou de pratiquer un sport (6,5%). Les raisons de ne pas effectuer ce type de sorties/activités sont toujours les mêmes : un « *manque de temps* », de disponibilité, d'organisation et des problèmes d'emplois du temps (57%) ; viennent ensuite l'absence de volonté, d'intérêt ou de motivation de la part du jeune concernant ces sorties (18,4%) et la priorité du scolaire (13,2%).

Le point de vue des jeunes .

Les déclarations des élèves recueillies en entretiens viennent confirmer la moindre importance accordée dans les pratiques des binômes au volet « sorties socioculturelles » eu égard aux deux autres axes de Tandem. En effet sur 11 enquêtés, 5 déclarent n'avoir fait qu'une seule sortie, 5 en avoir fait 2, dont une consacrée à l'orientation.

Les jeunes tutorés et les sorties

Source : enquête qualitative élèves – Lest

1) Cet élève dont le Tandem s'est réuni tout au long de l'année à raison d'une fois par semaine déclare n'avoir fait qu'une seule sortie :

S - *pour toi c'est de ça que tu avais le plus besoin, du travail scolaire ?*

E - *oui franchement oui.*

S - *et vous avez fait des sorties aussi ?*

E - *oui on a fait une sortie à epitech, c'est une école informatique parce que je veux en faire mon futur métier sur les ordinateurs on a fait une visite. Après on a fait une visite à la bibliothèque pour trouver une livre à lire.*

S - *et vous avez fait d'autres sorties moins liées à l'orientation ou au travail ?*

E - *non.*

2) Une autre élève déclare tout simplement n'avoir pas su au départ que Tandem proposait aussi des sorties pour les jeunes impliqués : « *Au début je pensais juste qu'elle allait m'aider pour les devoirs je pensais pas qu'on allait faire des sorties.* »

3) Dans le même ordre d'idée, cette autre collégienne, qui n'a fait qu'une seule sortie, déclare que la présentation initiale du dispositif affichait en priorité l'aide aux devoirs : « *au début on nous avait pas dit mais en fait ils avaient fait deux réunions, au début ils nous avaient parlé des devoirs ensuite des sorties.* »

4) Une seule tutorée déclare avoir fait beaucoup de sorties :

S - *Et tu m'as dit que vous sortez, vous avez fait quoi comme sorties?*

F - *Euh trop ma foi, je sais plus... ah oui on est allés à Vasarely, au cinéma, euh... se balader en ville euh... plein de trucs.*

S - *Ca t'a plu?*

F - *Ouais trop bien. Les sorties franchement c'est le top.*

S - *Ah oui pourquoi?*

F - *Eh ben heu des fois c'est des trucs que je serais pas allée voir seule mais bon là avec Elodie j'y vais et après ça me plaît.*

S - *Et tu aimerais en refaire?*

F - *Eh ben oui!*

Dans ce seul cas l'axe socioculturel paraît avoir été mis au centre du tutorat. La tutrice de cette élève insiste sur l'importance de ces sorties pour la jeune qu'elle a accompagnée :

G - *Elle avait besoin de sortir tout simplement ; enfin les parents font rarement des sorties parce que c'est compliqué de sortir à 9 tout simplement c'est vite des frais exorbitants de gestion et de logistique compliquée et du coup elle avait besoin de quelqu'un pour sortir, qui lui permette d'aller dans les musées, d'aller au théâtre, on est allés au théâtre aussi, de sortir de voir autre chose*

S - *Tu penses l'avoir fait avancer dans ce domaine là, plutôt socioculturel?*

G - *Je pense, c'est pas des choses qui se mesurent et je serais pas capable aujourd'hui de dire l'évolution que je lui ai permis d'avoir au bout de 7, 8 mois mais en tout cas elle sait ce que c'est aujourd'hui le théâtre, la fondation, ce que c'est un peu l'art, des choses qui la rebutaient un peu en plus qu'elle était jamais allée là-bas, du coup elle a une vision un peu plus claire de tout ça.*

Les lieux de rencontres des Tandems offrent une illustration supplémentaire de cette faible propension des binômes à « sortir » : en effet, les jeunes rencontrent plus souvent leur étudiant chez eux qu'à l'extérieur du domicile. En fait, l'accompagnement au domicile s'avère plus fréquent pour les garçons que pour les filles et pour les Tandem « longs » (significativement) que pour les courts. Les filles tendraient plus que les garçons à se rencontrer en bibliothèque. A noter aussi la forte tendance de la part des rencontres au collège à « produire » des Tandem « courts » (lien statistiquement significatif).

Les lieux de rencontre des Tandem

Taux de la pratique, en % des répondants (question à réponses multiples)	Tous	Filles	Garçons	P (chi2)	"Courts"	"Longs"	P (chi2)
Chez toi	58,3	54,2	62,1	ns	45,7	63,3	10%
A la bibliothèque	35,8	42,8	25,8	5%	39,1	33,1	ns
Au collège	3,4	3,05	4,6	ns	10,9	1,4	5%
Là où vous devez sortir	4,9	3,82	4,6	ns	6,5	5,0	ns
Dans d'autres lieux	4,4	3,05	7,6	15%	6,5	4,3	ns

Source : enquête quantitative « suivis » - Lest (Taux de réponse 62,2% - N = 204)

Une pratique particulière : la discussion.

On retiendra le fait, logique et assez attendu, que tous les Tandem discutent de questions scolaires et d'orientation ; mais ils sont un petit peu moins nombreux à discuter aussi de la vie personnelle du jeune :

Question : « As-tu eu l'occasion de discuter avec l'étudiant(e) de... »:

Taux de la pratique, en % des répondants (question à réponses multiples)	Tous	Courts	Longs	P (chi2)
scolaire	91,4	81,8	95,8	5%
Ta vie au collège - lycée	71,0	65,9	75,0	10%
Tes résultats scolaires	77,1	65,9	82,6	5%
orientation	88,6	86,4	88,9	ns
Ton orientation (scolaire)	76,2	70,5	77,8	ns
Ce que tu veux faire (plus tard / comme métier)	79,1	72,7	80,6	ns
[vie perso]	67,6	52,3	75,0	5%
Tes amis	32,9	15,9	40,3	5%
Tes centres d'intérêt	39,1	29,6	44,4	5%
Tes problèmes personnels	18,6	9,1	22,2	15%
Ton quartier	13,8	9,1	16,0	ns
Ta famille	27,1	15,9	33,3	5%
[scolaire + orientation]	98,6	97,7	98,6	ns

Source : enquête quantitative « suivis » - Lest (Taux de réponse 64% - N = 210)

2.1.3 Les effets du dispositif expérimenté

L'évaluation des effets du dispositif a porté sur une année scolaire : pour des élèves suivis et des témoins appariés selon le sexe, l'établissement scolaire²¹, la classe, le niveau scolaire en début d'année et les conditions socio-économiques des familles il est procédé, *ceteris paribus*, à une comparaison objective des évolutions sur l'année de différents indicateurs représentatifs des trois axes de développement du jeune énoncés et visés par les porteurs de l'expérimentation. La grande majorité de ces indicateurs ont été construits, à partir des deux questionnaires élèves de l'enquête quantitative (questionnaire de début d'année et questionnaire de fin d'année), de manière à définir, pour chaque individu, une échelle de variation (évolution positive, stagnation, évolution négative) des états, des pratiques ou des représentations sur une année. Ainsi a-t-il été possible d'observer les évolutions comparées des deux groupes en termes de « gains » sur chacun des trois axes : le scolaire, l'orientation, l'ouverture socioculturelle. La représentativité des différences d'évolution chronologique des indicateurs entre les deux groupes est garantie ici encore par les tests de probabilité du Chi2.

2.1.3.1 Les effets du dispositif sur la scolarité des jeunes bénéficiaires

L'interrogation soulevée ici est de savoir quels effets ont eu sur les jeunes Tandem les deux composantes « scolaires » de l'accompagnement dont nous avons observé et décrit le jeu dans les sections précédentes : l'aide au travail scolaire *stricto sensu* – assimilable à une « aide aux devoirs » - et l'aide « méthodologique » à vocation de développement de compétences plus transversales et, partant, apte à profiter au jeune bien au-delà de l'espace temporel de l'année scolaire et du champs de l'activité scolaire. Les bénéfices scolaires à court terme du tutorat

²¹ La seule exception à la règle d'appariement que nous nous étions fixée concerne l'homonymie d'établissement *stricto sensu* : dans 11 cas sur 225 (4,9%) aucun élève parmi les témoins de notre échantillon dans son établissement ne correspondait d'assez près au profil de l'élève suivi ; l'option a été prise alors de l'apparier avec un élève semblable tiré dans notre échantillon témoin d'élèves d'un établissement proche en termes de conditions socio-économique des familles, de performances scolaires, etc. (en recourant aux fiches établissements de l'académie).

sont recherchés dans trois dimensions : l'évolution du regard que porte l'élève sur sa place dans les jeux méritocratiques de l'école ; l'évolution de ses comportements et attitudes vis à vis de l'école et du travail scolaire ; l'évolution de son niveau scolaire.

L'auto-évaluation de leur niveau scolaire par les élèves.

La question est ici de savoir si l'accompagnement a favorisé ou non l'amélioration par l'élève du regard qu'il porte sur sa place (relative) dans le jeu de la « compétition » scolaire.

L'échelle d'auto-évaluation de leur niveau scolaire par les élèves

Dans l'enquête quantitative élèves il était demandé aux suivis comme aux témoins, en début comme en fin d'année : « Par rapport au reste de ta classe, tu estimes que tu es : 1 = Un(e) très bon(ne) élève ; 2 = Un(e) bon(ne) élève ; 3 = Un(e) élève « moyen-bon » ; 4 = Un(e) élève moyen(ne) ; 5 = Un(e) élève en dessous de la moyenne ; 6 = Un(e) élève faible ; 7 = Un(e) élève très faible . ». C'est à partir de cette échelle de 1 à 7 que les indicateurs d'évolution longitudinale utilisés ci-dessous ont pu être construits. Par exemple, un(e) élève se déclarant « moyen(ne) » en début d'année et « moyen bon » en fin d'année a gagné un degré d'échelle, soit un point de score.

Cette question d'auto-évaluation présente un intérêt particulier au regard de l'enjeu des jugements scolaires pour des collégiens : sans prétendre que l'auto-évaluation scolaire résume l'ensemble de l'estime de soi, elle en constitue une part importante. En fait, le niveau de l'auto-évaluation a fortement à voir (notamment) avec les résultats scolaires : par exemple, pour l'ensemble des élèves appariés, la position relative que l'élève se donne au sein de sa classe s'avère particulièrement sensible à une baisse des résultats scolaires :

Lien entre l'auto-évaluation de l'élève et ses résultats scolaires²²

Tous élèves appariés		Variation de l'auto-évaluation d'au moins 1 degré d'échelle		
Variation absolue de la moyenne générale	détérioration du score	amélioration du score	score inchangé	Total
augmentation note	27,4	26,4	46,2	100
diminution note	38,2	14,7	47,1	100
note égale	13,8	10,3	75,9	100
n		292		

Source : enquête quantitative « suivis » - Lest . Test Chi2 signific. au seuil de 1%

²² L'obtention des notes des élèves dans les établissements a constitué une réelle difficulté de l'enquête face à des administrations de collèges surchargées. Toutes n'ont pas pu être obtenues. Les notes utilisées dans le rapport sont celles déclarées par les élèves.

Lien entre l'auto-évaluation de l'élève et ses résultats scolaires

Tous élèves appariés		Variation de l'auto-évaluation d'au moins 1 degré d'échelle		
Variation de la moyenne d'au moins 1/2 point	détérioration du score	amélioration du score	score inchangé	Total
augmentation note	27,5	27,5	45,0	100
diminution note	43,8	14,1	42,2	100
note égale	17,9	16,7	65,5	100
n	292			

Source : enquête quantitative « suivis » - Lest . Test Chi2 signific. au seuil de 1%

Il n'est donc pas surprenant que les élèves accompagnés tendent, plus que les témoins qui leurs sont associés, à progresser en cours d'année dans l'échelle d'auto-évaluation qui leur était proposée. En particulier les Tandem « longs » : à nouveau ceux qui n'ont pas bénéficié à plein du dispositif en pâtissent en termes d'auto-considération. Cela pourrait signifier :

- que la participation au dispositif Tandem, sous réserve d'une fréquence des rencontres et d'une durée de l'accompagnement proches de ce qui est prévu, favorise l'amélioration chez les élèves concernés de l'image scolaire qu'ils ont d'eux-mêmes ;
- que la participation à un Tandem qui ne fonctionne pas « normalement » conduit à produire les effets inverses de ceux escomptés : les élèves concernés par ce cas de figure semblent se construire une image scolaire d'eux-mêmes plus défavorable en fin d'année.

Répartition des élèves selon l'évolution de leur score (auto-évaluation +1)

Variation sur l'année	Appariés		Appariés « Longs »		Appariés « Pas longs » ²³		Tous Suivis	
	Sa	Ta	Sa	Ta	Sa	Ta	« Pas longs »	« Longs »
amélioration du score d'au moins 1 point	21,3	17,3	24,1	15,7	18,0	19,1	17,5	26,1
détérioration du score d'au moins 1 point	36,0	26,9	31,5	27,8	41,6	25,8	42,3	31,1
score inchangé	42,6	55,8	44,4	56,5	40,5	55,1	40,2	42,9
Total	100	100	100	100	100	100	100	100
n	197	197	108	108	89	89	97	119
P (chi2)	5%		15%		10%		15%	

Source : enquête quantitative élèves - Lest .

²³ Dans cette présentation des résultats, nous regroupons sous le qualificatif « pas longs » les élèves suivis appariés dont nous sommes certains qu'ils ont reçu un accompagnement « court », ceux dont nous sommes à peu près certains que l'accompagnement n'a finalement pas eu lieu et ceux dont nous n'avons pas d'indices probant d'une durée substantielle de leur accompagnement. En résumé, nous sommes certains que les « longs » ont eu une durée proche de celle prescrite par le dispositif, mais il peut y en avoir aussi quelques-uns (très minoritaires) parmi les « pas longs ». Cette disposition est prise de manière à ne pas déséquilibrer outre mesure les effectifs des groupes comparés.

Répartition des élèves selon l'évolution de leur score (auto-évaluation +2)

Variation sur l'année	Appariés		Appariés "Longs"		Appariés « Pas longs »		Tous Suivis	
	Sa	Ta	Sa	Ta	Sa	Ta	« Pas longs »	« Longs »
amélioration du score d'au moins 2 points	8,1	2,5	13,0	3,7	2,3	1,1	2,1	12,6
détérioration du score d'au moins 2 points	11,2	4,6	5,6	5,6	18,0	3,4	16,5	5,9
score inchangé	80,7	92,9	81,5	90,7	79,8	95,5	81,4	81,5
Total	197	197	100	100	100	100	100	100
n	100	100	108	108	89	89	97	119
P (chi2)	1%		5%		1%		1%	

Source : enquête quantitative élèves - Lest

Les élèves suivis (les « longs » en particulier) sont ceux qui ont, à la hausse comme à la baisse, les variations les plus amples (+ ou – 2 degrés d'échelle) sur l'échelle d'auto-évaluation mais aussi l'évaluation la moins constante sur l'année, indice sans doute qu'il s'est « passé quelque chose » dans leur posture/attitude au long de l'accompagnement.

Les comportements et attitudes vis à vis de l'école et du travail scolaire.

Le temps consacré au travail scolaire.

En fin comme en début d'année, concernant le week-end comme les jours de semaine, le temps consacré au travail scolaire par les élèves suivis ne diffère pas de celui des témoins qui leurs sont appariés. Les élèves, dans leur ensemble, tendent à travailler moins en fin d'année qu'en début. Aucune différence d'évolution sur l'année de cet indicateur n'est probante : suivis et témoins évoluent sensiblement de la même manière. Il est possible que les élèves Tandem ne considèrent pas le temps passé à l'accompagnement comme du temps « scolaire » et, partant, ne le déclarent pas sous cette rubrique.

Evolution du temps de travail scolaire « le week-end dernier »

Temps de travail scolaire le week-end dernier	Appariés		Appariés "Longs"		Appariés « Pas longs »		Tous Suivis	
	Sa	Ta	Sa	Ta	Sa	Ta	« Longs »	« Pas longs »
amélioration du score d'au moins 1 pt	20,2	21,2	20,4	16,7	20,0	27,1	20,4	20,0
détérioration du score d'au moins 1 pt	38,3	43,5	38,0	41,7	38,8	45,9	38,0	38,8
score inchangé	41,5	35,2	41,7	41,7	41,2	27,1	41,7	41,2
Total	100	100	100	100	100	100	100	100
n	193	193	108	108	85	85	108	85
P (chi2)	ns		ns		ns		ns	

Source : enquête quantitative élèves - Lest

D'un autre côté les déclarations « spontanées »²⁴ d'activités consacrées aux devoirs les mercredis (« en général » et « dernier ») et les week-ends conduisent à peu près aux mêmes constats : Tandem « longs » et « courts » ne se distinguent pas non plus, confirmant ainsi les trois tendances dégagées précédemment : les devoirs sont un peu moins cités comme activités en fin d'année qu'en début ; les suivis ne se distinguent pas des témoins sur ce plan-là ; pas plus les Tandems « longs » des Tandems « courts ».

Le rapport à l'école.

On ne relève pas non plus de différence notable entre suivis et témoins appariés en termes d'évolution de leur « autonomie scolaire », appréhendée à travers la difficulté éprouvée à faire ses devoirs, l'aide reçue pour les faire, la compréhension des tâches à réaliser.

Evolution des réponses à la question « As-tu des difficultés à faire seul(e) tes devoirs ? »

Vagues 2 et 3 seulement	Tous		"Longs"		« Pas longs »		Suivis	
	Sa	Ta	Sa	Ta	Sa	Ta	« Longs »	« Pas longs »
Difficultés à faire seul(e) les devoirs								
amélioration du score d'au moins 1 pt	25,2	18,7	25,4	19,4	25,4	17,9	25,4	25,4
détérioration du score d'au moins 1 pt	17,9	22,0	19,4	25,4	19,4	17,9	19,4	19,4
score inchangé	56,9	59,4	55,2	55,2	55,2	64,3	55,2	55,2
Total	100	100	100	100	100	100	100	100
n	123	123	67	67	56	56	67	56
P (chi2)	ns		ns		ns		ns	

Source : enquête quantitative élèves - Lest

Quant à l'évolution de leur rapport plus global à l'école (« aller volontiers au collège », « s'ennuyer en cours », « trouver utile ce qu'on y apprend »), elle ne permet pas non plus d'appréhender un réel effet de Tandem sur les élèves accompagnés. Ainsi, au fil de l'année :

- les élèves vont moins volontiers au collège, mais à peu près autant les élèves accompagnés que les autres, les « longs » que les « courts » :

Evolution des réponses à la question : « Vas-tu volontiers au collège / lycée ? »

Variations sur l'année	Elèves appariés		Appariés "longs"		Appariés « Pas longs »		Tous suivis	
	Sa	Ta	Sa	Ta	Sa	Ta	« Pas longs »	« Longs »
Aller volontiers au collège								
va plus volontiers	18,9	16,2	16,4	16,4	22,2	16,1	22,8	16,1
va moins volontiers	27,6	28,7	27,9	26,0	27,2	32,1	25,0	28,8
pareil début/fin	53,5	55,1	55,8	57,7	50,6	51,9	52,2	55,1
Total	100	100	100	100	100	100	100	100
n	185	185	104	104	81	81	92	118
P (chi2)	ns		10%		ns		ns	

Source : enquête quantitative élèves - Lest

²⁴ Il est fait allusion ici au traitement des réponses - concernant les devoirs, le travail scolaire et le soutien scolaire - à quatre questions ouvertes (« Que fais-tu en général le mercredi après-midi ? », « Que fais-tu en général le week-end ? », « Qu'as-tu fait mercredi dernier ? », « Qu'as-tu fait le week-end dernier ? ») celles qui concernent les devoirs, le travail scolaire et le soutien scolaire.

- la plupart des collégiens trouvent moins d'intérêt à ce qu'ils apprennent en fin d'année qu'en début. Ici encore, statistiquement les appariés suivis et témoins connaissent la même évolution au cours de l'année :

Evolution des réponses à la question
« Ce que tu apprends à l'école te paraît-il utile ? »

Variations sur l'année	Elèves appariés		Appariés « longs »		Appariés « Pas longs »		Tous élèves		Tous suivis	
	Sa	Ta	Sa	Ta	Sa	Ta	S	T	« Pas longs »	« Longs »
Utilité des apprentissages										
Moins utile en fin	24,8	27,8	25,5	24,6	23,9	31,8	24,8	31,5	23,7	25,6
Plus utile en fin	22,2	16,2	23,6	17,3	20,5	14,8	22,0	17,1	20,6	23,1
pareil début/fin	53,0	56,1	50,9	58,2	55,7	53,4	53,2	51,4	55,7	51,2
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
n	198	198	110	110	88	88	218	724	97	121
P (chi2)	ns		ns		ns		10%		ns	

Source : enquête quantitative élèves - Lest

- mais on note un effet tout à fait inattendu du dispositif : si tous les élèves s'ennuient beaucoup plus en cours en fin d'année qu'en début, les suivis sont un peu plus dans ce cas de figure que leurs « clones » non accompagnés..... :

Evolution des réponses à la question
« T'arrive-t-il de t'ennuyer en cours ? »

Variations sur l'année	Elèves appariés		Appariés « longs »		Appariés « Pas longs »		Tous élèves		Tous suivis	
	Sa	Ta	Sa	Ta	Sa	Ta	S	T	« Pas longs »	« Longs »
s'ennuyer en cours										
s'ennuie moins	16,7	11,6	18,0	12,6	14,9	10,3	17,0	13,8	14,4	19,0
s'ennuie plus	31,8	24,8	28,8	23,4	35,6	26,4	32,6	28,0	36,1	29,8
pareil début/fin	51,5	63,6	53,2	64,0	49,4	63,2	50,5	58,2	49,5	51,2
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
n	198	198	111	111	87	87	218	724	97	121
P (chi2)	5%		ns		ns		15%		ns	

Source : enquête quantitative élèves - Lest

Evolution relative du niveau scolaire des élèves suivis

L'évolution du niveau scolaire des élèves a pu être saisie à partir de deux indicateurs : d'une part les notes déclarées par les élèves (moyenne générale du trimestre, moyenne en français, moyenne en mathématiques) et d'autre part les « mentions » du conseil de classe qu'ils ont déclarées. Pour ces deux indicateurs, l'évolution ne prend en compte les performances scolaires que sur une assez courte temporalité puisqu'il s'agit de comparer celles du second trimestre de l'année N à celles du troisième trimestre de l'année N-1.

Le constat peut être fait que les élèves bénéficiant du dispositif voient leur moyenne générale plus souvent progresser (ou plutôt : mieux résister à la baisse) sur les deux premiers

trimestres de l'année que leurs « clones », non affiliés au dispositif. Les Tandems « longs » progressent plus que les Tandem plus courts dans leur scolarité, constat pouvant renvoyer aussi à l'observation - déjà faite à l'issue de notre enquête exploratoire auprès des familles - d'un risque de forte pénalisation (morale, psychologique) des élèves pour lesquels l'accompagnement s'est « mal passé » :

**Evolution des notes déclarées par les élèves (moyenne générale)
entre le 3^e trimestre de l'année N-1 et le 2^e de l'année N**

Notes déclarées 2 ^e me tr. N /3 ^e me tr. N-1	Elèves appariés		Appariés « longs »		Appariés « Pas longs »		Tous élèves		Tous suivis	
Variation d'au moins 1/2 point de la moyenne générale	Sa	Ta	Sa	Ta	Sa	Ta	S	T	« Pas longs »	« Longs »
augmentation note	32,9	22,6	40,5	25,0	23,9	19,7	30,7	23,4	21,4	38,1
diminution note	42,6	44,5	38,1	42,9	47,9	46,5	42,9	44,3	52,4	35,2
note égale	24,5	32,9	21,4	32,1	28,2	33,8	26,5	32,2	26,2	26,7
n	155	155	84	84	71	71	189	636	84	105
P (chi2)	10%		10%		ns		10%		5%	

Source : enquête quantitative élèves - Lest

Pour les notes de français et de mathématiques, cette tendance est nettement confirmée, au moins concernant les accompagnements qui ont duré ; en revanche, les Tandems « courts » sont assez clairement confirmés dans une dynamique de régression de leurs résultats scolaires (plus particulièrement en mathématiques) :

**Evolution des notes déclarées par les élèves en mathématiques
entre le 3^e trimestre de l'année N-1 et le 2^e de l'année N**

Notes en maths déclarées 2 ^e me tr. N /3 ^e me tr. N-1	Elèves appariés		Appariés « longs »		Appariés « Pas longs »		Tous élèves		Tous suivis	
Variation d'au moins 1/2 point de la moyenne en mathématiques	Sa	Ta	Sa	Ta	Sa	Ta	S	T	« Pas longs »	« Longs »
augmentation note	24,0	24,0	35,2	23,9	8,0	24,0	26,7	28,7	11,6	37,5
diminution note	56,2	52,9	52,1	49,3	62,0	58,0	56,4	50,6	65,2	50,0
note égale	19,8	23,1	12,7	26,8	30,0	18,0	17,0	20,8	23,2	12,5
n	121	121	71	71	50	50	165	530	69	96
P (chi2)	ns		10%		10%		ns		5%	

Source : enquête quantitative élèves - Lest

Cette évolution positive des résultats des élèves accompagnés dans la longueur (comme son corollaire : l'évolution négative de ceux des Tandems « courts ») est confirmée par l'observation de l'évolution des « mentions » obtenues par les élèves entre le 3^e trimestre de l'année N-1 et le deuxième trimestre de l'année N :

**Evolution des « mentions » au conseil de classe déclarées par les entre
le 3^e trimestre de l'année N-1 et le 2^{ème} de l'année N**

Variation 2ème tr.N /3ème tr. N-1	Elèves appariés		Appariés « longs »		Appariés « Pas longs »		Tous élèves		Tous suivis	
	Sa	Ta	Sa	Ta	Sa	Ta	S	T	« Pas longs »	« Longs »
Toutes mentions										
amélioration	15,3	14,7	18,7	13,2	11,1	16,7	14,6	15,5	10,2	18,3
détérioration	19,6	21,5	14,3	27,5	26,4	13,9	21,9	22,3	28,4	16,4
pareil	65,0	63,8	67,0	59,3	62,5	69,4	63,5	62,2	61,4	65,4
n	163	163	91	91	72	72	192	686	88	104
P (chi2)	ns		10%		15%		ns		10%	

Source : enquête quantitative élèves - Lest

2.1.3.2 Les effets du dispositif sur l'orientation des jeunes bénéficiaires

La confrontation de nos tests aux objectifs du dispositif en termes d'orientation des jeunes (confortement du projet scolaire et/ou professionnel, éclairage des voies d'accès vers le supérieur) n'est pas véritablement probante. Que la méthode utilisée ici (observation sur une temporalité courte : l'année scolaire) ne soit pas la mieux adaptée à véritablement mesurer les effets du dispositif sur ce plan là est une possibilité. Une autre serait que les effets attendus de Tandem selon cet axe d'activité n'interviennent pas. En tout cas, 5 groupes de questions devaient permettre d'observer, toutes choses égales par ailleurs, les évolutions comparées en termes d'orientation et de projet des élèves bénéficiaires et de ceux qui ne le sont pas : la connaissance de la filière scolaire, le type de filière choisi, le type d'établissement scolaire envisagé après la troisième, la connaissance du métier envisagé plus tard et la fréquentation de lieux d'orientation.

Effectuation du choix de la filière scolaire.

Plus de 80% des élèves connaissent en fin d'année la filière qu'ils vont choisir. Aucune différence entre suivis et témoins appariés n'apparaît toutefois. Les élèves Tandem qui ont pratiqué le dispositif tout au long de l'année connaissent mieux leur filière scolaire au début et à la fin de l'année que les suivis ; en revanche, les suivis « courts » sont dans la situation inverse.

Question : « Sais-tu quelle filière tu comptes choisir ? »

	Elèves appariés		Appariés « longs »		Appariés « Pas longs »	
	Sa	Ta	Sa	Ta	Sa	Ta
connaissance de la filière						
oui en fin, non en début	19,2	20,3	19,8	16,8	18,5	24,7
oui en début, non en fin	6,6	6,6	5,9	9,9	7,4	2,5
oui ou non idem début/fin	74,2	73,1	74,3	73,3	74,1	72,8
Total	100	100	100	100	100	100
N	182	182	202		162	
P (chi2)	ns		ns		ns	

Source : enquête quantitative élèves - Lest

Les filières choisies.

Par rapport à la question - apparemment centrale dans Tandem - de faciliter l'accès des jeunes issus de couches populaires à l'université, les résultats de ne sont pas plus probants. La part de ceux qui souhaitent poursuivre leurs études au moins jusqu'à un bac général est assez stable sur l'année, tant pour les témoins que pour les suivis, même si pour les deux populations on constate, globalement, un léger renoncement à ce niveau d'études : principe de réalité, avis et éclairage des professeurs et de l'institution scolaire, etc.. Mais l'effet « tuteur » n'apparaît pas bien. Plus disposés dès le début d'année à aller jusqu'au bac que leurs « clones » - sans doute en raison, on l'a dit, du mode d'élection des élèves au dispositif - les élèves suivis le sont encore en fin d'année et, semble-t-il, avec un écart plus important (75% contre 56% pour les témoins).

Evolution sur l'année du choix d'une filière bac général				
	Sa		Ta	
	Début	Fin	Début	Fin
% choix Bac général	80,5	75,3	67,5	55,8
	Evolution fin / début			
oui en fin, non en début	5,2		2,6	
oui en début, non en fin	10,4		14,3	
oui ou non idem début/fin	84,4		83,1	
total	100		100	
N	77		77	
P (chi2)		ns		

Source : enquête quantitative élèves - Lest

Le choix d'établissement scolaire.

La question posée ici (« *Que comptes-tu faire après la 3^{ème} ?* », avec choix entre *lycée général, lycée technologique, lycée professionnel, apprentissage, je ne sais pas, autre*) redouble bien évidemment pour partie la précédente. Il est alors logique que l'effet Tandem sur le choix d'un lycée général n'apparaisse pas plus distinctement que sur le choix d'une filière bac.

Evolution sur l'année du choix d'un lycée général				
	Sa		Ta	
Le choix d'établissement	Début	Fin	Début	Fin
% aller dans un lycée général	74,1	70,0	69,4	63,7
	Evolution fin / début			
oui en fin, non en début	7,8		7,3	
oui en début, non en fin	11,9		13,0	
oui ou non idem début/fin	80,3		79,8	
total	100		100	
N	193		193	
P (chi2)		ns		

Source : enquête quantitative élèves - Lest

La connaissance du métier envisagé plus tard.

Si l'on demande aux jeunes : « *As-tu une idée du métier que tu voudrais faire plus tard?* » ont obtenu des résultats à peu près comparables avec ceux obtenus au moyen des indicateurs précédents : les choix sont stables, déjà connus en début d'année, et les variations en cours d'année sont marginales et ne mettent pas en évidence d'effet Tandem :

Question : « *As-tu une idée du métier que tu voudrais faire plus tard?* »

	Sa		Ta	
	Début	Fin	Début	Fin
As-tu une idée... % « oui »	79,0	75,3	79,5	70,5
	Evolution fin / début			
oui en fin, non en début	10,5		6,3	
oui en début, non en fin	14,2		15,3	
oui ou non idem début/fin	75,3		78,4	
	100		100	
N	190		190	
P (chi2)	ns			

Source : enquête quantitative élèves - Lest

Se rendre dans un lieu d'orientation.

Au cours de l'année une fraction importante des élèves (un quart au moins) se sont rendus dans un lieu d'orientation alors qu'ils ne l'avaient pas fait en début d'année : la composition majoritaire en élèves de 3^{ème} de l'échantillon l'explique pour partie. Mais cette pratique ne distingue pas les suivis des témoins. En revanche, elle pourrait distinguer les suivis « longs » des autres élèves Tandem, bien que le test de probabilité du Chi2 ne soit pas significatif.

Question : « *T'es-tu déjà rendu(e) dans un lieu d'orientation (aide à l'orientation) ?* »

	Elèves appariés				Appariés « longs »				Appariés « Pas longs »			
	Sa		Ta		Sa		Ta		Sa		Ta	
Se rendre dans un lieu d'orientation	Début	Fin	Début	Fin	Début	Fin	Début	Fin	Début	Fin	Début	Fin
% oui	29,2	46,1	20,8	43,3	30,7	52,5	19,8	40,6	27,3	37,7	22,1	46,8
	Evolution fin / début				Evolution fin / début				Evolution fin / début			
oui en fin, non en début	25,8		28,7		31,7		25,7		18,2		32,5	
oui en début, non en fin	9,0		6,2		9,9		5,0		7,8		7,8	
oui ou non idem début/fin	65,2		65,2		58,4		69,3		74,0		59,7	
total	100		100		100		100		100		100	
N	178		178		101		101		77		77	
P (chi2)	ns				ns				15%			

Source : enquête quantitative élèves - Lest

Par les réponses à la question associée « *Si oui, avec qui y es-tu allé ?* », on observe – en considérant cette fois l'ensemble des élèves suivis de la base, appariés ou non – que 23,6% des bénéficiaires ont été accompagnés au cours de l'année par l'étudiant : 31,2% des « longs » et 9,4% des autres. Quant aux modes de recherches d'information pour leur orientation, les élèves engagés dans le dispositif ont plus souvent eu recours aux visites de salons des métiers, d'écoles, de lycées, d'universités, d'associations (46,5%) que les témoins qui leurs sont appariés (36,8%) ; une tendance comparable émerge concernant la consultation de l'Onisep, plus prisée par les suivis que par les témoins. De leur côté, leurs « clones » non affiliés au dispositif ont plutôt visité le COP ou consulté leurs professeurs. Si donc l'évaluation

statistique ne fait pas apparaître de résultats probants suivant cet axe, une trace sérieuse de l'activité des binômes en matière d'orientation est mise au jour par ce résultat.

2.1.3.3 Les effets du dispositif sur les jeunes en matière d'ouverture socioculturelle

La volonté d'agir sur l'« ouverture culturelle » des élèves constitue l'un des trois axes prioritaires d'action du dispositif Tandem. Pour saisir l'évolution des tutorés et des témoins sur cet axe, nous les avons interrogés sur les sorties qu'ils avaient effectuées dans l'année, sur leur autonomie de déplacement et sur leur connaissance d'un lieu central de la ville. Cette fois, les tests effectués sont plutôt probants et dans le sens de l'obtention d'un « bénéfice socioculturel » par les élèves Tandem, en particulier par ceux qui ont suivi régulièrement et pleinement le dispositif.

Les sorties effectuées au cours de l'année.

La participation au dispositif Tandem semble bien sur cet axe produire des effets. Au cours de leur année Tandem les élèves engagés dans le dispositif ont effectué, au moins une fois, très sensiblement plus souvent des sorties « culturelles » (musée, théâtre, visite de monuments, expositions, opéra) et « parascolaires » (bibliothèques, librairies) que les témoins qui leurs sont appariés. Et les suivis « longs » plus souvent que les suivis « courts ».

Sorties effectuées au moins une fois au cours de l'année scolaire, par type

Toutes sorties : dont avec école et avec étudiant										
Réponses multiples : % allè(e)s au cours de l'année à :	Tous élèves appariés		Appariés « longs »		Appariés pas « longs »		Tous élèves		Tous élèves suivis	
	Sa	Ta	Sa	Ta	Sa	Ta	S	T	« Pas longs »	« Longs »
Musée	60,6	43,9	62,1	42,7	58,4	45,5	59,0	41,3	55,9	61,2
p (Chi2) au seuil de	5%		5%		10%		5%		ns	
Théâtre	54,4	40,1	63,8	39,1	41,6	41,6	54,4	41,5	40,4	64,2
p (Chi2) au seuil de	5%		5%		ns		5%		5%	
Monuments	57,5	49,4	61,4	47,5	52,1	52,1	58,5	47,7	49,5	65,1
p (Chi2) au seuil de	15%		5%		ns		5%		5%	
Exposition	54,8	42,5	65,1	40,8	40,8	44,7	51,6	39,6	39,4	60,3
p (Chi2) au seuil de	5%		5%		ns		5%		5%	
Opéra	14,0	7,3	17,7	6,9	9,2	7,9	13,1	6,0	9,8	15,4
p (Chi2) au seuil de	5%		5%		ns		5%		ns	
Cinéma	93,9	91,4	95,6	89,4	91,8	94,1	93,3	91,0	91,2	94,9
p (Chi2) au seuil de	ns		10%		ns		ns		ns	
Concert	39,7	42,4	41,1	43,9	37,7	40,3	39,0	45,3	37,0	40,5
p (Chi2) au seuil de	ns		ns		ns		ns		ns	
Manif.sportive	57,8	53,5	61,0	59,1	53,8	46,3	57,0	59,8	52,6	60,2
p (Chi2) au seuil de	ns		ns		ns		ns		ns	
Bibliothèque	82,7	67,9	88,4	66,1	75,0	70,2	82,3	63,7	75,8	87,0
p (Chi2) au seuil de	5%		5%		ns		5%		5%	
Librairie	70,7	68,0	81,3	65,4	55,4	71,6	69,5	62,7	57,8	77,4
p (Chi2) au seuil de	ns		10%		5%		10%		5%	
Centre ville	97,6	98,6	98,3	97,4	96,8	100,0	98,0	98,1	97,2	98,6
p (Chi2) au seuil de	ns		ns		5%		ns		ns	

Source : enquête quantitative élèves - Lest

Il faut également noter la plus grande variété des sorties effectuées au cours de l'année par les élèves accompagnés : 47% d'entre eux ont effectué au moins 7 types de sorties différentes, contre 36,2% des témoins. Les Tandem « courts » ne sont que pour 29,8% dans ce cas (60,5% des « longs »).

La découverte de nouvelles sorties « culturelles ».

La question posée ici est la suivante : les jeunes suivis ont-ils effectué au cours de leur année Tandem des types de sorties qu'ils n'avaient jamais effectuées auparavant ? Pour y répondre, nous avons établi une comparaison entre les réponses de fin d'année (qui concernent les sorties au cours de l'année) et les réponses de début d'année (qui concernaient les sorties déjà effectuées au cours de la vie de l'élève).

Les élèves suivis sont en moyenne trois fois plus nombreux que leurs « clones » à avoir « découvert » des sorties culturelles qu'ils ne déclaraient pas avoir déjà effectuées en début d'année : musées, théâtre, monuments, exposition, etc..... Cette tendance est avérée aussi, concernant surtout les Tandem « longs », pour les rencontres sportives et la fréquentation des bibliothèques et librairies (cf. Tableau 2 de l'annexe statistique). Autre point notable mais attendu : la découverte de sorties nouvelles est fortement liée à la durée de l'accompagnement.

Les sorties hors école et hors étudiant.

Si l'on exclut les sorties effectuées avec l'école et avec l'étudiant la tendance des jeunes accompagnés à effectuer relativement plus de sorties culturelles et « parascolaires » (bibliothèque, librairie) se confirme-t-elle ? Autrement dit : les sorties effectuées avec l'accompagnant ont-elles créé une dynamique dans les pratiques culturelles autonomes des jeunes ? Le décompte des sorties effectuées « avec quelqu'un de la famille », « avec des amis » ou « seul » ne fait apparaître qu'une seule différence, légère (i.e. significative au seuil de 10%) : elle concerne les sorties au théâtre, quasiment deux fois plus élevées sur ces bases pour les suivis que pour les témoins qui leurs sont appariés.

Le bilan des sorties des jeunes avec leur tuteur.

Certaines sorties n'ont été effectuées au cours de l'année d'accompagnement qu'avec l'étudiant ; d'autres ont été faites avec l'étudiant mais aussi seul(e)s ou en d'autre compagnie (école, famille, ami(e)s). En dehors de la bibliothèque, où souvent ils se rencontrent, les tuteurs ont plus conduit leur élève vers les cinémas, les expositions, les musées et les monuments que les théâtres ou l'opéra²⁵. On note – non sans une certaine surprise – la rareté, voire l'absence, de participation au spectacle de rencontres sportives et de concerts.

²⁵ Il serait intéressant, à ce propos, de corrélér ce résultat avec l'étude – non effectuée dans le cadre de cette évaluation – du système de compensation des frais de sorties et des options proposées par l'Afev aux étudiants (distribution d'entrées gratuites, remboursements totaux ou partiels des coûts engagés pour la sortie, concernant quel type de sorties, etc.).

% de sorties des suivis avec l'étudiant, par type

Elèves suivis	Seulement avec l'étudiant		Avec l'étudiant aussi	
	%	n	%	n
% sorties avec l'étudiant				
Musée	8,4	227	16,3	227
Théâtre	4,4	228	9,7	228
Monuments	6,7	224	13,4	224
Exposition	10,7	225	16,9	225
Opéra	4,5	222	4,5	222
Cinéma	3,8	240	18,8	240
Concert	0,0	223	1,8	223
Manif. sportive	1,7	230	6,1	230
Bibliothèque	12,2	237	45,2	237
Librairie	3,6	223	13,0	223
Centre ville	1,2	248	33,9	248

Source : enquête quantitative élèves - Lest

Si l'on peut dire que 61,2% des élèves accompagnés ont effectué au moins une sortie dans l'année avec le tuteur, 38,9% ne réalisant ces sorties qu'avec le tuteur (à l'exclusion des sorties en famille, entre amis, solitaires ou avec l'école), on observera toutefois la très faible variété – en moyenne - des sorties effectuées dans le cadre de Tandem :

Quantification des types de sorties différentes effectuées avec le tuteur par les suivis

Nombre de « types » de sorties différentes	Seulement avec l'étudiant %	Avec l'étudiant aussi %
0	71,2	38,7
1	15,4	19,8
2	6,7	14,6
3	4,7	8,3
4	1,2	9,9
5	0,8	0
6	0	2,8
7	0	1,2
8	0	0,4
9	0	0,4

Source : enquête quantitative élèves - Lest (total colonne = 100)

Les sorties autonomes.

En général, les élèves suivis appariés tendent plus souvent que les témoins à effectuer des sorties solitaires. Mais les tests statistiques ne confirment véritablement cette tendance que pour les manifestations sportives, la bibliothèque et le centre-ville, gage quand même d'une autonomie accrue de ces jeunes. On notera par exemple que 17,7% des suivis (pour seulement 7,9% des témoins qui leurs sont appariés) n'étaient jamais allés seuls au centre ville

auparavant mais ont initié cette pratique au cours de leur année d'accompagnement, ce qui est un peu moins vrai pour les suivis « courts » que pour les suivis « longs ».

Les sorties que les élèves aimeraient bien « refaire ou faire plus souvent ».

Les sorties préférées les plus souvent citées par les jeunes interrogés, dans leur ensemble, sont les visites de monuments, les manifestations sportives et les musées. Mais les élèves suivis se distinguent par une inclination plus forte que les autres à effectuer des sorties « parascolaires » (bibliothèques, librairies), au centre ville et, surtout, pour visiter des monuments. L'ouverture gagnée sur la ville et sur ses lieux plus que sur les « lieux culturels » est un des effets, recherché et donc atteint, de Tandem.

Les sorties que les élèves aimeraient bien « refaire ou faire plus souvent »

% sorties préférées	Tous élèves appariés		Appariés « longs »		Appariés « pas longs »		Tous élèves		Tous élèves suivis	
	Sa	Ta	Sa	Ta	Sa	Ta	S	T	« Pas longs »	« Longs »
Musée	22,0	22,0	15,3	22,5	30,7	21,3	20,8	19,5	25,8	17,1
p (Chi2) au seuil de	ns		ns		ns		ns		10%	
Théâtre	6,9	3,5	7,1	3,1	6,7	4,0	7,1	3,4	6,2	7,8
p (Chi2) au seuil de	15%		ns		ns		5%		ns	
Monuments	57,8	43,9	55,1	42,9	61,3	45,3	56,6	46,6	59,8	54,3
p (Chi2) au seuil de	5%		10%		5%		5%		ns	
Exposition	27,8	24,3	25,5	27,6	30,7	20,0	27,0	28,0	27,8	26,4
p (Chi2) au seuil de	ns		ns		15%		ns		ns	
Opéra	4,6	2,3	5,1	3,1	4,0	1,3	4,9	1,6	4,1	5,4
p (Chi2) au seuil de	ns		ns		ns		5%		ns	
Cinéma	5,2	5,2	7,1	6,1	2,7	4,0	4,4	3,0	2,1	6,2
p (Chi2) au seuil de	ns		ns		ns		ns		15%	
Concert	2,3	4,1	2,0	5,1	2,7	2,7	2,2	3,0	2,1	2,3
p (Chi2) au seuil de	ns		ns		ns		ns		ns	
Manif.sportive	27,8	21,4	32,7	23,5	21,3	18,7	22,6	18,7	18,6	25,6
p (Chi2) au seuil de	15%		15%		ns		ns		ns	
Bibliothèque	12,7	4,1	11,2	1,0	14,7	8,0	13,3	4,6	14,4	12,4
p (Chi2) au seuil de	5%		5%		ns		5%		ns	
Librairie	2,9	0,6	3,1	0,0	2,7	1,3	3,1	1,0	2,1	3,9
p (Chi2) au seuil de	10%		10%		ns		5%		ns	
Centre ville	6,9	1,2	9,2	2,0	4,0	0,0	8,0	1,1	3,1	11,6
p (Chi2) au seuil de	5%		5%		10%		5%		5%	

Source : enquête quantitative élèves - Lest

Si l'on confronte les préférences exprimées en fin d'année à celles des jeunes en début d'année, les évolutions sont plus nettes d'une manière générale pour les suivis que pour les témoins appariés, comme si s'était démultipliée - sous l'effet de Tandem ? - leur aspiration aux sorties « en général ».

La fréquence des sorties des jeunes.

En dehors de ces différenciations suivis/tuteurs appariés par type de sorties effectuées au cours de l'année ou selon leur inclination à les renouveler, on a pu établir aussi que les élèves accompagnés avaient effectué, quantitativement, sensiblement plus de sorties « culturelles » et

en bibliothèque depuis le 1^{er} janvier de l'année d'accompagnement que les témoins qui leurs correspondent.

Nombre de sorties depuis le 1er janvier	Tous élèves appariés		Appariés « longs »	
	Sa	Ta	Sa	Ta
Musée				
Jamais	53,2	64,4	51,3	68,4
Une fois	22,0	18,5	23,9	15,4
Deux ou trois fois	16,1	13,2	16,2	13,7
Plus de 3 fois	8,8	3,9	8,6	2,6
N	100(205)	100(205)	100(117)	100(117)
p (Chi2) au seuil de	10%		5%	

Nombre de sorties depuis le 1er janvier	Tous élèves appariés		Appariés « longs »	
	Sa	Ta	Sa	Ta
Théâtre				
Jamais	55,6	70,7	50,0	70,3
Une fois	23,9	15,1	27,1	18,6
Deux ou trois fois	14,6	9,3	15,3	7,6
Plus de 3 fois	5,9	4,9	7,6	3,4
N	100(205)	100(205)	100(118)	100(118)
p (Chi2) au seuil de	5%		5%	

Nombre de sorties depuis le 1er janvier	Tous élèves appariés		Appariés « longs »	
	Sa	Ta	Sa	Ta
Monuments				
Jamais	51,0	58,8	44,0	62,9
Une fois	18,6	19,6	22,4	15,5
Deux ou trois fois	15,7	13,2	16,4	14,7
Plus de 3 fois	14,7	8,3	17,2	6,9
N	100(204)	100(204)	100(116)	100(116)
p (Chi2) au seuil de	15%		5%	

Nombre de sorties depuis le 1er janvier	Tous élèves appariés		Appariés « longs »	
	Sa	Ta	Sa	Ta
Bibliothèque				
Jamais	23,8	35,9	18,1	37,1
Une fois	11,7	25,7	11,2	28,5
Deux ou trois fois	20,4	18,9	18,1	20,7
Plus de 3 fois	44,2	19,4	52,6	13,8
N	100(206)	100(206)	100(116)	100(116)
p (Chi2) au seuil de	5%		5%	

Source : enquête quantitative élèves - Lest

Vers une plus grande appropriation de la ville.

Si, pour la seule population d'élèves marseillais (la même démarche a été faite pour les Aixois mais leur nombre, plus limité, enlève toute pertinence aux tests statistiques) on interroge, en début et en fin d'année, la connaissance qu'ils ont de 23 lieux, variés, de la ville, on constate une évolution en cours d'année d'accompagnement plus positive des suivis

appariés que des témoins : le nombre de lieux qu'ils connaissent augmente plus souvent entre le début et la fin d'année²⁶.

**Evolution du nombre de lieux connus dans la ville
(pour Marseille seulement)**

Variation du nombre de lieux connus à Marseille (vagues 2 et 3)	Elèves appariés		Tous élèves		Tous suivis	
	Sa	Ta	S	T	« Longs »	« Pas longs »
a augmenté	24,1	5,6	25,2	9,7	23,1	27,1
a diminué	66,7	88,9	68,5	86,5	73,1	64,4
pareil fin / début	9,3	5,6	6,3	3,8	3,9	8,5
n	100(54)	100(54)	100(111)	100(391)	100(52)	100(59)
p (Chi2) au seuil de	5%		5%		ns	

Source : enquête quantitative élèves - Lest

Si, d'autre part, pour les deux populations cette fois (marseillaise et aixoise) on désigne un lieu central de la ville (« La préfecture » pour Marseille, « Le palais de justice » pour Aix) comme cible de connaissance des élèves en début et en fin d'année, on constate que les élèves suivis disent plus souvent « connaître » ce lieu en fin d'année qu'en début, ce qui est moins souvent le cas des élèves témoins appariés :

Evolution de la connaissance d'un lieu central de la ville

Variation dans la connaissance du lieu central (préfecture, palais de justice)	Elèves appariés	
	Sa	Ta
meilleure connaissance	17,8	11,4
moins bonne connaissance	9,2	14,6
pareil fin / début	73,0	74,1
n	100(185)	100(185)
p (Chi2) au seuil de	10%	

Source : enquête quantitative élèves - Lest

Ces résultats vont dans le sens d'un gain plus important en connaissance de lieux de la ville, souvent hors de leur quartier, par les suivis que par les témoins. Ici encore, on peut faire l'hypothèse d'un lien entre l'accompagnement et cette évolution « émancipatrice » du jeune.

Vers une plus grande autonomie de déplacement dans la ville.

Lorsque l'on demande aux jeunes suivis et à leurs témoins associés s'ils se rendraient dans ce lieu central tout seuls ou si ils envisageraient de « se faire accompagner », le gain en autonomie des jeunes accompagnés au fil de l'année est patent :

²⁶ L'indicateur n'a pu être construit de façon homogène que pour les vagues 2 et 3 de l'enquête « élèves », limitant doublement les effectifs (population marseillaise uniquement et nombre de vagues limité à 2).

Evolution de la modalité « Tu irais seul(e) » en réponse à la question : « si tu devais aller à la Préfecture / au Palais de justice, comment irais-tu ? »

Evolution sur l'année	Elèves appariés	
Acquisition d'autonomie dans le déplacement	Sa	Ta
plus souvent seul	18,8	10,9
moins souvent seul	1,6	5,5
pareil fin / début	79,7	83,6
n	128	128
p (Chi2) au seuil de	10%	

Source : enquête quantitative élèves - Lest

Une meilleure connaissance de la ville par les bénéficiaires du dispositif s'accompagne d'un gain en autonomie de circulation en son sein.

Une sociabilité accrue des Tandem.

En début d'année, les jeunes suivis faisaient plus souvent cas que les autres d'un nombre limité d'ami(e)s, de copains/copines. Leur évolution sur l'année semble aller dans le sens d'une plus grande ouverture sur ce point, sans doute liée à une amélioration de la confiance en soi. D'ailleurs, les Tandem de courte durée se trouvent, sur ce plan encore, dans une situation beaucoup plus défavorable.

Evolution des réponses à la question « Penses-tu avoir Beaucoup de copains - copines / Peu de copains - copines »

Variations sur l'année	Elèves appariés		Appariés « longs »		Appariés « pas longs »		Tous élèves		Tous suivis	
	Sa	Ta	Sa	Ta	Sa	Ta	S	T	« Longs »	« Pas longs »
Avoir + / - de copains										
vers + de copains	9,5	3,7	14,2	3,8	3,6	3,6	9,1	3,7	12,9	4,2
vers - de copains	6,8	2,1	6,6	2,8	7,1	1,2	6,9	3,0	7,3	6,3
pareil fin / début	83,7	94,2	79,3	93,4	89,3	95,2	84,0	93,3	79,8	89,5
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
n	190	190	106	106	84	84	219	731	124	95
P(chi2)	5%		5%		15%		5%		10%	

Source : enquête quantitative élèves - Lest

2.1.3.4 Des effets « mesurés » du dispositif aux effets « perçus » par les jeunes

Les effets perçus par les élèves suivant les trois axes.

Au vu des effets observés du dispositif évalué il a paru nécessaire aux chercheurs de mettre au jour la perception qu'en ont eu ses principaux acteurs, jeunes et tuteurs.

On relève tout d'abord que les trois quarts des élèves Tandem estiment que l'accompagnement leur a « apporté quelque chose » dans leur scolarité ; et plus particulièrement les Tandem « longs », pour lesquels le taux de satisfaction monte à 86,2%. Il

n'est pas surprenant à l'inverse que les élèves n'ayant connu le dispositif que d'une façon tronquée (les « courts ») affichent un taux de satisfaction très bas (37,5%).

Sont beaucoup moins nombreux, en revanche, ceux qui déclarent de tels apports dans la « découverte d'autres manières de faire, ou d'autres façons de penser » (43,4% des « longs » / 13,6% des « courts ») ou dans « la découverte de sorties ou d'activités que tu ne connaissais pas? » (30,9% des « longs » / 17,4% des « courts »).

Parmi les contributions reconnues à leur scolarité, on peut effectuer une distinction entre deux types d'apports : le développement de compétences plus « spécifiquement » scolaires, et celui de compétences plus « transversales ». Ces deux apports s'équilibrent assez bien, dans l'ensemble des réponses recueillies. Cependant, on notera une plus forte tendance des garçons que des filles à reconnaître un apport dans le domaine de la scolarité, et plus particulièrement en termes de performances scolaires (ils alimentent deux fois plus que les filles la rubrique « Meilleurs résultats, meilleures notes », et deux fois moins la rubrique « rien »).

Apports de Tandem « dans ta scolarité, dans tes études ? »

Quels apports dans la scolarité, les études? (Réponses multiples - En % des répondants)	Tous	Filles	Garçons	P (Chi2)	C	L	P (Chi2)
Apport de compétences scolaires	39,8	37,1	45,1	ns	18,2	43,5	5%
Aide aux devoirs	7,5	5,7	9,8	ns	12,1	7,0	ns
Meilleurs résultats, meilleures notes	17,4	13,3	25,5	10%	9,1	20,0	ns
Aide dans une ou plusieurs matières	5,0	4,8	5,9	ns	3,0	5,2	ns
Aide à l'orientation	12,4	14,3	9,8	ns	0,0	13,0	5%
Apport de compétences transversales	44,1	41,0	52,9	15%	15,2	57,4	5%
Aide à la méthodologie, à l'orga. du travail	13,7	11,4	19,6	15%	0,0	19,1	5%
Enrichissement du vocabulaire, de l'expression	3,7	3,8	3,9	ns	0,0	5,2	ns
Ouverture d'esprit, autre vision de l'école, de la scolarité	9,3	9,5	9,8	ns	6,1	11,3	ns
Confiance, Estime de soi	9,3	10,5	5,9	ns	3,0	12,2	ns
Gain de motivation	6,8	4,8	11,8	10%	6,1	7,8	ns
Beaucoup de choses	5,6	5,7	5,9	ns	0,0	7,8	15%
Dénégation d'apport scolaire	23,6	28,6	11,8	5%	66,7	9,6	5%
Pas grand chose	3,7	4,8	2,0	ns	6,1	2,6	ns
Rien	19,9	23,8	9,8	5%	60,6	7,0	5%
N	161						
					Taux de réponse 49,10%		

Source : enquête quantitative élèves - Lest

Les apports de Tandem pour les élèves et les tuteurs

Sources Enquêtes qualitatives élèves / tuteurs – Lest

Une élève évoque la façon dont sa tutrice l'a encouragée dans les 3 domaines d'action prescrits (scolaire, culturel, orientation) :

S - Ok. Et ce qu'elle t'a apporté Anna, c'est quoi?

K - Ben c'est qu'elle explique bien, je comprends avec elle, et puis elle me calme quand ça m'énerve ! Elle me dit ça va tu vas y arriver, comme ça après j'y arrive voilà.

S - Et tu fais d'autres activités, comme de la danse, des choses comme ça?

K - Non, j'ai arrêté, ça fait longtemps.

S - Tu faisais quoi?

K - De la danse. Et maintenant je vais prendre des cours de chant.

S - Ah oui?
 K - Enfin j'espère parce que j'adore chanter. Anna elle m'a dit vas-y inscris-toi.
 [...]
 S - Et quand tu lui as parlé de ce que tu voudrais faire, avocate, elle t'a dit quoi?
 K - Elle m'a dit qu'il fallait que je bosse plus, et tout. Elle m'a encouragée parce qu'elle m'a dit qu'en travaillant tout est possible alors.
 S - Et tu en parles de ça, avec tes profs?
 K - Oui, avec ma prof principale.
 S - Et elle en pense quoi, elle?
 K - Que non. Ou sinon il faut que je redouble. Ils me conseillent d'aller en professionnelle parce qu'ils me disent sinon je vais perdre une année.
 S - Et tu as vu le conseiller d'orientation du collège?
 K - Oui, moi je l'ai vu une fois.
 S - Et alors?
 K - Et alors il m'a dit pareil que mes profs, voilà. Y a que Anna qui dit pas pareil alors elle je la crois!

Sur les 11 élèves rencontrés en entretien, 7 déclarent avoir vu leurs notes augmenter dans au moins une matière, du fait (entre autres facteurs cités) de l'accompagnement : le tuteur « explique mieux », « prend le temps d'expliquer », « explique différemment », « explique comment organiser les devoirs ». Il « encourage », « donne des conseils de méthode ». Un élève dont les notes n'ont pas augmenté déclare : « au moins je comprends mieux ». 3 autres constatent avoir changé de comportement vis-à-vis des devoirs, mais aussi face à l'enseignant : « je suis plus concentré en classe » ; « au moins maintenant je fais mes devoirs » ; « répondre aux profs, j'ai arrêté ».

Les propos des tuteurs viennent confirmer les dires des élèves : « agir sur la confiance », « redonner confiance », « encourager », « améliorer le comportement », sont des items récurrents dans le discours des tuteurs, et ce essentiellement en rapport avec la sphère scolaire. Nombreux sont ceux qui considèrent cependant ces acquis comme utiles aux jeunes au-delà de l'école, « dans la vie » de façon générale : « *je me suis dit c'est le moment de lui redonner confiance en elle et faut lui faire rappeler que même si elle vit pas dans un environnement c'est vrai où on a pas toutes les chances pour réussir, même pour être motivé tous les jours ben c'est pas une raison, faut qu'elle prenne confiance en elle faut pas qu'elle se dévalorise faut pas qu'elle ait honte faut pas voilà* ».

La dénégalation d'un apport « culturel » du tutorat est assez élevée, même pour les Tandem « longs ». Mais lorsqu'un apport est cité par les élèves il peut encore se situer sur le terrain de l'aide méthodologique au travail scolaire (c'est très frappant pour les garçons). Au bout du compte, un peu plus de 40% des jeunes accompagnés déclarent avoir vu se déclencher au cours de l'accompagnement ce que l'on pourrait appeler une ouverture du champ des possibles (découverte d'autres voies d'orientation, d'autres métiers possibles, confiance, motivation à réussir, sorties, découvertes, autre vision de la vie) ; ceci, plus particulièrement pour les filles.

Apports de Tandem « dans la découverte d'autres manières de faire, ou d'autres façons de penser? »

Elèves suivis	Tous	Filles	Garçons	C	L
Aide méthodologique à l'organisation du travail scolaire	19,7	14,8	35,0	6,7	25,9
Ouverture du champs des possibles	39,5	48,2	20,0	20,0	44,4
Dénégalation d'un apport culturel	40,8	37,0	45,0	73,3	29,6
Total	100	100	100	100	100
P(chi2)			5%		5%

Source : enquête quantitative élèves - Lest N=161 – Taux de réponse = 49,1%

Quant à la découverte de quartiers ou de lieux que le jeune ne connaissait pas, ils sont à peu près la moitié à nier tout apport sur ce plan, filles comme garçons. Lorsqu'ils en reconnaissent un, garçons et filles n'établissent pas la même hiérarchie des apports. La découverte de lieux proprement « culturels » (musée, opéra, théâtre, etc...) est privilégiée par les garçons, la « découverte de la ville » par les filles.

On a finalement construit un indicateur agrégé des réponses des élèves Tandem aux quatre questions suivantes : « *Si oui, (si cet accompagnement t'a apporté quelque chose), dans quel domaine ? : Dans ta scolarité, dans tes études / Dans la découverte d'autres manières de faire, ou d'autres façons de penser. / Dans la découverte d'autres quartiers, de lieux que tu ne connaissais pas ? / Dans la découverte de sorties ou d'activités que tu ne connaissais pas ?* ». Les résultats obtenus confirment et synthétisent les tendances observées : les garçons retiennent particulièrement les apports scolaires, les filles plutôt l'ouverture et la découverte :

Les apports de Tandem au regard des élèves – indicateur de synthèse

Synthèse 4 questions (Réponses multiples - En % des répondants)	Tous	Filles	Garçons	Test Chi2 F/G	C	L	Test Chi2 C/L
ouverture/découverte socioculturelle (a)	33,9	39,1	24,5	10%	19,4	39,0	5%
orientation scolaire/professionnelle(b)	14,4	15,7	13,2	ns	5,6	14,6	5%
aide aux devoirs et épreuves (c)	25,9	20,9	35,9	5%	16,7	29,3	ns
apports méthodologiques (scolaires) (d)	23,0	20,9	30,2	ns	2,8	31,7	5%
amélioration du comportement (e)	17,2	17,4	17,0	ns	8,3	22,0	5%
scolaire = c + d	44,3	39,1	56,6	5%	19,4	54,5	5%

Source : enquête quantitative élèves - Lest N=174 – Taux de réponse = 53%

Une autre manière de cerner les apports vécus, ressentis, par les élèves suivis consistait à leur demander, d'une part ce qui leur avait « *le plus plu* » dans ce tutorat, d'autre part ce qui leur avait « *le moins plu* ». Il est alors intéressant de constater qu'en ce qui concerne les apports spontanément déclarés de nouveaux thèmes apparaissent (sur lesquels les questions précédentes ne les avaient pas interrogés), par exemple les apports que l'on pourrait qualifier de « relationnels », et d'autres disparaissent, par exemple celui des apports socioculturels, complètement absents dans leurs réponses spontanées.

Question : « Qu'est-ce qui t'a le plus plu dans ce tutorat? »

(Vagues 2 et 3 seulement)

(en % des répondants) (vagues 2 et 3 seulement)	Tous suivis	Filles	Garçons	P (Chi2 F/G)	C	L	P (Chi2 C/L)
bénéfices relationnels	40,0	42,4	35,9	ns	23,8	45,2	ns
le bon relationnel avec l'étudiant(e) (bon contact, bonne entente, affinités, mêmes goûts, points communs, etc.)	15,2	16,7	12,8	ns	4,8	19,2	ns
l'écoute, le dialogue (pouvoir parler à un inconnu, à un jeune comme moi, être écouté, échanger, se confier, etc.)	15,2	16,7	12,8	ns	4,8	17,8	ns
l'expérience de l'étudiant(e) (conseils, vision de la vie, du parcours scolaire)	3,8	3,0	5,1	ns	4,8	4,1	ns

les qualités humaines de l'étudiant(e) (sa gentillesse, sa patience, sa compréhension, sa disponibilité, sa volonté de m'aider à réussir, son soutien moral, etc.)	6,7	3,0	12,8	10%	0,0	9,6	ns
les compétences pédagogiques générales de l'étudiant (m'expliquer la vie, répondre à mes questions...)	3,8	6,1	0,0	15%	4,8	4,1	ns
le fait d'être aidé(e), l'aide ou les aides reçue(s)	7,6	9,1	5,1	ns	9,5	6,9	ns
bénéfices scolaires/orientation	32,4	31,8	33,3	ns	28,6	34,3	ns
l'aide scolaire aux devoirs	19,1	16,7	23,1	ns	14,3	20,6	ns
l'aide scolaire méthodologique et organisationnelle	6,7	1,5	15,4	5%	4,8	8,2	ns
l'aide à l'orientation	12,4	16,7	5,1	10%	14,3	11,0	ns
bénéfices culturels, ouverture	15,2	15,2	15,4	ns	14,3	16,4	ns
les sorties	10,5	9,1	12,8	ns	9,5	12,3	ns
la découverte de nouveaux lieux	1,9	3,0	0,0	ns	0,0	2,7	ns
la découverte de nouvelles activités	2,9	1,5	5,1	ns	0,0	2,7	ns
faire découvrir des choses à quelqu'un	1,9	3,0	0,0	ns	4,8	1,4	ns
tout benef'	7,6	7,6	7,7	ns	4,8	9,6	ns
tout	4,8	4,6	5,1	ns	4,8	5,5	ns
beaucoup de choses	1,9	1,5	2,6	ns	0,0	2,7	ns
autre chose	1,0	1,5	0,0	ns	0,0	1,4	ns
dénégation de bénéfices	17,1	16,7	18,0	ns	47,6	6,9	5%
pas grand chose	2,9	1,5	5,1	ns	14,3	0,0	5%
rien	14,3	15,2	12,8	ns	33,3	6,9	5%

Source : enquête quantitative élèves - Lest N=105 – Taux de réponse = 51%

De même, un des points principaux de déception par rapport à l'accompagnement concerne²⁷ - en particulier pour les filles, majoritaires dans le dispositif - les difficultés de son fonctionnement : fréquence et nombres des rencontres insuffisants, absences ou retards de l'étudiant(e), fin prématurée de l'accompagnement, etc.

Avec la dernière question posée aux élèves suivis, il ne s'agissait plus de leur faire révéler leur préférences, ni les apports « en général » ou sur des thèmes particuliers du dispositif mais de leur faire énoncer ce qu'ils avaient « découvert » avec l'étudiant. Sous cet angle-là, le « scolaire », qui appartient à leur « routine » quotidienne n'apparaît évidemment plus, ou quasiment ; en revanche, reviennent en force les découvertes socioculturelles – surtout chez les garçons – et l'orientation, le projet – plus chez les filles que chez les garçons.

Question : « Qu'est-ce que t'a fait découvrir l'étudiant(e)? »

Qu'est-ce que t'a fait découvrir l'étudiant(e)? (en % des répondants)	Tous	Filles	Garçons	Test Chi2 F/G	C	L	Test Chi2 C/L
Ouverture, découverte, socioculturelle	28,6	26,6	32,7	ns	14,7	33,3	10%
Orientation, projet	31,2	36,2	21,8	10%	20,6	33,3	ns
Scolaire /relationnel	8,4	7,5	10,9	ns	8,8	8,3	ns
Tout, presque tout	9,7	13,8	3,6	5%	0,0	13,9	5%
Rien, pas grand chose ...	27,9	27,7	27,3	ns	61,8	16,7	5%

Source : enquête quantitative élèves - Lest N=105 – Taux de réponse = 51%

²⁷ La question posée ici aux élèves suivis était : « Qu'est ce qui t'a le moins plu dans le tutorat ? »

Des élèves globalement satisfaits aux élèves insatisfaits.

Globalement, on constate que 69% des élèves suivis déclarent souhaiter éventuellement « recommencer ce tutorat l'année prochaine »²⁸. La corrélation de cet indicateur avec l'indice de satisfaction globale est parfaite. 31% ne le souhaitent pas et 34,5% se disent « pas satisfaits du tout », « pas satisfaits » ou « moyennement satisfaits ». Tous les élèves ne perçoivent évidemment pas le même bénéfice de leur participation au dispositif. Pour mettre au jour les conditions qui ont pu jouer sur ces différences de perception, on a construit, à partir de l'indicateur de satisfaction une variable à deux modalités : les « satisfaits » (« très satisfaits » ou « satisfaits ») d'un côté ; les « insatisfaits » (« pas satisfaits du tout », « pas satisfaits » ou « moyennement satisfaits ») de l'autre. Le croisement de cette variable avec un certain nombre d'autres indicateurs décrivant le contexte de l'élève permet de dégager quelques tendances fortes (avec des probabilités du chi² toutes significatives au seuil de 5%) :

1) Se dégage sans surprise une tendance lourde des élèves pour lesquels le dispositif s'est arrêté « plus tôt que prévu », de ceux qui à l'heure actuelle ne rencontrent plus leur étudiant(e) et de ceux qui n'ont pas rencontré l'étudiant(e) chaque semaine à en être moins satisfaits que les autres : d'ailleurs les Tandem que nous avons qualifiés de « courts » se déclarent « pas satisfaits du tout » à 38,9% et « pas satisfaits » à 20,5%.

2) On observe aussi que les élèves les plus « solitaires » ou en difficultés relationnelles (ceux qui déclarent « peu de copains/copines ») sont plus particulièrement satisfaits du dispositif. Le tutorat crée un lien qui, nous l'avons vu, peut développer la confiance en soi et la sociabilité.

3) Est très nette aussi la tendance des « meilleurs » élèves et des plus appliqués en début d'année (ceux qui ont obtenu des encouragements, félicitations ou autre inscription au tableau d'honneur ou ceux qui déclaraient « aller volontiers » au collège) à être les plus satisfaits du dispositif.

4) La fixation d'objectifs à l'activité du binôme joue également, de deux manières, sur la satisfaction retirée de l'expérience : d'une part, les élèves de binômes sans objectifs au départ sont nettement moins satisfaits que les autres à l'arrivée ; d'autre part, parmi ceux qui avaient des objectifs avec leur tuteur, on observe une tendance des élèves qui n'ont pas réussi à les atteindre à être particulièrement insatisfaits.

5) Les élèves qui se placent dans une relation plutôt « affective » avec l'étudiant(e) sont généralement plus satisfaits du dispositif que les autres ; en revanche, ceux qui décrivent une relation plutôt « difficile » avec l'étudiant tendent à l'être moins.

6) On note enfin une tendance, cohérente, des élèves qui déclarent avoir reçu un apport dans un domaine ou dans un autre (scolarité, sorties, etc.) à être plus satisfaits du dispositif que les autres. Mais l'absence d'apports sur l'axe scolaire (réponse « rien ») induit un degré particulièrement élevé d'insatisfaction des jeunes vis à vis de l'accompagnement

²⁸ Dans notre échantillon d'élèves suivis, 29 (soit 8,8%) avaient déjà bénéficié d'un accompagnement Tandem l'année précédente.

Les effets perçus par les tuteurs.

Dans son questionnaire de fin d'année l'enquête quantitative auprès des étudiants tuteurs les conduisait à faire une sorte d'auto-bilan de leurs apports aux jeunes qu'ils accompagnaient.

Question : « dans quel(s) domaine(s) penses-tu avoir fait avancer le jeune ? »

(Vagues 1 et 2 seulement)

En %age des réponses	
Travail scolaire, aspects méthodologiques/organisation	15,0
Sa façon de travailler	13,7
Sa vie scolaire	1,3
Résultats scolaires	7,7
Ses résultats scolaires	7,7
Orientation scolaire/professionnelle	25,8
Ses choix d'orientation	15,9
Ses choix professionnels	9,9
Ouverture, découverte	18,6
Sa découverte de nouvelles manières de faire, de penser	6,9
Sa découverte de nouvelles activités	5,2
Sa découverte de nouveaux quartiers, de nouveaux lieux	3,9
Une plus grande mobilité dans sa ville	2,6
Evolution de la personnalité	32,3
Sa motivation	9,9
Sa confiance en soi	8,2
Son estime de soi	7,3
Une plus grande autonomie	6,9
Autre	0,9
Total : 233 réponses	100

Source : enquête quantitative tuteurs - Lest

Les réponses sont en grande cohérence avec les attendus académiques du dispositif, comme avec les attentes des enseignants (cf. résultats de l'enquête quantitative sur les professeurs principaux d'élèves Tandem) : les tuteurs considèrent prioritairement avoir contribué à une certaine forme d'épanouissement de la personnalité du jeune (plus grande estime de soi, meilleure confiance en soi, plus d'autonomie et une motivation accrue, sans doute pour les études et la réussite scolaire) .

Contrairement à ce que l'on aurait pu croire en observant l'activité des Tandems – fortement focalisée sur « le scolaire » en apparence - les étudiants accompagnateurs ne mettent que de façon marginale l'amélioration des résultats scolaires à leur tableau d'honneur (7,7% des réponses). En revanche ces derniers constatent plus volontiers des progrès de l'élève en matière d'orientation scolaire et professionnelle et une plus grande ouverture de leur part sur le monde qui entoure leur « quartier ».

Dans 35% des cas, les tuteurs disent que l'accompagnement a « *complètement* » répondu à leurs « *attentes initiales* » (« *un peu* » est largement majoritaire, remportant 48% des réponses). 64% en font un bilan « *satisfaisant* » ou « *très satisfaisant* », 91% disent que l'accompagnement leur a « *apporté quelque chose* ».

Qu'ils considèrent l'accompagnement réussi ou non la grande majorité des étudiants en ont tiré quelque chose de positif : en particulier au moins un tiers d'entre eux ont mis leur propre

culture et leurs visions du monde à l'épreuve de la réalité sociale vécue par les élèves de catégories populaires. Certains valorisent ainsi leur expérience : « *Me confronter à une réalité sociale que je ne connaissais pas : je n'étais jamais rentré dans une cité de ma vie.* », ou encore « *De voir qu'on peut être première de la classe en partageant une chambre sans porte à trois* »

Les apports du tutorat au plan personnel pour les étudiants

(en %age des réponses)

Ouverture, tolérance	19,0
Découverte d'une nouvelle culture	10,5
Expérience humaine : rencontre d'un jeune, d'une famille, création d'un lien humain	19,0
Gain de confiance en soi	12,4
Sentiment d'utilité	10,5
Apports pédagogiques	5,7
Remise en question personnelle sur ses capacités	2,9
Découverte de nouveaux lieux	1,0
Autres remarques :	18,1
	100

Source : enquête quantitative tuteurs - Lest (N=105)

Il était aussi demandé à chaque tuteur ce qu'il a « *apprécié le plus dans le tutorat* ». Le thème de réponses dominant tourne autour de la relation avec le jeune et sa famille et de l'apport de l'échange, donnant à l'investissement dans Tandem une allure de « don contre don » (55/82 citations) : « *La relation ouverte et de confiance que j'ai eue avec le jeune* », « *Je pense que c'est l'échange entre deux personnes différentes. J'aime beaucoup apprendre des autres cultures, des gens.* », « *C'est le rapport que l'on voit évoluer avec un jeune qui nous est au début inconnu et qui finit par devenir un ami* », etc. Le second thème de satisfaction personnelle autour duquel pourraient se regrouper les appréciations des tuteurs est celui de la satisfaction d'être utile (aider), de transmettre, en même temps que découvrir et se former (27/82 citations).

En revanche, à la question de savoir ce qu'ils ont « *le moins apprécié dans ce tutorat* » les tuteurs répondent en priorité les tensions temporelles (manque de temps, coordination des temporalités, contre-temps, etc.), qui semblent bien constituer la première cause de frustration des étudiants investis (24/70 citations). Un second thème de réponses, récurrent, se situe autour des difficultés de l'accompagnement, dues tantôt aux problèmes de motivation du jeune, tantôt au manque de savoir faire (ou à l'embarras) de l'étudiant dans certaines situations ou différents contextes (19 /70).

Enfin, on observe que les trois quarts des tuteurs interrogés considèrent que cet accompagnement ne leur a pas « *coûté quelque chose* ». Les autres en revanche évaluent ce coût en temps (très majoritairement), en « *patience* », en « *énergie* », voire en transports. Cet état d'esprit bénévole ne doit pas faire oublier, cependant, que ces vocations étudiantes sont quelque peu solidifiées par quelques bonifications, points ou crédits d'enseignement, dans leur cursus, avantages que les porteurs du dispositif tendent à négocier auprès de leurs universités. D'après notre enquête, seuls deux étudiants sur trois bénéficient de ce bonus. Et si on leur pose la question « *Cette valorisation a-t-elle une importance pour toi ?* » 55% des « bénévoles » répondent par l'affirmative.

2.1.3.5 Conclusion : effets attendus et effets induits du dispositif

Si les résultats de cet ensemble d'analyses des effets du dispositif Tandem paraissent bien aller, pour la plupart, dans le sens prévu par les porteurs du projet, il faut néanmoins nuancer le propos sur deux plans : au plan de l'évaluation, d'une part ; à celui de l'expérimentation elle-même, d'autre part.

Des effets attendus « invisibles » à l'évaluateur et des zones non explorées.

Concernant l'évaluation, il convient de rappeler que la période sur laquelle a porté l'observation des processus (période de l'expérimentation) ne correspond pas forcément aux temporalités, sans doute plus longues, au sein desquelles se produiront tous les effets de l'accompagnement sur le jeune, tant en matière de motivation et d'implication scolaire, que d'orientation (axe suivant lequel l'évaluation n'a permis d'observer aucun résultat probant) et d'« ouverture » (sorties « culturelles », autonomie, franchissement des limites du quartier, etc.). Autrement dit, si certaines tendances attendues sont avérées par l'étude, celles qui n'apparaissent pas ici peuvent aussi bien devoir leur invisibilité à la méthode d'évaluation qu'au dispositif lui-même.

Par exemple, l'ambivalence est particulièrement patente à propos du travail du binôme sur l'orientation, l'affermissement du projet et la préparation du jeune à l'éventuelle poursuite d'études à l'université. L'étude présentée ici montre bien – malgré le flou qui peut entourer les cloisons langagières, toujours fragiles, entre activités « scolaires », d'« orientation » et d'« ouverture socioculturelle » - que les tuteurs et les jeunes – en tout cas ceux qui ont développé leur activité tout au long de l'année - ont bel et bien effectué un travail sur l'orientation : visites de lieux d'orientation plus fréquentes que chez les témoins, visites de son université avec l'étudiant parfois, échanges discursifs autour du thème de l'orientation, etc. Et pourtant, elle conclut également à une absence claire d'évolution du projet des jeunes bénéficiaires au cours de l'année scolaire. L'observation, limitée à l'année scolaire et portant sur des collégiens de 3^{ème} et de 4^{ème} qui se sont de toute façons déjà préparés à franchir ce premier pallier important - voire crucial - de l'orientation que constitue la classe de 3^{ème}, ne permet pas de trancher : seule pourrait le faire le suivi longitudinal de la scolarité d'élèves Tandem et de leurs témoins sur 5 ans (jusqu'à l'entrée éventuelle des jeunes à l'université ou dans un cycle d'études supérieures) et/ou le suivi du dispositif pour des jeunes de seconde, de 1^{ère} ou de Terminales.

L'évaluation, en outre, en faisant porter l'éclairage sur les seules classes de 3^{ème} et 4^{ème}, laisse inexplorés les effets éventuels du dispositif expérimenté sur d'autres classes : les 6^{ème} et 5^{ème} pour le premier cycle, les 2^{ème} et 1^{ère} pour le second cycle (qui représentent ensemble 40% des effectifs de jeunes effectivement engagés dans un binôme). Or, concernant plus particulièrement l'objectif d'orientation, il serait utile de mener une analyse longitudinale des carrières scolaires des élèves Tandem concernés afin de déterminer l'optimum réel d'efficacité du dispositif suivant cet axe. Par certains aspects, il peut paraître tardif de faire travailler un élève de 3^{ème} sur son projet scolaire, à quelques mois seulement d'un choix crucial de filière et d'établissement scolaire ; et à se demander si le dispositif ne serait pas mieux adapté, de ce point de vue, aux élèves de 5^{ème}, par exemple. Par d'autres aspects (effets « longs » ou « durables » du travail du Tandem) on peut, à l'inverse, faire l'hypothèse d'une efficacité de la pratique quant aux choix ultérieurs d'orientation en cours et en fin de second cycle. Ces questions méritent analyse et réflexion que l'équipe d'évaluation n'a pas pu entreprendre.

Des effets inattendus propres au dispositif.

Concernant l'expérimentation, un certain nombre d'effets et de composantes du dispositif observés dans l'étude doivent attirer l'attention de l'expérimentateur et des acteurs en charge de son éventuel essai.

Féminisation des binômes.

Par effet de sélection, effet de vocation (des élèves et des tuteurs) ou effet combiné de ces deux composantes on observe une extrême féminisation de Tandem (2 filles pour un garçon). Outre le fait qu'elle ne semblait pas prévue au départ par les porteurs de l'expérimentation, cette spécificité pratique ne paraît pas pouvoir être justifiée théoriquement. Au contraire, pourraient légitimement être développés des arguments – si déséquilibre de la structure de sexe il devait y avoir – dans le sens d'un ciblage plus axé sur les élèves de sexe masculin. Car, après tout, les filles ne s'avèrent-elles pas plus disposées à la réussite scolaire, à l'obtention des diplômes, à l'accès aux universités, voire à « sortir du quartier » que les garçons ? Bien entendu ces dispositions entrent en résonance avec les modalités de ciblage des élèves (« motivés », « à potentiel », etc...) mais cette faible représentation des garçons doit être questionnée.

L'évaluation n'a pas véritablement réussi, sur ce plan, à démêler l'écheveau des composantes de ce biais de ciblage des jeunes. Que les élèves filles soient plus promptes à se donner les moyens de la réussite scolaire et/ou de l'« ouverture » sociale et culturelle et, partant, à se porter plus promptement volontaires pour ce type d'expérimentation est une possibilité. Une seconde, restant à vérifier, serait que les étudiantes soient plus enclines à entreprendre ce type d'action bénévole que les étudiants et renverrait à la fois à la question du recrutement des tuteurs bénévoles et à une réflexion sur les principes qui gouvernent l'association de jeunes et d'étudiants par genre.

Durée de l'accompagnement et fréquence des rencontres.

Une des observations les plus critiques de l'étude porte sur la durée de fonctionnement des binômes - corrélativement sur les dates de début et de fin du tutorat – et sur la fréquence des rencontres entre le jeune et son tuteur. Elle a d'ailleurs conduit les évaluateurs à chambouler sérieusement leur plan d'expérience et à isoler des Tandem « longs », conformes aux prescriptions d'engagement du binôme pour une rencontre par semaine sur une année complète, seule cible valable pour mesurer véritablement les effets du dispositif²⁹. Il faut bien avoir à l'esprit cependant que les effets ainsi « mesurés » restent purement « théoriques » dans la mesure où, faute d'introduction de dispositions particulières dans le fonctionnement de Tandem sur ce plan, ses effets globaux resteraient assez mitigés.

Mettant en cause à la fois le degré de solidité des engagements de l'élève et de l'étudiant (sans doute peu prévisibles au recrutement), le temps nécessaire à l'Afev pour recruter les bénévoles et réaliser des appariements élèves/étudiants cohérents (par genre et, autant que

²⁹ *Tout au long du rapport cependant, les résultats des différents tests ont aussi été fournis pour l'ensemble des bénéficiaires du dispositif, courts ou longs, donnant ainsi à voir les effets « réels » de l'expérimentation.*

faire se peut, par proximité géographique³⁰), l'instabilité des « carrières » étudiantes et la multiplicité des contraintes qui pèsent sur eux (contraintes de revenu, d'habitat, scolaires, de stages, etc.), l'imprévisibilité des jeunes élèves, le soin mis pour remplacer promptement un étudiant défaillant, l'absence de contrôle des binômes³¹, etc., cette observation nécessiterait d'engager une réflexion profonde en vue d'améliorer les chances d'un accompagnement efficace.

Une telle réflexion paraît d'autant plus importante que l'enquête qualitative exploratoire qui a été menée autour de la question des Tandem « non réussis » suggère la possibilité de conséquences « négatives » pour l'élève (en termes de résultats scolaires, de motivation, etc.) d'un échec, absolu ou relatif, de l'accompagnement. Il est important d'en tenir compte.

Les principaux résultats de l'évaluation.

En résumé, concernant l'axe scolaire, la participation au dispositif Tandem, sous réserve d'une fréquence des rencontres et d'une durée de l'accompagnement proches de ce qui est prévu, favorise l'amélioration chez les élèves concernés de l'image scolaire qu'ils ont d'eux-mêmes et une meilleure évolution de leurs résultats ; à l'inverse, la participation à un Tandem qui ne fonctionne pas « normalement » conduit à produire les effets inverses de ceux escomptés : les élèves concernés par ce cas de figure semblent se construire une image scolaire d'eux-mêmes plus défavorable en fin d'année et l'évolution de leurs résultats est négative. Il s'agit du seul niveau de l'axe scolaire sur lequel le dispositif Tandem semble produire des effets.

En matière d'orientation et d'élaboration du projet scolaire/professionnel peu de gains significatifs semblent obtenus par les élèves Tandem en regards de leurs « clones », hormis sur les modalités de recherche d'information sur l'orientation. Les élèves engagés dans le dispositif ont ainsi plus souvent eu recours aux visites de salons des métiers, d'écoles, de lycées, d'universités, d'associations que les témoins qui leurs sont appariés ; une tendance comparable émerge concernant la consultation de l'Onisep, plus prisee par les suivis que par les témoins. De leur côté, leurs « clones » non affiliés au dispositif ont plutôt visité le COP ou consulté leurs professeurs.

C'est sur l'axe socio-culturel que le dispositif Tandem semble produire le plus d'effets mesurables à l'aide des outils mis en oeuvre. Que ce soit en termes de sorties culturelles ou parascolaires, d'appropriation de la ville et de gain d'autonomie dans leurs déplacements, les évolutions des suivis diffèrent positivement des évolutions des témoins qui leurs sont appariés

³⁰ Il a été noté, sur ce plan, une incomplétude relative – beaucoup d'accompagnants à Marseille par exemple sont aixois -, l'appariement idéal, nous semble-t-il, correspondant à celui de deux jeunes du même quartier (au sens de la politique de la ville), ce qui ne paraît pas être le cas : le recrutement d'étudiants bénévoles, ici encore, peut jouer d'une certaine manière comme contrainte et non comme facteur favorable dans le dispositif.

³¹ Les étudiants engagés dans Tandem possèdent tous un interlocuteur dans l'association – référent – auprès duquel ils peuvent trouver ressources en cas de difficultés, mais dont le rôle ne paraît pas être d'évaluer le fonctionnement du binôme. Du côté de l'élève, le seul recours pourrait être le « référent Tandem » de leur collège (ce qui ramènerait le dispositif « dans » l'école), lequel ne paraît pas investi non plus de consignes quant au suivi du fonctionnement du binôme. Si ces « référents » peuvent constater un « échec » du binôme ils n'ont pas les moyens de l'anticiper ou de l'éviter ; simplement, le référent Afev déclenche une procédure de remplacement de l'étudiant éventuellement défaillant, lorsqu'il en est informé, et au moment où il l'est.

Enfin, les élèves dont le dispositif a fonctionné sur un relatif long terme sont très majoritairement satisfaits de leur participation.

De leur côté, les tuteurs décrivent leur apport de façon cohérente au regard des attendus académiques du dispositif : ils considèrent prioritairement avoir contribué à une certaine forme d'épanouissement de la personnalité du jeune (plus grande estime de soi, meilleure confiance en soi, plus d'autonomie et une motivation accrue, sans doute pour les études et la réussite scolaire) .

2.2 Validité externe des résultats et perspectives de généralisation /essaimage

Faute d'une analyse objective complémentaire des effets réels à moyen, voire à long terme de Tandem sur les jeunes, il est difficile à l'évaluateur de se prononcer pleinement en toute objectivité sur l'opportunité de sa généralisation, de son essaimage, en l'état. Indiscutablement, il fonctionne - même si quelques réglages mériteraient d'y être introduits -, génère quelques effets positifs assez immédiats sur les jeunes en matières scolaire et d'ouverture socioculturelle et apporte pleine satisfaction aux jeunes et aux étudiants qui, engagés sur toute sa durée, en font l'expérience. L'expérimentation locale devrait être poursuivie en même temps qu'une évaluation complémentaire de ses effets à moyen et long terme, surtout en matière d'orientation. Les atouts majeurs de cette innovation sociale sont rappelés dans un premier temps.

Quant aux possibilités de le transférer, voire de le généraliser, la réponse est sans conteste positive tant son contexte est assez largement reproductible. A certaines conditions cependant, qui sont mentionnées dans un second temps.

2.2.1 Caractère expérimental du dispositif évalué

Le dispositif Tandem innove mais n'est pas nouveau. Si l'évaluateur en a bien observé la mise en œuvre, constante, au cours des trois dernières années scolaires³², celui-ci fonctionne depuis plus longtemps que ça, avec la même « équipe » d'expérimentation et les mêmes partenariats. Il s'agit donc d'un dispositif déjà « rôdé » mis en œuvre suivant une procédure éprouvée par des partenaires qui ont déjà pris leurs marques dans le processus (une chancellerie des universités, une association d'étudiants bénévoles, des collègues avec leurs chefs d'établissement et leurs enseignants « référents Tandem »).

Cette constance dans la mise en œuvre n'empêche pas le dispositif d'être innovant, au plan local mais aussi, nous semble-t-il, au plan national et de prendre la question de l'accès des jeunes de quartiers populaires aux études, en particulier aux études supérieures, par un « bon bout ». Outre d'agir hors l'école, l'innovation résulte de la conjonction originale de quatre spécificités :

³² Il est à noter qu'un membre de l'équipe d'évaluation avait déjà contribué en 2009 à l'élaboration d'un rapport, essentiellement descriptif, sur le dispositif à partir d'une observation portant sur l'année scolaire 2008/2009

1) Il n'est pas si fréquent après tout de faire porter les aides et accompagnements de toutes sortes, non pas sur les jeunes les plus en difficulté scolaire mais sur ceux et seulement ceux qui, en dépit d'un environnement économique, social, familial peu propice à la disposition des pré-requis que suppose la performance scolaire, « pourraient s'en sortir » moyennant une motivation, des encouragements et des savoirs complémentaires : la focale est mise ici sur ces élèves « moyens bons » ou « à potentiels » qu'un petit coup de pouce devrait pouvoir aider à réussir dans l'acquisition des savoirs et des compétences. On sait toutefois que la sélection ainsi pratiquée peut, dans certains cas, présenter une difficulté que l'on pourrait interpréter en termes d'« équité » ou tout au moins d'« éthique » sociale : certains acteurs, tels des enseignants mais aussi des familles ou des élèves eux-mêmes, pourraient être gênés par la proposition d'une aide réservée à des élèves connaissant peu - ou moins - de difficultés scolaires.

2) Le dispositif possède la seconde caractéristique (mesurée à l'aune des multiples formes d'« aides aux devoirs ») de ne pas centrer l'accompagnement sur la réussite scolaire immédiate mais sur l'aide à l'acquisition de dispositions générales (ou transversales) que l'école présuppose être détenues par ceux qui s'y engagent : organiser le travail scolaire ; mettre en perspective l'école dans l'itinéraire social ; connaître le champ des possibles en matière de carrières scolaires, voire professionnelles ; détenir un vernis de culture « légitime » ; envisager le monde au delà du quartier , etc. Si ces dimensions existaient bien dans les prescriptions de nombreux dispositifs d'accompagnement scolaire collectif, leur fonctionnement ne permettait cependant que rarement de dépasser l'« aide aux devoirs » (Glasman, 2001) comme le fait Tandem en termes, notamment, d'« ouverture » et d'amélioration de l'autonomie des jeunes.

3) La troisième originalité (plus relative celle-ci) portée par le dispositif est la mise en œuvre d'un accompagnement individuel, donc personnalisé, adapté à chaque jeune. Prenant en compte la personnalité propre au jeune élève, le tuteur – qui n'est pas un professionnel de l'accompagnement – s'adapte lui-même, invente et adapte son travail aux besoins spécifiques qu'il a pu repérer chez son équipier.

4) Enfin, l'accompagnant possède une double caractéristique. Il apporte tout d'abord à « son jeune » une pratique « spontanée », non professionnalisée, fondée seulement sur sa propre expérience de l'école et des difficultés auxquelles il a peut-être un jour été confronté en son sein³³ et sur sa « bonne volonté ». Par ailleurs – mais c'est là l'aspect essentiel – il appartient quasiment à la même génération que le jeune qu'il accompagne (5 ou 6 ans d'écart) mais a déjà parcouru la voie où chemine, tant bien que mal, ce dernier : il a accédé au cycle supérieur. C'est bien cette proximité générationnelle et l'individualisation de l'accompagnement qui permettent d'espérer voir se développer une relation fondant le tuteur comme un exemple à suivre.

C'est l'assemblage de ces quatre dimensions qui fait le caractère véritablement innovant de l'expérimentation Tandem. Au plan pratique, l'expérimentation a déjà « rôdé » un protocole opératoire tout à fait transférable, moyennant l'aménagement de certains points soulignés dans cette évaluation (cf. point 2.1.3.5.1, *supra*).

³³ *Bien entendu, le risque que cette caractéristique de l'accompagnant soit contre-productive par rapport aux buts recherchés n'est jamais éliminable ; il est cependant largement réduit par les formations et échanges de pratiques proposées par l'Afev à ses étudiants, même si ces derniers ne les suivent que de façon assez limitée.*

2.2.2 Caractère transférable du dispositif et changement d'échelle

2.2.2.1 Représentativité du terrain, des acteurs et du public bénéficiaire

Le terrain de l'expérimentation Tandem est constitué par des établissements classés « éducation prioritaire » ou implantés dans des « quartiers prioritaires » tels qu'on peut les retrouver sur l'ensemble du territoire national.

Les acteurs du dispositif, quant à eux, n'ont rien de spécifique non plus puisqu'ils s'agit d'un porteur de projet – ici la chancellerie des université -, les-dits établissements scolaires et une association drainant de jeunes étudiants bénévoles, l'Afev, présente sur un bonne partie du territoire national puisqu'elle est implantée, par le biais de plus de 40 antennes, auprès d'une cinquantaine d'universités françaises. Les étudiants sont principalement recrutés sur le critère de leur engagement bénévole, quelle que soit leur filière d'études. Les deux seules limites à observer, en cas de généralisation du dispositif, en matière de recrutement des étudiants bénévoles concernent : d'une part leur âge, puisque la proximité générationnelle est au principe même de l'efficacité du binôme ; d'autre part une trop grande fragilité psychologique du candidat, qui laisserait craindre qu'il ne soit pas en mesure d'accompagner un élève.

Les publics concernés, de leur côté, sont des élèves de collèges d'éducation prioritaire, volontaires pour participer au dispositif, mais sélectionnés sur la base à la fois de leur « potentiel scolaire » - ni en trop grandes difficultés, ni de très bon niveau scolaire – et d'un environnement social, économique, familial peu propice à la réussite scolaire.

2.2.2.2 Le contexte expérimental

Dans le cadre de l'expérimentation FEJ la présence de l'évaluateur n'a eu qu'un minimum d'effets sur son déroulement. Celui-ci a principalement joué un rôle d'observateur du dispositif – tel celui que n'importe quel chercheur tiendrait en faisant passer des questionnaires dans des classes et réalisant des entretiens auprès de ses acteurs. Les échanges réguliers avec le porteur et ses partenaires, même si ils ont conduit parfois l'équipe d'évaluation à tenir les acteurs institutionnels informés de l'évolution de leur travail, n'ont jamais revêtu la forme de restitution complète et de transmission de « préconisations ». Pour la raison évidente que bon nombre des tests n'ont pu être effectués sur des échantillons représentatifs qu'après les dernières passations de questionnaires (c'est à dire en fin de troisième année) la grande majorité des suggestions issues de ce travail n'apparaissent véritablement que dans le présent rapport.

En d'autres termes - mis à part des effets limités, tout à fait classiques, sur les élèves de la présence des membres de l'équipe dans leur classe pour la passation de questionnaires, effets sur les résultats de l'enquête d'évaluation plus que sur l'issue de l'accompagnement – l'évaluateur n'a joué aucun rôle dans le déroulement de l'expérimentation.

2.2.2.3 La transférabilité du dispositif

Le dispositif étudié paraît présenter de nombreux caractères propices à sa transférabilité. Du point de vue des acteurs institutionnels nécessaires à sa mise en œuvre en tout cas : sont reproductibles les contextes où l'on trouve une académie (porteuse ou non), des établissements scolaires, une université ou des écoles supérieures et une association

organisant le recrutement des étudiants, leur formation, leur appariement à des élèves et, si possible, une certaine surveillance de la durée et de la temporalité des rencontres³⁴. En revanche, l'extension ou l'essaimage vers des territoires trop éloignés de zones universitaires pourrait être problématique.

Le dispositif Tandem s'adresse à une catégorie bien particulière d'élèves (en principe au moins) : des élèves de niveau « moyen » à « moyen bon ». Il semble qu'un élargissement à d'autres catégories soit difficilement imaginable : la plus-value apportée par un étudiant à un élève de très bon niveau serait sans doute trop marginale et un élève connaissant de très importantes difficultés scolaires rendrait l'intervention d'un étudiant tuteur trop peu armée pour être efficace.

La question pourrait se poser de la mise en oeuvre du dispositif Tandem dans d'autres établissements scolaires que ceux visés par l'académie d'Aix-Marseille (collèges d'éducation prioritaire ou en quartiers prioritaires), qui ne regroupent évidemment pas tous les jeunes ayant le profil contextuel et scolaire des bénéficiaires du dispositif expérimenté. La forme individualisée du tutorat étudiant permettrait sans doute une application efficace des principes de Tandem, pour peu que les jeunes soient sélectionnés sur des critères similaires. Il faut cependant indiquer qu'une trop grande « atomisation » des élèves suivis sur le territoire – très peu de Tandem dans un trop grand nombre d'établissements – pourrait induire nombre de difficultés pratiques d'organisation de l'accompagnement et de suivi de son activité.

Aujourd'hui cependant, la question de l'extension du dispositif se heurte à une difficulté majeure : le recrutement d'étudiants. L'objectif de 200 tandems par année se révèle déjà difficile à atteindre et, malgré l'importance des jeunes collégiens de quartiers populaires en difficultés sur cette zone, le nombre de bénéficiaires du dispositif n'a pas « explosé ». Il est vrai que l'Afev tente, autant que faire se peut, de constituer des duos non mixtes du point de vue du genre et dont les quartiers d'habitation ne soient pas trop éloignés de ceux des jeunes, ce qui limite déjà ses possibilités d'usage de son vivier de bénévoles. Mais ce vivier est limité.

Les voies possibles pour encourager des étudiants à s'engager plus nombreux dans ce type d'action paraissent plutôt se situer du côté des universités. D'une part, le système de valorisation universitaire des actions Tandem pourrait être utilement revisité en ce sens. Bien entendu, une réflexion cohérente sur ce thème est forcément complexe car elle soulève à la fois des questions d'efficacité de la bonification (à partir de quel niveau orientera-t-elle plus d'étudiants vers Tandem ?), des questions d'équité (si l'on valorise l'engagement Tandem, pourquoi ne pas bonifier aussi d'autres types d'engagements, humanitaires, sociaux, écologiques, politiques, etc ?) et surtout la question de la cohérence d'actions bénévoles de ce type avec les référentiels de formation universitaire et les finalités de chaque filière diplômante. Il serait bon de la mener, néanmoins. D'autre part – sans doute moins efficace, mais plus facile à réaliser – la mise en oeuvre d'une véritable communication des universités sur ce type d'engagement étudiant devrait être envisagée comme piste de réponse aux difficultés d'extension (quantitative) du dispositif. Parallèlement, le déficit d'information des élèves sur Tandem au sein des établissements scolaires – constaté par l'enquête quantitative - devrait être comblé par un surcroît de communication dans les collèges et auprès des familles.

³⁴ *Le maillage actuel du territoire par l'Afev est déjà substantiel. La question de l'extension éventuelle de son activité et de sa zone d'action n'a pas été posée dans le cadre de cette évaluation, pas plus que celle de l'existence, et des possibilités, d'autres opérateurs (type Afev) sur le territoire.*

CONCLUSION GENERALE

De l'expérimentation du dispositif Tandem, aussi bien que du travail d'évaluation réalisé par l'équipe de Lest, on peut tirer à présent plusieurs enseignements utiles. Les premiers concernent les démarches à la fois d'expérimentation sociale et d'évaluation ; les seconds visent à fournir aux porteurs du projet et aux acteurs de son éventuel essaimage quelques recommandations issues des observations faites par l'équipe d'évaluation ; le troisième est d'ordre plus général.

1) En premier lieu, si la démarche d'évaluation suivie – et initialement conçue en interaction avec l'expérimentateur – a bien permis d'obtenir un certain nombre de résultats indiscutables, elle s'est néanmoins heurtée à un obstacle de taille, peu prévu au départ : l'incertitude sur les temporalités propres à la manifestation des effets du dispositif sur ses bénéficiaires, autrement dit sur le moment où les pratiques des jeunes accompagnés auraient subi des transformations observables, mesurables. Mais il est vrai que dans le cas précis de cette expérience plusieurs temporalités étaient en jeu puisqu'au caractère multiforme de l'activité développée à travers l'accompagnement correspondaient plusieurs espaces temporels de production des effets du changement.

En matière « scolaire » par exemple, une partie de ses effets peuvent se lire assez rapidement, ceux qui sont liés à un gain de motivation ou à une orientation vers la performance scolaire, tandis que d'autres pourraient ne se manifester qu'à une échéance plus lointaine, tels ceux qui relèvent de l'« aide méthodologique » au travail scolaire ou d'une meilleure intégration du sens de l'école ou de sa place dans un itinéraire de vie. Les effets du travail du binôme sur l'orientation (scolaire, professionnelle) et, plus largement, sur la construction d'un projet de vie relèvent, eux, de temporalités nettement plus longues. Quant aux changements des comportements et des pratiques des élèves en matière d'« ouverture » (ouverture spatiale, culturelle, mais aussi positionnement de soi dans l'espace social) ils produisent bien certains effets observables assez rapidement (au cours d'une année scolaire, comme ils l'ont été montré) mais d'autres à plus longue échéance.

On peut tirer de cette expérience spécifique une interrogation d'ordre général et, un enseignement plus spécifique au dispositif Tandem. D'une manière générale, ne serait-il pas souhaitable que l'expérimentation sociale « incorpore », à la conception même du dispositif, la procédure de son évaluation, c'est à dire qu'elle ait pensé et énoncé avant même sa mise en œuvre les temporalités de la mesure de ses effets ? Dans le cas précis du dispositif Tandem, dont il a été démontré dans le travail présenté que les effets que l'on pouvait en attendre à court terme, dans le cadre d'une année scolaire, étaient avérés, il serait utile de compléter les enseignements de cette évaluation par un suivi minimal de la carrière scolaire comme des pratiques socioculturelles (sorties, déplacements dans la ville et hors la ville, etc.) pour quelques cohortes d'élèves bénéficiaires sur plusieurs années. Ce suivi pourrait prendre la forme d'un mini observatoire incorporé au dispositif.

2) L'évaluation de Tandem montre, d'une part, que son protocole opératoire fonctionne globalement bien mais pourrait être encore amélioré et, d'autre part que les effets qui en étaient attendus – en tout cas ceux qui étaient observables dans le cadre d'une année scolaire – étaient avérés. La combinaison de ces deux résultats rend souhaitables la poursuite de l'expérience au prix d'une amélioration de son fonctionnement.

La transformation la plus fondamentale vers laquelle on pourrait souhaiter voir tendre le dispositif concerne le suivi plus régulier des binômes, non pas en termes de contenu d'activité (la liberté d'organisation du couple jeune / étudiant est un élément essentiel de sa relation) mais en termes de durée de l'accompagnement et de fréquence des rencontres : constituer les binômes et favoriser leur rencontre effective le plus tôt possible dans l'année scolaire (voire anticiper ces actions), être très explicite auprès des protagonistes sur la nature et le contenu de leur engagement, veiller au respect de cet engagement sur l'année pour une rencontre systématique par semaine (le suivre régulièrement), être rapidement informé des défaillances de l'élève ou du tuteur, pourvoir au remplacement « en urgence » de l'étudiant défaillant, etc. Fondamental, ce changement l'est d'une part en termes d'efficacité de l'accompagnement : l'ensemble des résultats présentés en atteste. Mais il l'est aussi du point de vue des effets, pervers - comme d'ailleurs dans la plupart des dispositifs -, qu'un accompagnement « avorté » ou « inactif » peut avoir sur le jeune : quelques entretiens menés par l'équipe d'évaluation et différents indicateurs de mesure des effets de Tandem l'ont montré. Il faut donc prendre en compte aussi bien les effets positifs du Tandem sur certains jeunes que ses effets négatifs sur d'autres lorsqu'on en fait le bilan.

L'autre question cruciale à résoudre pour faire évoluer le dispositif part du constat de la relative stagnation des effectifs de ceux qui en bénéficient sur un territoire où, pourtant, les « quartiers populaires » et les jeunes « défavorisés à potentiel » ne manquent pas. Elle pourrait être résolue de deux manières. Par l'amélioration et la systématisation d'une communication convaincante auprès des jeunes élèves, de l'ensemble de leurs professeurs³⁵ et, surtout, des familles, et la re-mobilisation des « référents Tandem » dans les établissements.³⁶ Par une plus grande implication des universités à la fois dans une communication efficace sur Tandem auprès de leurs étudiants et dans une réflexion inter-partenaire sur les modes de prise en compte de l'engagement auprès des jeunes dans les parcours universitaires des étudiants.

Une dernière préoccupation de l'expérimentateur pourrait être de tenter d'infléchir la tendance, sans doute « naturelle », du dispositif à recruter deux fois plus de filles que de garçons parmi les bénéficiaires de Tandem. Ce biais statistique n'affecte sans doute en rien le fonctionnement du dispositif – hormis la contrainte, peut-être discutable, pour l'Afev de recruter surtout des filles parmi les étudiant(e)s – mais peut aller dans le sens de sa moindre efficacité globale, notamment en matière d'orientation où les filles, au départ et en moyenne, rendent plutôt des points aux garçons.

3) L'expérimentation, comme le travail effectué pour son évaluation, montrent qu'à certaines conditions l'accompagnement individuel et en proximité générationnelle d'un jeune « en difficulté » peut être une solution pour que l'amélioration de ses pratiques et de ses comportements dépasse le strict cadre de l'« aide au devoir » ou de l'aide à la performance scolaire et gagne des champs plus transverses – tels ceux de la culture légitime et de la découverte sinon « du » monde, en tout cas d' « un autre » monde – dont la traversée est souvent un des réquisits implicites de l'école en France.

³⁵ Plusieurs professeurs principaux répondant à l'enquête quantitative ne possèdent pas d'informations tangibles sur Tandem : « Je n'ai jamais eu de manière explicite un papier explicitant l'action du dispositif tandem », « Depuis deux ans je n'ai pas eu de contacts si ce n'est par l'intermédiaire des élèves », « Comment se déroule cet accompagnement ? Quand ? Combien de temps par mois ? Objectifs ? ».

³⁶ Il fait peu de doute que la réduction des cas d'échec de l'accompagnement irait dans le sens d'une meilleure motivation des enseignants à inciter leurs élèves à y participer.

BIBLIOGRAPHIE UTILISEE DANS LE RAPPORT

- Amigues R, Johsua S, Kherroubi M., (2003). « Entretien de René AMIGUES et Martine KHERROUBI avec Samuel JOHSUA », Recherche et Formation, N° 44.
- Baudrit A., (2007). *Le tutorat : richesses d'une méthode pédagogique*. De Boeck Supérieur.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris, Les Éditions de Minuit, 1985.
- Bourdieu P., & Passeron J.-C., (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les éditions de Minuit, Collection « le sens commun ».
- Duru-Bellat M., Le Bastard-Landrier S., Piquée C., Suchaut B., « Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire », in Revue française de sociologie, 45-3, 2004, pp441-468.
- Glasman D., (2008). *Soutien hors l'école*. In Van Zanten, Agnès, Dictionnaire de l'éducation. Paris : PUF. pp 630-632.
- Périer P. (2005). *Ecoles et familles populaires. Sociologie d'un différend*. Presses Universitaires de Rennes, collection « Le sens social ».
- Piquée C., & Suchaut B., (2002). « Les dispositifs d'accompagnement à la scolarité : fonctionnement, public, efficacité et équité », *Les Notes de l'Irédu*, 02/01.
- Rochex Jean-Yves, « Les trois "âges" des politiques d'éducation prioritaire : une convergence européenne ? », in Choukri Ben Ayed (dir.), *L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?*, Paris, Armand Colin, 2010, 94-108.
- Rouaud P., & Sulzer E., (2011). « Les démarches d'évaluation en question », *Bref du Cereq*, N° 281.
- Thin D., (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon, Presses universitaires de Lyon.

ANNEXE STATISTIQUE

Tableau 1 – Les arrondissements de Marseille selon quelques indicateurs socioéconomiques

	revenu moyen	% foyers imposables	taux de chômage 2008	% familles monoparentales	% familles 4 enfants et +	bénéficiaires CMU-C 2008
1 ^{er} arrondissement	10 722	37,00 %	27,13%	26,99%	5,38%	29,85%
2 ^e arrondissement	9 870	34,54 %	30,58%	26,20%	5,92%	31,07%
3 ^e arrondissement	8 375	30,12 %	30,02%	31,01%	8,21%	37,88%
4 ^e arrondissement	14 106	52,87 %	16,04%	23,28%	2,05%	13,06%
5 ^e arrondissement	13 674	52,97 %	15,75%	23,65%	1,30%	14,18%
6 ^e arrondissement	16 792	55,63 %	16,11%	22,22%	1,34%	12,60%
7 ^e arrondissement	22 058	61,44 %	10,19%	17,95%	0,85%	7,94%
8 ^e arrondissement	24 940	64,66 %	9,86%	15,96%	1,27%	4,72%
9 ^e arrondissement	18 776	60,03 %	11,82%	18,37%	2,17%	8,61%
10 ^e arrondissement	13 698	50,46 %	14,16%	20,82%	3,01%	11,15%
11 ^e arrondissement	15 517	51,23 %	13,62%	18,55%	3,18%	11,86%
12 ^e arrondissement	19 694	59,70 %	9,59%	17,89%	1,08%	5,74%
13 ^e arrondissement	13 310	44,52 %	19,35%	22,71%	5,29%	20,58%
14 ^e arrondissement	10 226	35,24 %	25,30%	26,30%	9,94%	31,61%
15 ^e arrondissement	9 573	31,93 %	26,80%	25,04%	8,10%	29,46%
16 ^e arrondissement	11 538	40,79 %	19,30%	21,52%	4,02%	21,05%
Total Marseille	15 205	49,06 %	17,49%	21,81%	3,94%	18,39%

Source INSEE, Recensement de la population 2009

Tableau 2 - % de sorties effectuées au cours de l'année que les élèves n'avaient jamais effectuées auparavant, par type

Toutes sorties : Evolution fin/début	Tous élèves appariés		Appariés « longs »		Appariés « pas longs »		Tous élèves		Tous élèves suivis		
	S	T	S	T	S	T	S	T	« Pas longs »	« Longs »	
varmusdeba											
+ de musée	11,7	4,9	13,2	5,5	9,9	4,2	11,3	5,4	8,5	13,4	
- de musée	27,2	40,7	19,8	40,7	36,6	40,9	27,3	43,0	35,4	21,4	
pareil fin/début	60,6	43,9	62,1	42,7	58,4	45,5	59,0	41,3	55,9	61,2	
N	180	180	103	103	77	77	227	762	93	134	
ki2	10,0198	0,0015	7,7853	0,0053	2,6014	0,1068	22,0853	<.0001	0,6329	0,4263	
varthedeba	S	T	S	T	S	T	S	T	C	L	
+ de théâtre	9,9	3,7	9,7	4,3	10,3	2,9	10,6	6,8	11,3	10,2	
- de théâtre	24,8	36,7	18,3	36,6	33,8	36,8	22,9	38,4	32,5	15,7	
pareil fin/début	65,2	59,6	72,0	59,1	55,9	60,3	66,5	54,8	56,3	74,1	
N	161	161	93	93	68	68	188	690	80	108	
ki2	8,5949	0,0136	8,7701	0,0125	2,975	0,2259	16,5319	0,0003	7,8885	0,0194	
varmondeba	S	T	S	T	S	T	S	T	C	L	
+ de monuments	13,2	4,6	14,0	3,5	12,1	6,1	14,5	8,3	12,5	16,0	
- de monuments	23,7	32,9	19,8	33,7	28,8	31,8	24,2	35,4	32,5	17,9	
pareil fin/début	63,2	62,5	66,3	62,8	59,1	62,1	61,3	56,3	55,0	66,0	
N	152	152	86	86	66	66	186	672	80	106	
ki2	8,5436	0,014	8,6115	0,0135	1,4833	0,4763	11,9653	0,0025	5,3027	0,0706	
varexpdeba	S	T	S	T	S	T	S	T	C	L	
+ d'expo	14,5	7,6	17,6	6,6	10,3	8,8	14,6	9,2	10,0	17,9	
- d'expo	23,9	30,8	13,2	29,7	38,2	32,4	24,0	32,5	37,5	14,3	
pareil fin/début	61,6	61,6	69,2	63,7	51,5	58,8	61,5	58,4	52,5	67,9	
N	159	159	91	91	68	68	192	656	80	112	
ki2	4,8479	0,0886	10,5213	0,0052	0,7436	0,6895	7,9913	0,0184	14,2632	0,0008	
varopedeba	S	T	S	T	S	T	S	T	C	L	
+ d'opéra	11,1	4,3	14,3	3,3	7,0	5,6	10,0	3,0	6,2	12,7	
- d'opéra	4,3	8,0	5,5	9,9	2,8	5,6	5,8	8,1	2,5	8,2	
pareil fin/début	84,6	87,7	80,2	86,8	90,1	88,7	84,3	88,9	91,4	79,1	
N	162	162	91	91	71	71	191	665	81	110	
ki2	6,7296	0,0346	7,6297	0,022	0,7857	0,6751	17,13	0,0002	5,4908	0,0642	
varcindeba	S	T	S	T	S	T	S	T	C	L	
+ de cinema	1,1	0,0			2,5	0,0	0,9	0,3	2,2	0,0	
- de cinema	4,7	7,3	2,7	8,9	7,6	5,1	5,2	8,9	7,8	3,3	
pareil fin/début	94,2	92,7	97,3	91,1	89,9	94,9	93,9	90,9	90,0	96,8	
N	191	191	112	112	79	79	213	743	90	123	
ki2	3,1122	0,211	4,0015	0,0455	2,5096	0,2851	4,7851	0,0914	5,0466	0,0802	
varcondeba	S	T	S	T	S	T	S	T	C	L	
+ de concert	11,1	5,8	13,3	5,1	8,1	6,8	9,8	8,0	7,3	11,6	
- de concert	24,4	26,2	21,4	25,5	28,4	27,0	23,7	27,3	26,8	21,4	
pareil fin/début	64,5	68,0	65,3	69,4	63,5	66,2	66,5	64,7	65,9	67,0	
N	172	172	98	98	74	74	194	692	82	112	
ki2	3,0544	0,2171	4,0246	0,1337	0,157	0,9245	1,4305	0,4891	1,4807	0,4769	

Toutes sorties : Evolution fin/début	Tous élèves appariés		Appariés « longs »		Appariés « pas longs »		Tous élèves		Tous élèves suivis	
	S	T	S	T	S	T	S	T	C	L
varspodeba	S	T	S	T	S	T	S	T	C	L
+ de manif.sport	12,6	4,2	11,5	6,3	14,1	1,4	12,0	4,8	12,9	11,3
- de manif.sport	18,0	24,0	15,6	27,1	21,1	19,7	18,5	23,7	20,0	17,4
pareil fin/début	69,5	71,9	72,9	66,7	64,8	78,9	69,5	71,5	67,1	71,3
N	167	167	96	96	71	71	200	708	85	115
ki2	8,4964	0,0143	4,6905	0,0958	8,3785	0,0152	14,6218	0,0007	0,4157	0,8123
varbibdeba	S	T	S	T	S	T	S	T	C	L
+ de bibliothèque	3,4	3,4	3,0	1,0	3,8	6,3	2,9	3,8	3,4	2,5
- de bibliothèque	12,3	25,7	9,0	26,0	16,5	25,3	13,9	27,1	18,0	10,9
pareil fin/début	84,4	71,0	88,0	73,0	79,8	68,4	83,2	69,2	78,7	86,6
N	179	179	100	100	79	79	208	717	89	119
ki2	10,5425	0,0051	10,6547	0,0049	2,6772	0,2622	16,2205	0,0003	2,3266	0,3125
varlibdeba	S	T	S	T	S	T	S	T	C	L
+ de librairie	5,5	1,8	8,2	2,0	1,5	1,5	6,8	4,9	1,3	10,5
- de librairie	21,3	20,7	12,2	23,5	34,9	16,7	22,1	25,3	32,9	14,9
pareil fin/début	73,2	77,4	79,6	74,5	63,6	81,8	71,1	69,8	65,8	74,6
N	164	164	98	98	66	66	190	695	76	114
ki2	3,2129	0,2006	7,2227	0,027	5,7353	0,0568	1,7301	0,421	12,8183	0,0016
varvildeba	S	T	S	T	S	T	S	T	C	L
+ de sortie en ville	2,0	0,0	1,8	0,0	2,2	0,0	2,3	0,1	2,0	2,5
- de sortie en ville	2,5	1,5	1,8	2,7	3,3	0,0	2,3	2,0	3,1	1,6
pareil fin/début	95,6	98,5	96,5	97,4	94,4	100,0	95,5	97,9	94,9	95,9
N	203	203	113	113	90	90	220	749	98	122
ki2	4,5914	0,1007	2,2046	0,3321	5,1429	0,0764	12,7294	0,0017	0,531	0,7668
varcultdeba	S	T	S	T	S	T	S	T	C	L
+ de sortie culturelle	28,8	15,7	34,3	16,7	21,7	14,5	28,6	14,2	20,0	35,0
- de sortie culturelle	45,0	61,8	33,3	63,0	60,2	60,2	44,8	65,4	60,0	33,3
pareil fin/début	26,2	22,5	32,4	20,4	18,1	25,3	26,7	20,4	20,0	31,7
N	191	191	108	108	83	83	210	749	90	120
ki2	12,8994	0,0016	19,3747	<.0001	2,2	0,3329	34,1249	<.0001	14,8452	0,0006
vardivertdeba	S	T	S	T	S	T	S	T	C	L
+ de sortie divertisst	17,6	10,7	17,0	13,6	18,4	6,9	16,7	11,3	16,8	16,5
- de sortie divertisst	37,6	46,8	33,9	49,2	42,5	43,7	39,2	43,5	43,2	36,2
pareil fin/début	44,9	42,4	49,2	37,3	39,1	49,4	44,1	45,2	40,0	47,2
N	205	205	118	118	87	87	222	761	95	127
ki2	5,6057	0,0606	5,6721	0,0587	5,6107	0,0605	4,7469	0,0932	1,3165	0,5177
varparascdeba	S	T	S	T	S	T	S	T	C	L
+ de sortie parascol.	11,2	5,9	12,2	4,7	9,9	7,4	11,2	7,9	8,8	13,0
- de sortie parascol.	29,3	38,8	20,6	40,2	40,7	37,0	30,4	40,5	41,8	22,0
pareil fin/début	59,6	55,3	67,3	55,1	49,4	55,6	58,4	51,6	49,5	65,0
N	188	188	107	107	81	81	214	733	91	123
ki2	5,9525	0,051	11,6302	0,003	0,7227	0,6967	8,0055	0,0183	9,7614	0,0076
vartotsortdeba	S	T	S	T	S	T	S	T	C	L
+ de variétés/sorties	28,7	14,4	34,8	15,3	20,9	13,2	27,4	14,0	19,2	33,9
- de variétés/sorties	55,5	74,2	49,2	76,3	63,7	71,4	54,9	73,5	63,6	48,0
pareil fin/début	15,8	11,5	16,1	8,5	15,4	15,4	17,7	12,6	17,2	18,1
N	209	209	118	118	91	91	226	765	99	127
ki2	17,0336	0,0002	18,6781	<.0001	1,979	0,3718	30,5855	<.0001	6,8588	0,0324

RESUME

Le dispositif Tandem prend la forme d'un tutorat hebdomadaire individualisé, assuré le temps d'une année scolaire par des étudiants bénévoles auprès d'élèves volontaires, issus d'établissements classés « éducation prioritaire » ou implantés dans des « quartiers prioritaires » au sens de la politique de la ville, sélectionnés par le corps pédagogique sur la base d'un certain « potentiel » qui leur est supposé et que des difficultés diverses les empêcheraient d'exploiter pleinement. Ce tutorat se déploie dans trois directions : 1) aider la scolarité d'un point de vue méthodologique et organisationnel, 2) compléter l'information sur l'ensemble des trajectoires scolaires possibles, afin de donner du sens au terme « orientation » et faire émerger un projet maîtrisé, 3) contribuer à des découvertes et des échanges socioculturels, en permettant notamment un accès aux principales ressources territoriales. Le Lest, laboratoire évaluateur indépendant, a mis en œuvre une démarche expérimentale multiple, quantitative et qualitative, visant prioritairement à permettre d'apprécier certains effets de Tandem sur les jeunes de 4^{ème} et 3^{ème}. Trois grands objectifs d'évaluation ont ainsi été fixés.

1) La caractérisation des bénéficiaires du dispositif. Nos résultats tendent à prouver que la cible de Tandem (élèves "moyens-bons", « à potentiel », motivés, faisant preuve d'une plus grande appétence pour les connaissances et la découverte culturelle, vivant dans un environnement peu favorable à la poursuite d'études) paraît globalement atteinte en pratique. On constate également une féminisation significative du dispositif, qui concerne deux fois plus de filles que de garçons.

2) L'analyse du fonctionnement du dispositif. Deux tendances majeures se font jour : tout d'abord, de fortes disparités dans la durée et la fréquence des rencontres ; ainsi une fraction non négligeable des élèves suivis déclarent n'avoir rencontré que peu de fois leur tuteur dans l'année ou de manière très épisodique : ces "tandems courts" se révéleront moins efficaces et plus décevants pour les jeunes bénéficiaires. Les résultats de l'étude révèlent également une forte priorité accordée à la dimension scolaire du tutorat, tant sur le plan de l'aide aux devoirs que de l'apport de compétences plus "transversales", et ce au détriment de l'aide à l'orientation et surtout des activités socio-culturelles, parentes pauvres de l'accompagnement en termes de pratiques déclarées.

3) L'évaluation des effets attendus de Tandem sur les élèves.

Concernant l'axe scolaire, la participation à Tandem, sous réserve d'une fréquence des rencontres et d'une durée de l'accompagnement proches de ce qui est prévu, favorise l'amélioration chez les élèves concernés de l'image scolaire qu'ils ont d'eux-mêmes et une meilleure évolution de leurs résultats ; mais la participation à un Tandem qui ne fonctionne pas « normalement » conduit à produire les effets inverses de ceux escomptés.

Concernant l'orientation, les évolutions des indicateurs ne diffèrent pas significativement entre les suivis et les témoins, hormis sur les modalités de recherche d'informations sur l'orientation. Les élèves engagés dans le dispositif ont ainsi plus souvent eu recours que les témoins qui leurs sont appariés aux pistes peu explorées par l'institution scolaire : visites de salons des métiers, d'écoles, de lycées, d'universités, d'associations, etc.

C'est sur l'axe socio-culturel que le dispositif Tandem semble produire le plus d'effets mesurables. Que ce soit en termes de sorties culturelles ou parascolaires, d'appropriation de la ville et de gain d'autonomie dans leurs déplacements, les évolutions des suivis diffèrent positivement des évolutions de leurs témoins.

Les effets de Tandem paraissent ainsi bien aller dans le sens prévu par les porteurs du projet, même s'il convient de rappeler que la période d'une année scolaire sur laquelle a porté l'observation ne correspond pas forcément aux temporalités, sans doute plus longues, au sein desquelles se produiront tous les effets de l'accompagnement sur le jeune. Le dispositif paraît présenter en outre de nombreux caractères propices à sa transférabilité. En revanche, l'extension ou l'essaimage vers des territoires trop éloignés de zones universitaires pourrait être problématique. La question de l'extension du dispositif se heurte par ailleurs à une difficulté majeure, celle du recrutement des étudiants bénévoles.

En définitive on peut affirmer que ce dispositif, innovant sous plusieurs aspects, mais surtout de par la proximité générationnelle entre tuteur et élève et l'individualisation de l'accompagnement

qu'il permet, fonctionne - même si quelques réglages mériteraient d'y être introduits -, génère des effets positifs assez immédiats sur les jeunes en matières scolaire et d'ouverture socioculturelle et apporte pleine satisfaction aux jeunes et aux étudiants qui, engagés sur toute sa durée, en font l'expérience.

SYNTHESE

Le dispositif Tandem résulte d'un partenariat entre la Chancellerie des Universités, l'Association de la Fondation des Etudiants pour la Ville (Afev), et certains établissements du secondaire de l'académie d'Aix-Marseille. Ce dispositif a pour objectif de faciliter à des collégiens et lycéens de quartiers populaires l'accès aux postures et dispositions nécessaires pour réussir dans l'activité d'apprentissage et la scolarité, et formuler un projet scolaire et professionnel cohérent. Il prend la forme d'un tutorat hebdomadaire individualisé, assuré par des étudiants bénévoles auprès d'élèves volontaires, issus d'établissements classés « éducation prioritaire » ou implantés dans des « quartiers prioritaires » au sens de la politique de la ville, sélectionnés par le corps pédagogique sur la base d'un certain « potentiel » qui leur est supposé et que des difficultés diverses les empêcheraient d'exploiter pleinement. Réalisée par un laboratoire indépendant, le Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail (Lest³⁷), l'évaluation mise en place sur trois années scolaires doit permettre de se prononcer sur l'efficacité et le caractère généralisable du dispositif.

I. L'expérimentation : le dispositif Tandem en pratique

Tandem vise tout un public de collégiens et de lycéens volontaires désignés scolairement comme des « *élèves moyens bons* ». Au sein de chaque établissement scolaire, un enseignant « référent Tandem » coordonne le recrutement des élèves bénéficiaires et prend la charge de la relation de son établissement scolaire avec l'Afev. Les étudiants tuteurs, recrutés par l'Afev, ne font l'objet d'autre critère de sélection que leur engagement bénévole³⁸ à accompagner un élève dans ce type de dispositif. L'élève et l'étudiant s'engagent à se rencontrer deux heures par semaine, durant toute l'année scolaire. L'élève peut demander la reconduction de Tandem sur une ou deux années supplémentaires. Les lieux de la rencontre hebdomadaire sont librement fixés par les protagonistes (domicile de l'élève, établissement scolaire, bibliothèque de quartier, etc.). Moyennant une formation obligatoire de 10 heures, les tuteurs ont l'initiative de conduire à leur guise les séances hebdomadaires de tutorat en respectant toutefois la consigne de développement multiforme de l'activité du binôme dans trois directions : 1) aider la scolarité d'un point de vue méthodologique et organisationnel, 2) compléter l'information sur l'ensemble des trajectoires scolaires possibles, afin de donner du sens au terme « orientation » et faire émerger un projet maîtrisé, 3) contribuer à des découvertes et des échanges socioculturels, en permettant notamment un accès aux principales ressources territoriales.

II. Objectifs et modalités de l'évaluation

A. Le triple objectif de l'évaluation :

L'équipe d'évaluation visait à la fois à :

- 1) **Caractériser les bénéficiaires du dispositif** : le ciblage des élèves effectivement engagés dans l'opération correspond-il à la population visée par le dispositif?
- 2) **Analyser le fonctionnement du dispositif**, pour tenter de mettre à jour ses points forts comme ses difficultés.
- 3) **Evaluer les effets attendus immédiats de Tandem sur les élèves**, sur une année scolaire.

B. Les modalités de l'évaluation

L'option a été prise, en cohérence avec les préconisations du porteur de projet, de centrer l'évaluation sur les seuls élèves de 3^{ème} et de 4^{ème}, classes charnières dans le processus d'orientation scolaire des jeunes. De plus, afin de toucher une population suffisamment significative, les enquêtes quantitatives auprès des jeunes se sont déroulées à trois reprises, au long de trois années scolaires successives, chacune concernant de manière quasi exclusive des élèves différents. Plusieurs outils ont

³⁷ Unité Mixte de Recherche du CNRS et d'Aix-Marseille Université.

³⁸ La qualification de « bénévole », peut être discutée, la plupart des étudiants bénéficiant de points ou de crédits d'enseignement dans leur cursus universitaire.

été mis en œuvre.

1) Des enquêtes quantitatives

Les enquêtes auprès des élèves : au sein des collèges concernés par Tandem, nous avons fait passer des questionnaires³⁹ adaptés – distincts pour les élèves « suivis » et pour les élèves « témoins ». L'enquête s'est centrée sur les établissements ayant au moins une classe de 4^{ème} ou 3^{ème} avec au moins trois tutorés⁴⁰. Deux passations ont été effectuées au cours de l'année : une en décembre, la seconde en mai. Les passations des questionnaires (auto-administrés) ont été effectuées au sein des classes sous la conduite du professeur et en présence d'un membre au moins de l'équipe d'évaluation. Elles duraient une heure maximum. L'ensemble des élèves enquêtés non impliqués dans le dispositif Tandem ont constitué notre premier échantillon « témoin ». Celui-ci a été utilisé pour établir des comparaisons avec notre échantillon « suivi » concernant le ciblage des élèves. Pour évaluer les effets du dispositif, nous avons ici construit une méthodologie originale consistant à comparer, sur la base de différents indicateurs, l'évolution sur une année scolaire des pratiques, comportements ou performances de deux individus : d'une part, un élève « suivi » ayant rempli les deux questionnaires annuels ; d'autre part, un élève témoin « apparié » parmi ceux qui, en début d'année, lui étaient scolairement et socialement proches.

Nous avons pu en définitive approcher **83,5% des élèves bénéficiaires de Tandem de ces classes (N=328)** et nous possédons des données individuelles à peu près complètes (questionnaires début et fin d'année remplis, au moins partiellement) pour 232 d'entre eux, soit 59% de la population cible. Ont pu être finalement appariés, sur la base des critères scolaires, socio-démographiques et sociaux, **225 élèves** suivis à autant de témoins ayant rempli, de manière plus ou moins complète, les deux questionnaires annuels. **Ces 225 suivis « clonés » représentent 57,2% de la population cible.** L'effectif du fichier définitif de l'enquête quantitative est de 1372 élèves.

Les enquêtes auprès des tuteurs et des enseignants : deux questionnaires spécifiques ont été administrés, en début comme en fin d'années, aux étudiants tuteurs et deux autres aux professeurs principaux (ou référents Tandem) des élèves suivis. Compte tenu d'un faible taux de retour, l'enquête auprès des enseignants n'a été menée que pour les deux premières années.

2) Des enquêtes qualitatives

En complément des données quantitatives, afin d'éclairer certains aspects problématiques de l'évaluation soulevés par ses résultats et de couvrir l'ensemble des acteurs impliqués dans le système, cinq enquêtes qualitatives (par entretiens semi-directifs) ont pu être réalisées au cours des trois années : auprès des élèves bénéficiaires (11), des familles d'élèves bénéficiaires (5), des tuteurs (11), des responsables de l'association portant le projet (3) et des référents dans les établissements (10).

III. Les publics touchés par l'expérimentation

Tandem vise les élèves d'origine sociale modeste et de niveau « moyen-bon », faisant preuve d'une « motivation » particulière. Cette seconde dimension du ciblage constitue une nouveauté au regard des politiques d'éducation prioritaire mises en œuvre jusque-là. Le dispositif d'évaluation se devait donc d'interroger la sélection des élèves du point de vue des caractéristiques dont ils seraient les porteurs (au niveau des résultats scolaires, de leurs relations à l'école, de leurs pratiques culturelles ou de leur sociabilité) comme de la façon dont les enseignants disent s'y prendre pour les sélectionner.

³⁹ Les questionnaires tutorés et les questionnaires suivis possèdent un bloc d'une quarantaine de questions identiques. Une partie des questionnaires administrés aux élèves suivis est spécifique, permettant de renseigner le déroulement du Tandem, son fonctionnement, l'implication de l'élève dans l'opération et son degré d'appréciation de l'expérience en duo. Les divers items des questionnaires ont servi à construire les différents indicateurs utilisés dans l'évaluation pour traiter les trois volets de l'évaluation (ciblage, fonctionnement, effets).

⁴⁰ Sur les 3 années, 14 collèges (12 marseillais et 2 aixois) ont été concernés par les enquêtes.

1) Les profils des bénéficiaires s'avèrent relativement conformes aux prescriptions du dispositif.

Les jeunes retenus sont tous issus d'établissements ZEP ou en QP, vivant pour une grande majorité dans les arrondissements marseillais les plus défavorisés. Ils évoluent dans des environnements familiaux (envisagés en termes de PCS des parents) moins propices aux apprentissages et à l'accès au supérieur que les témoins. En dépit de ces facteurs défavorables, l'envie de poursuivre des études (ou l'« appétence » scolaire) est plus souvent donnée aux élèves Tandem par leurs proches qu'aux témoins. Ils ont été choisis pour ces raisons. Si l'on considère plus précisément le ciblage des élèves au regard des 3 axes d'action prescrits :

- *Axe scolaire* : par rapport au reste de la classe, les élèves suivis sont légèrement plus nombreux à se considérer comme des élèves « moyens bons ⁴¹ ». Ils tendent légèrement plus que les élèves témoins à recueillir des citations positives en conseils de classe. Ils paraissent également plus investis dans le travail scolaire et semblent faire preuve d'une plus grande appétence pour les connaissances scolaires. Ils sont plus motivés que les témoins à aller au collège, et s'ennuient moins en cours. Ils présentent ainsi un certain nombre de caractéristiques faisant preuve de dispositions plus conformes aux attentes de l'école, celles-ci pouvant être retraduites par les responsables du ciblage en termes de « motivation », ou de « potentiel ».

- *Axe orientation* : près de trois jeunes accompagnés sur 4 disent avoir fait leur choix d'orientation dès le début de l'année scolaire et, parmi ceux-ci, la même proportion vise déjà l'obtention d'un bac général, marche-pied vers le supérieur. Cette situation apparemment paradoxale peut être créée par le jeu même du recrutement opéré par les acteurs éducatifs, qui associent sans doute à la qualification d'« élève à potentiel » le fait que le jeune ait un déjà projet relativement ambitieux.

- *Axe « socioculturel »* : Les élèves Tandem ont globalement moins découvert que les témoins, au cours de leur vie, les sorties suivantes : musée, théâtre, monuments de la ville, opéra, bibliothèque, et même cinéma et rencontres sportives : ils ont donc plus à « découvrir » que les autres. Ils connaissent par ailleurs moins la ville que les témoins.

2) Le dispositif est sur-investi par les filles. Dans l'ensemble des collèges de l'enquête, la répartition garçons/ filles des élèves de 3^{ème} et 4^{ème} est à peu près égale. Une des caractéristiques fortes de l'accompagnement **Tandem est de concerner deux fois plus les filles que les garçons** (34% des suivis de notre enquête).

IV. Le fonctionnement des Tandems

Au delà de la stricte mesure des effets attendus du dispositif, un des aspects les plus importants de l'évaluation était d'ouvrir en quelque sorte la « boîte noire » du fonctionnement des duos Tandem, que ce soit en termes d'attentes des uns et des autres, de relations ou de pratiques.

A. Des disparités dans la durée et/ou la fréquence des rencontres

La durée et la fréquence réelles de l'accompagnement sortent parfois de la prescription rectorale, au détriment de l'efficacité globale du dispositif. Il est ainsi apparu qu'une fraction non négligeable des élèves suivis déclarent n'avoir rencontré que peu de fois leur tuteur dans l'année ou de manière très épisodique. Ce constat nous a conduits à construire deux sous-échantillons : le premier est constitué des Tandems qui ont vraisemblablement fonctionné de manière attendue ; le second se compose des Tandems pour lesquels il semble que les rencontres aient été beaucoup moins nombreuses, traduisant un fonctionnement relativement éloigné de ce qui est prescrit. L'étude comparée des résultats produits sur les élèves selon qu'ils appartiennent à l'échantillon « suivis courts » ou à celui des « suivis longs » est venue renforcer l'hypothèse d'impacts très différenciés de l'accompagnement selon ce critère, ce que l'attention portée à l'ensemble de l'échantillon suivi ne pouvait laisser entrevoir. Ainsi la durée

⁴¹ On ne peut cependant écarter l'hypothèse selon laquelle, « recrutés » sur la base de ce critère, ils soient enclins à se penser ainsi.

médiane d'un accompagnement Tandem se situe autour de 5 mois, mais presque un tiers des accompagnements ne dépasse pas 3 mois ; près de 10% des accompagnements atteignent 8 mois.

B. La priorité accordée au scolaire

- Par rapport aux attentes :

1) L'attente d'une aide scolaire arrive largement en tête, mais ce sont « les conseils pour mieux réussir la scolarité (organisation, méthode) » qui sont les premiers cités, et non l'aide aux devoirs : alors qu'on aurait pu penser que les élèves soient avant tout dans l'attente d'une telle aide, l'ordre des réponses laisse suggérer qu'ils aient, dans une certaine mesure au moins, assimilé l'importance d'apports sur d'autres plans de leur scolarité, tels que ceux spécifiques à Tandem.

2) Les attentes en matières de sorties sont citées par près de la moitié des répondants. La valorisation de sorties culturelles légitimes, mise en avant par les enseignants référents, s'accompagne dans leurs discours d'une forte stigmatisation de la culture supposée des élèves et de leurs familles, eux-mêmes assimilés à leur territoire d'habitation, principal obstacle à l'acculturation des élèves selon les référents.

3) On constate une moindre importance accordée par les élèves à l'aide à l'orientation, ce qui peut s'expliquer par la spécificité des élèves ciblés par Tandem, montrant déjà en début d'année de plus grandes certitudes quant à leur orientation future de court terme.

- Du point de vue des activités réalisées :

1) Les activités les plus fréquentes du binôme sont en lien avec la scolarité du jeune, sous deux formes : celle d'une aide spécifique aux devoirs et aux épreuves scolaires et celle d'une aide plus transversale, que l'on dira « méthodologique ».

2) Un tiers seulement des tuteurs affirment avoir effectué avec leurs jeunes des sorties sur le thème de l'orientation, qui semble avoir été traité sur le mode conversationnel. Lorsqu'ils ont accompagné leur élève dans de telles sorties, les étudiants les ont prioritairement conduits sur les pistes les moins explorées par l'institution scolaire : les salons des métiers, les universités et les écoles du supérieur...

3) Les sorties et activités culturelles apparaissent comme les parentes pauvres de l'accompagnement, selon les élèves comme les tuteurs. Les sorties informelles telles que les balades, promenades en ville, etc., sont plus citées que celles plus "légitimes" (spectacles, expositions, musées, cinéma, bibliothèque, etc.). Illustration supplémentaire de cette faible propension des binômes à « sortir » : les jeunes rencontrent plus souvent leur étudiant chez eux qu'à l'extérieur du domicile.

V. Les effets du dispositif expérimenté

Les effets du dispositif sur la scolarité des jeunes bénéficiaires

Les bénéfices scolaires à court terme du tutorat ont été recherchés dans trois dimensions :

1) L'évolution du regard que porte l'élève sur sa place dans les jeux méritocratiques de l'école : les élèves accompagnés tendent, plus que les témoins qui leurs sont associés, à progresser en cours d'année dans l'échelle d'auto-évaluation qui leur était proposée. Ceux qui n'ont pas bénéficié à plein du dispositif en pâtissent en termes d'auto-considération.

2) L'évolution des comportements et attitudes de l'élève vis à vis de l'école et du travail scolaire : aucune différence d'évolution sur l'année n'est sur ce point probante. On ne relève pas non plus de différence notable entre suivis et témoins appariés en termes d'évolution de leur « autonomie scolaire », appréhendée à travers la difficulté éprouvée à faire ses devoirs, l'aide reçue pour les faire, la compréhension des tâches à réaliser. Quant à l'évolution de leur rapport plus global à l'école (« aller volontiers au collège », « s'ennuyer en cours », « trouver utile ce qu'on y apprend »), elle ne permet pas non plus d'appréhender un réel effet de Tandem sur les élèves accompagnés.

3) L'évolution de son niveau scolaire : les élèves bénéficiant du dispositif voient leur moyenne générale plus souvent mieux résister à la baisse sur les deux premiers trimestres de l'année que leurs « clones », non affiliés au dispositif.

Les effets du dispositif sur l'orientation des jeunes bénéficiaires

Sur aucun des indicateurs⁴² spécifiquement liés à l'orientation n'apparaît véritablement d'effet Tandem. Seul domaine manifestement impacté par l'activité des binômes, les modes de recherches d'information pour leur orientation : les élèves engagés dans le dispositif ont plus souvent eu recours aux visites de salons des métiers, d'écoles, de lycées, d'universités, d'associations que les témoins qui leurs sont appariés. De leur côté, leurs « clones » non affiliés au dispositif ont plutôt adopté des moyens plus classiquement scolaires : visité le COP ou consulté leurs professeurs.

Les effets du dispositif sur les jeunes en matière d'ouverture socioculturelle

La participation au dispositif Tandem semble bien produire des effets sur les sorties effectuées.

- **Au cours de leur année Tandem, les élèves engagés dans le dispositif ont effectué très sensiblement plus souvent des sorties « culturelles » (musée, théâtre, visite de monuments, expositions, opéra) et « parascolaires » (bibliothèques, librairies) que les témoins qui leurs sont appariés.** Et les suivis « longs » plus souvent que les suivis « courts ».
- Les élèves suivis sont en moyenne trois fois plus nombreux que leurs « clones » à avoir « découvert » des sorties culturelles : musées, théâtre, monuments, exposition, etc.
- Les tuteurs ont plus conduit leur élève vers les cinémas, les expositions, les musées et les monuments que les théâtres ou l'opéra.
- Le nombre de lieux de la ville que les élèves suivis affirment connaître augmente plus souvent entre le début et la fin d'année que chez les témoins. Pour un lieu central donné, les élèves suivis disent plus souvent connaître ce lieu en fin d'année qu'en début, ce qui est moins souvent le cas des élèves témoins appariés. On peut ici faire l'hypothèse d'un **lien entre l'accompagnement et cette évolution « émancipatrice » du jeune. Une meilleure connaissance de la ville par les bénéficiaires du dispositif s'accompagne par ailleurs d'un gain en autonomie de circulation en son sein**, les élèves suivis affirmant plus souvent en fin d'année vouloir se rendre "seuls" à ce lieu que les témoins.
- En début d'année, les jeunes suivis faisaient plus souvent que les autres cas d'un nombre limité d'ami(e)s, de copains (copines). Leur évolution sur l'année semble aller dans le sens d'une **sociabilité accrue, sans doute liée à une amélioration de la confiance en soi.**

Des effets « mesurés » du dispositif aux effets « perçus » par les jeunes

Les trois quarts des élèves Tandem estiment que l'accompagnement leur a « apporté quelque chose » dans leur scolarité ; pour les Tandem « longs », le taux de satisfaction monte à 86,2%. Les élèves n'ayant connu le dispositif que d'une façon tronquée (les « courts ») affichent un taux de satisfaction très bas (37,5%).

Un peu plus de 40% des jeunes accompagnés déclarent avoir vu se déclencher au cours de l'accompagnement ce que l'on pourrait appeler une ouverture du champ des possibles (découverte d'autres voies d'orientation, d'autres métiers possibles, confiance, motivation à réussir, sorties, découvertes, autre vision de la vie). De façon synthétique : les garçons retiennent particulièrement les apports scolaires, les filles plutôt l'ouverture et la découverte.

Les réponses des tuteurs sur le bilan du tutorat sont en grande cohérence avec les attendus académiques du dispositif, comme avec les attentes des enseignants : les tuteurs considèrent prioritairement avoir contribué à une certaine forme d'épanouissement de la personnalité du jeune (meilleure confiance en soi, plus d'autonomie et une motivation accrue, sans doute pour les études et la réussite scolaire). Contrairement à ce que l'on aurait pu croire en observant l'activité des Tandems, les étudiants ne mettent que de façon marginale l'amélioration des résultats scolaires à leur tableau d'honneur. En revanche ils constatent plus volontiers des progrès de l'élève en matière d'orientation scolaire et professionnelle et une plus grande ouverture de leur part sur le monde qui entoure leur « quartier ». 64% font un bilan « satisfaisant » ou « très satisfaisant » de leur accompagnement. Qu'ils considèrent l'accompagnement réussi ou non la grande majorité des

⁴² La connaissance de la filière scolaire, le type de filière choisi, le type d'établissement scolaire envisagé après la troisième, la connaissance du métier envisagé plus tard et la fréquentation de lieux d'orientation.

étudiants en ont tiré quelque chose de positif : en particulier au moins un tiers d'entre eux affirment **avoir mis leur propre culture et leurs visions du monde à l'épreuve de la réalité sociale vécue par les élèves de catégories populaires**⁴³. Exprimant ce qu'ils ont « *apprécié le plus dans le tutorat* », ils évoquent principalement la relation avec le jeune et sa famille et l'apport de l'échange, donnant à l'investissement dans Tandem une allure de « don contre-don ».

Conclusion

A. Effets attendus et effets induits du dispositif

Les résultats de cet ensemble d'analyses des effets de Tandem paraissent bien aller dans le sens prévu par les porteurs du projet. Il faut néanmoins nuancer le propos sur deux plans :

1) au plan de l'évaluation, d'une part : la période sur laquelle a porté l'observation des processus (période de l'expérimentation) ne correspond pas forcément aux temporalités, sans doute plus longues, au sein desquelles se produiront tous les effets de l'accompagnement sur le jeune (et sans doute, sur son entourage proche), tant en matière de motivation et d'implication scolaire, que d'orientation et d'« ouverture socio-culturelle ».

2) au plan de l'expérimentation elle-même, d'autre part : un certain nombre d'effets et de composantes du dispositif observés dans l'étude doivent attirer l'attention de l'expérimentateur et des acteurs en charge de son éventuel essaimage :

- la féminisation des binômes : outre le fait qu'elle ne semblait pas prévue au départ par les porteurs de l'expérimentation, cette spécificité pratique ne paraît pas pouvoir être justifiée théoriquement. Au contraire, pourraient légitimement être développés des arguments dans le sens d'un ciblage plus axé sur les élèves de sexe masculin. Car, après tout, les filles ne s'avèrent-elles pas plus disposées à la réussite scolaire, à l'obtention des diplômes, à l'accès aux universités, voire à « sortir du quartier » que les garçons ? Ces dispositions entrent certes en résonance avec les modalités de ciblage des élèves « motivés », « à potentiel », etc., mais cette faible représentation des garçons doit être questionnée.

- la durée de l'accompagnement et fréquence des rencontres : mettant en cause à la fois le degré de solidité des engagements de l'élève et de l'étudiant, le temps nécessaire à l'Afev pour recruter les bénévoles et réaliser des appariements élèves/étudiants cohérents, l'instabilité des « carrières » étudiantes et la multiplicité des contraintes (de revenu, d'habitat, scolaires, de stages, etc.) qui pèsent sur eux, l'imprévisibilité des jeunes élèves, le signalement des défaillances au référent, le soin mis pour remplacer promptement un étudiant défaillant, l'absence relative de contrôle des binômes, etc., cette observation nécessiterait d'engager une réflexion profonde en vue d'améliorer les chances d'un accompagnement efficace. Une telle réflexion paraît d'autant plus importante que notre enquête suggère la possibilité de conséquences « négatives » pour l'élève (en termes de résultats scolaires, de motivation, etc.) d'un échec, absolu ou relatif, de l'accompagnement. Il faut bien prendre en compte aussi bien les effets positifs du Tandem sur certains jeunes que ses effets négatifs sur d'autres lorsqu'on en fait le bilan.

B. Validité externe des résultats et perspectives de généralisation /essaimage

Faute d'une analyse complémentaire des effets réels à moyen, voire à long terme de Tandem sur les jeunes, il est difficile à l'évaluateur de se prononcer pleinement sur l'opportunité de sa généralisation, de son essaimage, en l'état. Indiscutablement, il fonctionne - même si quelques réglages mériteraient d'y être introduits -, génère des effets positifs assez immédiats sur les jeunes en matières scolaire et d'ouverture socioculturelle et apporte pleine satisfaction aux élèves et aux étudiants qui, engagés sur toute sa durée, en font l'expérience. L'expérimentation locale devrait être poursuivie en même temps qu'une évaluation complémentaire de ses effets en matière d'orientation. Ce dispositif a bien le mérite d'être innovant, au plan local mais aussi, nous semble-t-il, au plan national dans sa façon de considérer la question de l'accès des jeunes de quartiers populaires aux études, en particulier aux études supérieures.

⁴³ Dans 81,4% des cas, les étudiants tuteurs n'ont connu ni collège ni lycée en zone d'éducation prioritaire (ZEP) au cours de leurs propres études ; dans 52% des cas, le statut social de la famille du tuteur est sensiblement supérieur à celui de la famille de l'élève.

Le dispositif étudié paraît présenter de nombreux caractères propices à sa transférabilité. Du point de vue des acteurs institutionnels nécessaires à sa mise en œuvre en tout cas : sont reproductibles les contextes où l'on trouve une académie, des établissements scolaires, une université ou des écoles supérieures et une association organisant le recrutement des étudiants, leur formation, leur appariement à des élèves et, si possible, une certaine surveillance de la durée et de la temporalité des rencontres. En revanche, l'extension ou l'essaimage vers des territoires trop éloignés de zones universitaires pourrait être problématique. Par ailleurs le dispositif Tandem s'adresse à une catégorie bien particulière d'élèves (en principe au moins) : des élèves de niveau « moyen bon ». Un élargissement à d'autres catégories semble difficilement imaginable : la plus-value apportée par un étudiant à un élève de très bon niveau serait sans doute trop marginale et un élève trop en difficulté scolaire rendrait l'intervention d'un étudiant tuteur trop peu armée pour être efficace. La question pourrait enfin se poser de la mise en œuvre du dispositif Tandem dans d'autres établissements scolaires que les collèges d'éducation prioritaire ou en quartiers prioritaires. La forme individualisée du tutorat étudiant permettrait sans doute une application efficace des principes de Tandem, pour peu que les jeunes soient sélectionnés sur des critères similaires. Il faut cependant indiquer qu'une trop grande « atomisation » des élèves suivis sur le territoire – très peu de Tandem dans un trop grand nombre d'établissements – pourrait induire nombre difficultés pratiques d'organisation de l'accompagnement et de suivi de son activité.

Aujourd'hui cependant, la question de l'extension du dispositif se heurte à une difficulté majeure : le recrutement d'étudiants. L'objectif de 200 tandems par année se révèle déjà difficile à atteindre et, malgré l'importance des jeunes collégiens de quartiers populaires en difficultés sur cette zone, le nombre de bénéficiaires du dispositif n'a pas « explosé ». Les voies possibles pour encourager des étudiants à s'engager plus nombreux dans ce type d'action paraissent plutôt se situer du côté des universités. Parallèlement, le déficit d'information des élèves sur Tandem au sein des établissements scolaires – constaté par l'enquête quantitative - devrait être comblé par un surcroît de communication dans les collèges et auprès des familles.

