

Evaluation de l'impact du programme de parrainage  
d'aide à l'orientation de l'association Actenses<sup>1</sup>

# Rapport final.

Janvier 2013

Luc Behaghel, Vera Chiodi, Marc Gurgand  
Ecole d'économie de Paris

---

1. Le dispositif évalué dans ce rapport a été mis en oeuvre par l'association Actenses dans le cadre d'un projet expérimental financé par le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse. L'évaluation a été menée dans le cadre du laboratoire J-Pal Europe. Les auteurs remercient les responsables de l'association Actenses, François Dubrau et Devid Vaillant pour la qualité et la richesse du travail effectué avec eux, ainsi que tous les salariés de l'association Actenses qui ont travaillé en lien avec l'équipe d'évaluation. Nous remercions également les assistants de recherche qui se sont investis sur le dispositif d'évaluation et notamment Elizabeth Linos, Aurélie Ouss, Véronique Fradin, Pascal Achard et Elise Pésonel. Nous remercions enfin très vivement les équipes des lycées qui ont accueilli le dispositif de parrainage et qui ont accepté les multiples contraintes du protocole d'évaluation et des collectes de données réalisées auprès des élèves et de l'administration.

# Table des matières

<b>1</b>	<b>Synthèse</b>	<b>2</b>
<b>2</b>	<b>Problématique générale</b>	<b>4</b>
<b>3</b>	<b>Le programme</b>	<b>8</b>
<b>4</b>	<b>Méthode</b>	<b>13</b>
4.1	Protocole expérimental . . . . .	13
4.2	Données . . . . .	17
<b>5</b>	<b>Résultats</b>	<b>18</b>
5.1	Equilibre des populations test et témoin . . . . .	19
5.2	Effet global du programme . . . . .	20
5.3	Effet spécifique du parrainage à court et moyen terme . . . . .	23
<b>6</b>	<b>Conclusion</b>	<b>24</b>

# 1 Synthèse

Ce rapport présente les effets à court et moyen terme du programme Actenses, programme d'aide à l'orientation de lycéens basé sur le parrainage par des adultes issus du monde professionnel (actifs occupés). Le programme d'aide à l'orientation couvre les trois années du lycée et s'adresse à des élèves entrant en seconde générale, en visant prioritairement des élèves de milieu social moins favorisé (lycées classés en programmes d'éducation prioritaire, en particulier). Les résultats présentés ici concernent les deux premières années du programme (seconde et première). Les données au niveau de la classe de terminale n'étant pas collectées dans leur totalité, mais uniquement pour la première cohorte, soit un tiers de l'échantillon, cet effectif est insuffisant pour produire des résultats statistiquement pertinents au niveau de la terminale. L'orientation en fin de seconde constitue néanmoins un jalon important dans la carrière du lycéen ainsi que l'orientation effective de l'élève en classe de première.

L'évaluation repose sur le principe de l'affectation aléatoire au traitement (méthode dite de l'expérimentation contrôlée) : 22 lycées bénéficiant du programme Actenses ont repéré chacun 4 classes éligibles pour le programme ; une seule de ces classes a été retenue par tirage au sort, les trois classes restant servant de point de comparaison (groupe témoin).

Un vaste ensemble de données a été collecté sur les quelque 2500 élèves des 88 classes suivies. Des questionnaires individuels ont été collectés en début, en fin de seconde et en fin de première pour mesurer l'orientation souhaitée, le niveau d'études que l'élève pense accessible, le projet professionnel, la connaissance des filières d'études et du monde professionnel, les démarches d'orientation effectuées, ainsi que la motivation scolaire et l'estime de soi des élèves. Par ailleurs, les données administratives des lycées permettent de connaître les vœux d'orientation des élèves et de leurs familles, les avis du conseil de classe en fin de seconde, ainsi que les résultats scolaires et l'absentéisme pour la seconde et la première. Pour la première en particulier, où presque 20% des élèves quittent le lycée d'origine, les données administratives ont permis d'identifier l'orientation effective des élèves qu'ils soient ou non restés dans le lycée d'origine.

A la différence d'autres interventions de parrainage, le projet d'Actenses vise à faire bénéficier d'un parrain à tous les élèves d'une classe, et non à

quelques volontaires ou à des élèves pré-sélectionnés. En pratique, la difficulté à recruter des parrains a conduit à proposer des parrains à un sous-ensemble (aléatoire) d'élèves et à compléter l'intervention par des ateliers pour tous. C'est donc une intervention légèrement en-deça de l'ambition initiale qui est évaluée ici. En deuxième année de programme, la pénurie de parrains s'est avérée encore plus importante.

Des effets du programme au bout d'un an (fin de seconde) sont observés sur l'orientation désirée, l'ambition scolaire et les vœux. Les élèves bénéficiaires du programme sont plus nombreux à déclarer ne pas savoir quelle orientation ils souhaitent après le bac, et ils sont moins nombreux à penser atteindre le niveau licence (bac +3). Leurs vœux vont plus fréquemment vers la première ES (et, de façon moins robuste, vers la première L) au détriment de la première S. Ces effets peuvent être interprétés comme allant vers la prise en compte d'un "principe de réalité" dans l'orientation. Cette évolution pourrait être bénéfique, même si elle ne reflète pas l'ambition initiale du programme. Il convient néanmoins de rester prudent : les effets sont souvent à la limite de la significativité statistique. Par ailleurs, un ensemble de dimensions sur lesquelles on pouvait attendre des changements (connaissance du monde professionnel, démarches d'orientation, motivation, appel suite aux avis d'orientation des conseils de classe) ne font apparaître aucun effet. L'absence d'effets dans ces dimensions est à mettre en regard du fait que, spontanément, très peu d'élèves citent leur parrain parmi les adultes à qui ils parlent de leur avenir professionnel, ce qui suggère que la relation de parrainage ne s'est pas fortement développée.

Au terme de deux ans dans le programme, il semble se confirmer que les élèves qui en ont bénéficié ont des ambitions plus modestes, au sens où ils sont sensiblement moins nombreux à désirer poursuivre leurs études en classes préparatoires, en BTS ou en IUT. Seuls 28% des élèves sont alors parrainés, mais la relation de parrainage paraît s'être intensifiée, si on juge par le fait qu'environ un élève sur deux cite spontanément son parrain comme interlocuteur pour discuter d'orientation ou de métier futur.

Au total, l'intervention d'Actenses, mesurée à l'échelle de la classe (qui est l'échelle choisie par l'association) paraît assez peu intense, et nous ne trouvons pas d'effet majeur et facilement interprétable sur l'orientation des élèves. Par exemple, nous n'observons pas de réduction de la fréquence des procédures d'appel, qui figurait parmi les critères de réussite du programme

dans la mesure où cela aurait indiqué une meilleure adhésion de l'élève et de sa famille à l'orientation proposée par le conseil de classe. Même si l'évaluation ne permet pas d'exclure des résultats plus tangibles sur l'orientation post-bac, il est peu probable, au vu de la baisse de la part d'élèves parrainés en première, que de tels effets soient généraux. *A contrario*, les difficultés croissantes connues par l'association pour trouver des parrains aux élèves dans le cadre d'une montée en charge rapide de l'expérimentation soulignent le défi qu'il y a à constituer et à animer à grande échelle une communauté de parrains.

## 2 Problématique générale

Le programme de parrainage d'Actenses accompagne des lycéens, prioritairement ceux de milieu modeste, dans leur orientation scolaire et l'élaboration de leur projet professionnel. Il se situe ainsi dans la problématique générale des déterminants sociaux des choix d'éducation et des inégalités sociales d'éducation et d'insertion professionnelle.

En France comme dans d'autres pays, le niveau d'études est fortement corrélé à l'origine sociale : ainsi, 76% des enfants d'ouvriers quittent le système éducatif avec au mieux un diplôme du secondaire, contre 36% des enfants de cadres. Les résultats de Duru-Bellat, Jarousse et Mingat (1993) suggèrent que ce n'est qu'en faible partie l'effet de moins bons résultats scolaires : parmi les enfants de 3ème qui avaient une moyenne entre 9 et 10, 96% de ceux dont le père est cadre poursuivent leur études en lycée d'enseignement général alors que ce n'est le cas que de 37% des enfants d'ouvriers ; ces proportions sont encore de 97% et 65% pour ceux qui avaient une moyenne entre 10 et 12. Une fois parvenus en 3ème, les élèves font des voeux d'orientation qui ne correspondent pas à leur valeur scolaire effective, mesurée par les notes obtenues au brevet, et ces voeux dépendent clairement de l'origine sociale des élèves.

Comment expliquer que ces jeunes ne poursuivent pas davantage leurs études ? Les explications mises en avant dans la littérature concernent d'une part les contraintes de ressources et d'accès au crédit, et d'autre part les aspirations et l'information.

Une première explication possible est que les enfants issus des familles modestes n'ont simplement pas les moyens de poursuivre des études, même si

cela s'avère financièrement rentable en raison des salaires plus élevés qu'ils pourraient espérer. Le rôle des bourses, et plus généralement des conditions financières, dans la décision de poursuivre des études supérieures a été mis en valeur dans un très grand nombre de travaux de recherche. Par exemple, Dynarski (2003) montre qu'il existe un effet positif des aides financières sur l'inscription à l'université : donner une bourse de 1000 dollars augmente la probabilité de s'inscrire à l'université de 4 points de pourcentage. En étudiant la "Pell Grant", l'aide financière la plus importante pour les étudiants du supérieur aux Etats Unis depuis 1972, Bettinger (2004) montre qu'être éligible à ce programme réduit significativement le taux d'abandon.

Cet enjeu financier est aussi mis en avant par l'utilisation d'incitations telles que des récompenses liées à la présence en classe et aux résultats des élèves qui peuvent ainsi influencer les jeunes en manque de motivation et qui mesurent mal les bénéfices des études supérieures. Ainsi, Dearden et al. (2005) évaluent l'effet de l'Education Maintenance Allowance, une aide financière sous condition d'assiduité pour les élèves entre 16 et 19 ans entreprenant un apprentissage professionnel en Angleterre et montrent que l'accès à cette aide augmente l'inscription mais aussi la durée des études. Rodríguez-Planas (2010) montre que le programme américain le Quantum Opportunity Program (QOP) qui combine tutorat et incitations financières pour aider des jeunes à achever le lycée et à commencer des études supérieures accroît la probabilité de terminer le lycée et la probabilité d'aller à l'université. De plus, l'évaluation d'une expérimentation menée dans une université canadienne (le programme *Student Achievement and Retention Project*, STAR) permet de distinguer l'effet du tutorat de l'effet de l'incitation financière seule, ainsi que l'effet de la combinaison de deux programmes. Les résultats de cette évaluation montrent que l'utilisation du tutorat est beaucoup plus élevée pour les filles dans le programme de tutorat seul, et pour tous dans le programme combiné. L'impact du programme combiné est le seul significatif : les résultats montrent un effet positif sur les notes des jeunes filles, tandis qu'aucun effet n'est observé pour les jeunes hommes (Angrist et al, 2009).

Une seconde catégorie d'explications repose sur l'idée que l'environnement social et culturel des enfants des classes populaires construit des aspirations moins fortes à la poursuite des études ; ou encore, en suivant Bourdieu, que les élèves en viennent à désirer ce qui leur semble le plus probable, sur quoi ils modèlent l'idée qu'ils se forment de leurs aptitudes. Comme l'écrit François

Dubet<sup>2</sup>, "La culture, les ambitions, les compétences des familles, créent autant d'inégalités devant l'école que les revenus". Un aspect important de cette idée, est que les jeunes d'origine modeste se représentent imparfaitement le système scolaire (les filières, leurs débouchés, les aides financières, la difficulté des études) ou sous-estiment le potentiel des études en terme de salaire et de protection contre le chômage. Par exemple, sous l'angle des rendements salariaux, les bénéfices de l'éducation perçus par les jeunes les conduisent parfois à prendre de mauvaises décisions comme le démontrent Attanasio et Kaufmann (2009) à partir de données sur le collège et le lycée au Mexique. Les résultats de Betts (1996) le confirment : les étudiants prennent en compte les informations sur les gains dans leur choix d'éducation, mais les rendements perçus varient fortement parmi les étudiants. Des programmes visant à fournir de meilleures informations sur les rendements de l'école peuvent alors avoir d'importants effets sur les choix scolaires (Jensen, 2010). La question de l'information est fortement liée aux réseaux sociaux : Tacsir (2010) montre que les adolescents souhaitant se renseigner pour obtenir des informations sur leur choix scolaires et leurs choix professionnels ont le plus confiance en leurs parents, leurs amis, leurs pairs puis en d'autres membres de leurs réseaux sociaux.

Ainsi, les freins à la réussite scolaire des jeunes de milieu défavorisé sont multiples. On ne sait pas bien dans quelle mesure l'accès à l'information et l'auto-censure sont des éléments importants, comparés à d'autres (le niveau scolaire de départ, les moyens financiers de la famille). Surtout, on connaît très mal l'efficacité des différents leviers qui permettraient d'aider les jeunes à faire les bons choix d'orientation et à construire les bons projets professionnels. L'hypothèse examinée dans cette évaluation est qu'un programme de parrainage est susceptible d'affecter aspirations et information et, par conséquent, comportement et choix d'orientation.

Deux études d'impact de programmes de parrainage ont été menées aux Etats-Unis, suivant un protocole d'assignation aléatoire proche de celui utilisé dans ce rapport. Le premier *Inside Track* a été mené par Bettinger et Baker (2011) dans plusieurs universités américaines publiques et privées au début des années 2000. Il s'agit d'un accompagnement personnalisé en première année par un "coach" qui aide l'étudiant sur 2 semestres dans ses démarches académiques et son plan de carrière. Le "coach" prend contact tout au long de

---

2. François Dubet, *Les places et les chances*, Seuil, 2010.

l'année avec l'étudiant pour le soutenir dans ses études en l'aidant à identifier et à surmonter les difficultés qu'il peut rencontrer. Les effets sont positifs et importants en ce qui concerne la poursuite des études et notamment l'obtention des diplômes : le *coaching* augmente de 4 points la probabilité d'obtenir un diplôme. Ces effets sont aussi persistants : 18 mois après la fin du programme, la probabilité pour un étudiant parrainé d'être encore à l'université est 5.3 points de pourcentage plus élevée que pour un étudiant qui n'a pas bénéficié du programme. Ce programme s'est aussi révélé plus efficace et moins coûteux que les programmes proposant seulement une aide financière.

Le deuxième programme, *Big Brother, Big Sister*, consiste en un accompagnement pendant 12 mois pour des jeunes entre 10 et 16 ans issus de familles monoparentales. Le *Big Brother* ou la *Big Sister* et le *Little Brother* ou la *Little Sister* se rencontrent 2 à 4 fois par mois ce qui assure au jeune le soutien régulier d'un adulte. Tierney, Grossman et Resh (1995) montrent que ce programme a un impact positif sur la probabilité de ne pas consommer de l'alcool et de la drogue : les élèves participant au programme ont respectivement 46% et 27% de chances en moins de consommer de la drogue ou de l'alcool. Des effets positifs ont aussi été mis en évidence sur leur comportement à l'école : ils sont moins absents, se sentent plus capables de faire leurs devoirs et ont de meilleures notes (en particulier les filles). On remarque aussi une amélioration de leur relation avec leurs parents en qui ils ont plus confiance et une meilleure entente avec leurs pairs. Une deuxième étude a été menée par Herrera, Grossman, Kauh, Feldman, McMaken et Jucovy (2007) qui confirment l'impact de ce programme sur les résultats académiques mais soulèvent les limites de ce type d'accompagnement : une année d'accompagnement n'est pas suffisante pour obtenir des résultats persistants ; de plus pour renforcer la relation entre le jeune et son parrain ils préconisent que les rencontres persistent pendant les vacances d'été et que les écoles encadrent les parrains. Le coût de ce programme est cependant de 1000 dollars par élève et par école.

Dans la présente étude, nous évaluons l'impact d'un programme mis en oeuvre par l'association Actenses qui fournit des parrains à des lycéens pour les aider à construire leur projet professionnel et leur orientation. De tels programmes existent en France mais, à notre connaissance, aucune évaluation ne permet d'en mesurer les effets. Bien qu'elle soit vantée par leurs promoteurs, la réussite éventuelle des jeunes pris en charge dans ces programmes



ne démontre rien, car ces jeunes sont habituellement sélectionnés ou auto-sélectionnés : peut-être se seraient-ils aussi bien insérés sans l'aide apportée par le programme. Ici, nous avons choisi au hasard les classes bénéficiaires du programme à l'intérieur d'un ensemble de classes pré-identifiées dans 22 lycées, ce qui permet de comparer la situation des bénéficiaires avec un groupe de contrôle et de mesurer la valeur ajoutée du dispositif.

### 3 Le programme

Avant l'expérimentation étudiée dans ce rapport, le programme de parrainage proposé par Actenses avait été mis en place par l'association depuis 2006 dans deux lycées en Ile-de-France. Le dispositif consiste à faire accompagner par des parrains issus du monde du travail (actifs occupés) des élèves de lycées dont certains sont en Zones d'Education Prioritaire. Ces parrains (chacun ayant un filleul et un seul) soutiennent les jeunes dans leur démarche d'orientation et l'élaboration de leur projet professionnel tout au long du lycée, en complément des dispositifs existants au niveau des établissements.

Les objectifs affichés du parrainage sont :

- Alimenter la réflexion des élèves sur leur projet professionnel ainsi que sur leur orientation, et les accompagner dans l'élaboration et la mise en oeuvre de ce projet et de cette orientation.
- Améliorer la connaissance que les élèves ont des métiers et organisations qu'ils pourront rejoindre à l'issue de leur parcours d'études, et des filières qu'ils peuvent envisager.
- Permettre aux élèves d'avoir une meilleure conscience du fonctionnement de la vie professionnelle, que celle-ci se déroule dans les secteurs privé, public ou associatif.
- Aider les élèves à s'informer sur les leviers pour acquérir leur autonomie.
- Plus généralement, apporter aux élèves des informations et des outils visant à les aider dans la construction de leur projet, et dans l'acquisition des moyens nécessaires pour parvenir à le mener à bien.

L'ensemble du dispositif est soumis à une charte du parrainage signée par le parrain, le filleul, ses parents, le lycée et Actenses. Cette charte rappelle

les objectifs du parrainage et les obligations de chacun des intervenants. En pratique, le dispositif consiste essentiellement dans les actions suivantes :

- Une mise en relation entre un parrain/marraine et un filleul, l’accompagnement individualisé par le parrain ciblant l’élaboration du projet professionnel de l’élève. Le contenu des échanges doit viser la connaissance des métiers, des secteurs d’activité, des débouchés, de l’exercice quotidien d’une activité et des conditions d’entrée sur le marché du travail. Les binômes parrains filleuls sont formés lors d’un speed dating, le choix étant à l’initiative du filleul.
- Quatre points de rencontre par an, organisés par Actenses, au cours desquels parrains et élèves sont invités à participer à des ateliers et interventions conçus par Actenses. Les élèves n’ayant pas de parrain (cf. plus loin) participent également à ces activités. Les élèves qui quittent le lycée d’origine sont aussi conviés aux rencontres en deuxième et troisième année du programme.
- Des échanges réguliers par mail et/ou téléphone entre parrain/marraine et filleul(e). S’ils le souhaitent, les binômes peuvent aussi se rencontrer en dehors de l’établissement et hors des activités organisées par Actenses.
- Un coaching et un accompagnement des parrains (cycles de formation, tables rondes, conférences, débats, échanges d’expériences, sorties multi binômes, mise à disposition d’outils et documentations pédagogiques...).
- Des sorties organisées par Actenses une fois par mois et réservées aux élèves parrainés : sorties culturelles, visite d’entreprises, visite de salon liés à l’orientation ou à l’éducation, et présentation sectorielle des principaux choix d’orientation vers lesquels les élèves se dirigent en direction des binômes.

Une spécificité du programme est de proposer le parrainage à l’ensemble d’une classe, et de l’ancrer dans le cadre d’ateliers auxquels sont conviés tous les élèves de la classe. L’objectif affiché du programme est d’éviter de cette façon l’auto-sélection des seuls élèves les plus motivés, et de développer ainsi un “parrainage pour tous”. L’effet du parrainage évalué dans ce rapport porte donc sur des élèves représentatifs de l’ensemble des élèves de leur lycée.<sup>3</sup>

---

3. A une réserve près : les classes de 2nde entrant dans l’expérimentation ont été choisies par le lycée à la suite d’un accord avec l’association Actenses dans le but de proposer des classes présentant de forts enjeux d’orientation. On peut néanmoins penser que la sélection est bien moindre que si on avait laissé s’inscrire spontanément des élèves de 2nde.

L'expérimentation étudiée ici correspond à une extension progressive de ce programme à 22 classes pour trois années scolaires (de la seconde à la terminale). Ces classes sont réparties dans 22 lycées, 3 ayant démarré en 2008, 11 en 2009 et enfin 8 en 2010. Les 22 lycées sont localisés dans 5 académies : 1 dans l'académie de Montpellier, 1 dans l'académie de Nancy, 3 dans l'académie de Versailles, 3 dans l'académie de Paris et 14 dans l'académie de Créteil. Beaucoup de ces lycées (70%) ont signés une convention ZEP avec Sciences Po sauf ceux de l'académie de Paris et quelques lycées des académies de Versailles et de Créteil. La plupart des parents des élèves (47%) travaillent comme employés ou ouvriers mais 32% sont cadres, professions intermédiaires ou chefs d'entreprises.

A la rentrée 2010, le programme concerne 630 élèves répartis dans 22 lycées. La subvention de l'association dans le cadre de l'expérimentation s'élève à un peu plus de 600 000 euros, soit environ 1000 euros par élève parrainé sur 3 ans ou un peu plus de 300 euros par an.

La principale difficulté pour une opération de cette nature consiste à recruter les 630 parrains correspondants, dans le cadre d'une montée en charge relativement rapide. Une partie importante des ressources de l'association a été mobilisée sur cette tâche. Les principaux canaux mobilisés pour le recrutement des parrains sont :

- Des entreprises partenaires.
- Un réseau des bénévoles de l'association.
- Une communication dans les médias.
- Des réseaux associatifs associés à la démarche (réseau pour l'égalité des chances, France Bénévolat, 100.000 entrepreneurs, Les pépites, Uniscités).

La convention passée entre Actenses et chacun des 22 lycées prévoyait que les parrains soient recrutés à part égale par Actenses et les lycées au cours des trois années de parrainage. Un objectif initial du programme était ainsi d'intégrer parmi les parrains des personnes travaillant dans le voisinage du lycée ou anciens élèves de ce lycée. Le tableau 1 montre néanmoins que les lycées n'ont recruté au total qu'un tiers des effectifs de parrains visés. Dès 2008, certains des élèves entrés dans le dispositif assistent aux ateliers sans être parrainés : le tableau 3 montre qu'ils sont 64 sur 76 à avoir un parrain (84%). L'association a dû faire face les années suivantes à une montée en

charge rapide : 196 élèves de seconde sur 317 avaient un parrain à la fin de l'année de seconde pour la cohorte 2009 (soit 61%) et cette proportion est ensuite passée à 101 sur 237 (42%) pour la troisième cohorte, sans doute parce qu'il devient de plus en plus difficile de mobiliser des parrains supplémentaires avec les ressources limitées d'une petite association et avec une contribution des lycées plus modeste que prévu.<sup>4</sup>

Le tableau 4 présente l'état des relations du parrainage à la fin de la classe de première : 47 élèves ont "gagné" un parrain en deuxième année, si bien que 408 parrains sur un total de 630 élèves (65%) ont été mobilisés à un moment au cours des deux premières années de parrainage<sup>5</sup>. Mais en classe de première (c'est-à-dire en deuxième année de programme), la relation de parrainage peine beaucoup à se maintenir dans la plupart des lycées (et disparaît complètement pour 2 lycées à la suite d'un changement de proviseur) pour arriver à un total de 180 élèves parrainés (28%), qui se répartissent ainsi entre les cohortes : 34%, 31% et 24% pour les cohortes 2008, 2009 et 2010 respectivement. Au delà des abandons des élèves ou des parrains, l'association a du faire face à un éclatement de la classe de seconde en plusieurs classes en première (dans certains cas, les élèves en première se sont distribués en 11 classes différentes).

Ce déficit de parrains a conduit, incidemment, à un aménagement du protocole de recherche : à partir de la rentrée 2009, l'équipe de recherche a tiré au sort l'ordre de la liste d'attente pour obtenir un parrain, tous les élèves restant éligibles aux ateliers. Aussi, dans la plupart des établissements, le programme effectivement mis en oeuvre s'est écarté des principes : une proportion d'élèves a disposé du programme complet, tandis qu'une autre accédait seulement aux animations organisées par l'association. Il est important de garder à l'esprit que le traitement que nous évaluons est un mélange de ces deux interventions.

Les quatre rencontres organisées par Actenses chaque année mettent en présence les parrains, leurs filleuls ainsi que les élèves non parrainés. Elles constituent la deuxième charge de travail essentielle de l'association, sachant

---

4. Le nombre total d'élèves parrainés en fin d'année de seconde d'après le tableau 3 (361) et celui en fin d'année de première d'après le tableau 4 (408) sont inférieurs au nombre de parrains recrutés pour les trois cohortes reporté dans le tableau 1 (442) en raison des abandons en cours de route, des absences et des remplacements.

5. En effet, la deuxième colonne du tableau 4 présente le nombre d'élèves parrainés total : soit en seconde, soit en première, ou soit les deux années.

que ces rencontres ont été organisées dans 22 établissements différents. Elles sont structurées autour d'une thématique clé différente chaque année :

- En seconde : Ouverture culturelle et relation parrain/filleul.
- En première : Découverte de l'entreprise.
- En terminale : Préparation de la vie étudiante.

Ces rencontres peuvent avoir lieu dans le lycée ou à l'extérieur. Elle peuvent prendre la forme d'intervention d'un entrepreneur ou d'intervention sur un secteur particulier : les métiers du droit ou de la santé par exemple. Des ateliers spécifiques sur certains thèmes sont organisés : les filières post bac, la lettre de motivation ou le bénévolat. Elles peuvent être complétées par des visites d'entreprises, de forum ou de sorties culturelles : visite du musée du Quai Branly ou de la Cité Nationale de l'histoire de l'Immigration. Au-delà des 4 rencontres annuelles, les binômes parrains filleuls peuvent se rencontrer ou organiser d'autres sorties. Il s'agit de sorties culturelles, visites d'entreprises, visites de salons liés à l'orientation ou à l'éducation ou présentations sectorielles des principaux choix d'orientation vers lesquels les élèves se dirigent. Le tableau 2 montre que 152 rencontres ont été organisées de la rentrée scolaire 2008-2009 à la fin de l'année 2011, dont 84 pour l'année scolaire 2010-2011, soit à peine moins de 4 par classe (puisque l'on a, à cette date, 22 classes dans l'expérimentation).

Les tableaux 3 et 4 montrent que le taux de participation des jeunes aux ateliers organisés par l'association est plus élevé que les taux de parrainage : au total, 594 élèves sur les 630 (soit 94%) que nous avons suivis ont participé à au moins un atelier en première année ; ils sont 381 (soit 60%) en deuxième année. Les élèves qui ont participé ont assisté en moyenne à 3 ateliers sur les 4 en année de seconde et à un peu plus de 2 ateliers sur 4 l'année suivante <sup>6</sup>.

Les tableaux 3 et 4 décrivent également la participation des parrains aux ateliers. Cette information est intéressante dans la mesure où nous ne disposons pas d'autres mesures des interactions entre parrains et filleuls, et où les objectifs des ateliers étaient précisément de s'assurer que les uns et les autres se rencontrent au moins quatre fois dans l'année. La présence des parrains aux ateliers donne donc une borne inférieure du nombre d'interactions filleuls-parrains. Ainsi, parmi les élèves qui ont participé au moins une fois aux

---

6. Deux lycées ayant décidé d'abandonner le programme en classe de première, les ateliers n'ont pu être proposés à leurs élèves.

ateliers, le nombre moyen d'ateliers où ils étaient présents *avec leur parrain* est légèrement supérieur à 1 en année de seconde et légèrement inférieur à 1 en classe de première. En tenant compte du fait que 43% des élèves n'avaient pas de parrain en année de seconde, cela signifie que le taux de participation des parrains est d'environ  $2/3$  de celui des élèves. C'est un taux qui paraît relativement important si l'on songe que les parrains sont des bénévoles, qui sont mobilisés le week-end par ces réunions. En classe de première, alors que le pourcentage d'élèves parrainés baisse nettement, la participation jointe des filleuls et de leurs parrains décroît modérément : cela suggère que dans les cas peu nombreux où la relation de parrainage s'est maintenue, l'engagement des parrains est resté solide.

## 4 Méthode

### 4.1 Protocole expérimental

L'évaluation d'impact du programme Actenses repose sur la comparaison entre les élèves de classes bénéficiant du parrainage (classes test) et les élèves de classes témoins n'en bénéficiant pas, à partir de la classe de seconde. Le fait qu'une classe donnée soit test ou témoin est déterminé par tirage au sort. A partir du moment où le nombre de classes est suffisant, cette approche doit permettre que les deux groupes de classes ainsi constitués soient en moyenne comparables.

Ce principe général d'évaluation est décliné de la façon suivante. On suit, dans chacun des 22 lycées, les élèves de quatre classes de seconde. Ces quatre classes sont issues de deux cohortes successives ; par exemple, deux classes de seconde de l'année 2008-2009 et deux classes de seconde de l'année 2009-2010.<sup>7</sup> Une seule de ces classes bénéficie du dispositif. Cette classe est désignée par deux tirages au sort successifs. Un premier tirage au sort détermine si le lycée bénéficie du programme dès la première année ou la seconde année, c'est-à-dire, dans cet exemple, pour une classe de seconde de 2008-2009 ou pour une classe de seconde de 2009-2010. Puis un second tirage

---

7. Ou 2009-2010 et 2010-2011 pour les quinze lycées entrés la deuxième année dans l'évaluation.

au sort détermine laquelle des deux classes de seconde de l'établissement est retenue l'année du démarrage.

La partie supérieure de la figure 1 illustre le résultat de ces deux tirages au sort pour deux lycées entrant dans l'évaluation en 2008-2009. A la rentrée 2008, les deux lycées commencent par choisir deux classes éligibles. Un premier tirage au sort détermine quel lycée démarre le programme dès 2008-2009 (le lycée 1 sur la figure), et donc lequel le démarre en 2009-2010. Pour ce premier lycée, un second tirage au sort détermine la classe bénéficiant du programme (classe figurée en noir).<sup>8</sup> En début d'année 2009-2010, les deux lycées désignent à nouveau deux classes de seconde. Un tirage au sort détermine la classe retenue dans le lycée 2, et qui démarre le programme en 2009-2010.

Au total, les 22 lycées sont entrés dans l'expérimentation selon le rythme suivant. En 2008-2009, 7 établissements se sont portés volontaires. Parmi eux, 3 ont été tirés au sort pour démarrer le programme dans une des deux secondes pré-sélectionnées dès 2008-2009. Les 4 autres lycées ont donc démarré le programme avec une classe de seconde en 2009-2010. En 2009-2010, 15 nouveaux lycées ont été volontaires. A nouveau, 7 d'entre eux ont été tirés au sort pour démarrer le programme avec une classe de seconde en 2009-2010. Au total, 11 lycées ont donc démarré cette année là, 4 de la première vague et 7 de la deuxième. Enfin, les 8 lycées restants ont démarré le programme en 2010-2011. A ce jour (année scolaire 2012-2013), tous les élèves concernés ont terminé une année de première, aux redoublements près, et la majorité aura terminé l'année de terminale. Le présent rapport porte sur l'impact à l'issue des années de seconde et de terminale, puisque c'est à ce jour les seuls niveaux pour lesquels nous avons suivi l'ensemble des cohortes d'élèves.

Il est possible, à partir de ce protocole, d'effectuer différentes comparaisons test-témoin. La partie inférieure de la figure 1 illustre les trois comparaisons utilisées dans ce rapport. Les classes non utilisées sont figurées en pointillés (ou en gris). On peut d'abord, au sein de chaque lycée, se limiter à la cohorte qui bénéficie du programme (cohorte 2008-2009 dans le lycée 1, et 2009-2010

---

8. Pour maximiser les chances que les lycées test et témoin soient comparables en moyenne, ce tirage au sort est stratifié : on constitue des paires de lycées aux caractéristiques aussi semblables que possible, puis on tire un lycée au sein de chaque pair. Outre la localisation, les caractéristiques utilisées sont le taux de réussite au bac, l'effectif total de seconde, les taux de passage en classe supérieure ainsi que la part des orientations en premières S et ES.

dans le lycée 2). Au sein de cette cohorte, une classe seulement bénéficie du dispositif, en fonction du résultat du second tirage au sort. On peut alors comparer le devenir des élèves de cette classe au devenir des élèves de la classe voisine (comparaison A). Cette comparaison porte sur 22 classes test et 22 classes témoin, à l'intérieur des lycées. Il est à noter que les élèves des classes témoin ont pu être indirectement affectés par le programme, s'ils interagissent avec les élèves de la classe test voisine (effets externes ou de diffusion) : par exemple, on peut penser que les élèves bénéficiant du parrainage fassent part de l'élaboration de leur projet professionnel à leurs amis de la classe voisine, et que cela stimule ces derniers. Le plus probable est que de tels effets – s'ils existent – conduisent les élèves témoins à se comporter comme les élèves tests, ce qui amènerait à sous-estimer la différence test - témoin, et par conséquent à sous-estimer l'effet du programme. On peut donc considérer que la comparaison A fournit une bonne inférieure de l'effet du programme.

Une seconde comparaison consiste à se restreindre à la première cohorte de seconde de chaque lycée (cohorte 2008-2009 de la figure 1). Dans cette cohorte, la moitié des lycées n'a pas de classe traitée, si bien que ces classes peuvent servir de classes témoins. On peut alors les comparer avec la classe test des lycées tirés pour entrer dans le programme en 2008-2009. La comparaison se fait donc non pas au sein des lycées, mais entre lycées. Elle n'est pas perturbée par d'éventuels effets de diffusion, dans la mesure où les classes témoin ne voisinent pas avec des classes test. Le fait de limiter la comparaison à la première cohorte entrée dans l'évaluation (2008-2009 dans notre exemple) permet de se prémunir contre le risque que le lycée sélectionne différemment les classes rentrant dans l'évaluation la deuxième année (2009-2010). En effet, le lycée sait à ce stade si l'une de ces deux classes bénéficiera ou non du programme. On peut craindre que, consciemment ou non, cela ne le conduise à sélectionner des classes particulières (même si les instructions données aux établissements étaient de procéder avec les mêmes critères pour choisir deux classes éligibles chaque année). On désigne par comparaison B cette comparaison entre lycées au sein de la première cohorte de classes de seconde. Elle porte sur 11 classes test comparées à 22 classes témoins. On s'attend à ce qu'elle soit moins précise que la comparaison A : d'une part parce que l'échantillon est plus petit, d'autre part parce que classes test et témoin proviennent d'établissements différents, ce qui ajoute une source de bruit statistique.



Enfin, il est possible de comparer l'ensemble des 22 classes test avec les 66 classes témoin (comparaison C). Cette comparaison englobe les comparaisons A et B. Elle y ajoute les classes témoin correspondant à la seconde cohorte des lycées entrés dans le programme dès la première année. L'avantage de la comparaison C est d'englober l'ensemble des 88 classes et de procéder à des comparaisons au sein des lycées. L'inconvénient principal (outre d'éventuels effets de diffusion) est qu'une partie des classes témoins a été identifiée par les lycées en sachant qu'elles ne bénéficieraient pas du programme.

Les différences éventuelles entre comparaisons A et B (l'une englobant potentiellement des effets de diffusion, l'autre n'en englobant pas) permettent en principe de tester la présence d'effets de diffusion. A contrario, si les comparaisons A et B donnent des résultats similaires, cela indiquera que les effets de diffusion sont limités.

Comme on l'a vu plus haut, le programme Actenses a dû faire face à une pénurie de parrains dans une partie des lycées. Les tableaux 3 et 4 donnent le détail lycée par lycée des élèves effectivement parrainés dans les classes test. Ainsi, tous les élèves des classes test ne bénéficient pas du programme complet, et plus de la moitié n'ont pas de parrain en fin d'année. L'effet mesuré par les comparaisons A, B et C est donc l'effet moyen d'un programme qui comporte pour tous quatre rencontres dans l'année, et pour certains l'accompagnement par un parrain au cours de l'année. Il est néanmoins possible d'aller plus loin en principe : à partir de la cohorte de classes de seconde rentrées en 2009-2010, on a effectué un troisième tirage au sort au sein des classes test pour établir l'ordre dans lequel les élèves pourraient bénéficier d'un parrain (dans les classes où il y avait une pénurie de parrains, c'est-à-dire dans 18 classes sur 22). Ainsi, les élèves tirés en tête de liste sont certains d'avoir accès à un parrain, et les élèves en bout de liste n'y ont pas accès, alors qu'ils sont au départ comparables en moyenne. On peut donc, en comparant les élèves en début et en fin de liste, évaluer l'effet additionnel du parrainage individuel par rapport à l'effet des rencontres organisées par Actenses.

## 4.2 Données

Les données collectées sont principalement de deux types : données d'enquête sous forme de questionnaires auprès des élèves, et données administratives collectées auprès des établissements.

Les questionnaires individuels sont dispensés en début de seconde (avant que le programme ne débute), puis en fin de seconde et en fin de première. Leur structure est détaillée en annexe. En classe de seconde, les questionnaires ont été passés en version papier, les assistants de recherche du projet se déplaçant dans les établissements. En fin de première, les questionnaires ont été soumis en ligne, à l'intérieur des établissements. Le taux de réponse en fin de seconde est de 92%, et il est parfaitement équilibré entre les élèves des groupes tests (classes bénéficiant du programme) et témoin. Il est de 75% en fin de première.

A partir des très nombreux items renseignés dans les questionnaires, nous avons construit des indices (voir annexe) résumant les principaux champs d'intérêt : l'orientation souhaitée, le niveau d'études que l'élève pense accessible, le projet professionnel, la connaissance des filières d'études et du monde professionnel, et les démarches d'orientation effectuées. Enfin, deux échelles psychométriques construites à partir de l'échelle de motivation en éducation (EME, Vallerand et al., 1989) et du profil des perceptions de soi à l'adolescence (PPSA, Bouffard et al., 2002) permettent de mesurer la motivation scolaire et l'estime de soi des élèves.

Le tableau 5 présente des statistiques descriptives sur ces différents domaines en fin de seconde. La première colonne donne la moyenne parmi l'ensemble des classes témoin. Ainsi, 8% des élèves souhaitent faire une classe préparatoire aux grandes écoles (CPGE) après le baccalauréat, tandis que 29% ne savent pas quelle orientation post-bac ils souhaitent. Pour se faire une idée des variations présentes dans les données, on examine dans les colonnes suivantes dans quelle mesure il existe des différences selon l'origine sociale – entre élèves issus des catégories socioprofessionnelles (CS) supérieures (dirigeants d'entreprise, cadres et professions intermédiaires) et les enfants d'ouvriers et d'employés – et selon la trajectoire scolaire – entre ceux qui redoublent leur seconde et les autres élèves. Les colonnes suivantes donnent donc pour chaque variable l'écart associé à l'origine sociale, d'une part, et l'écart associé au redoublement, d'autre part. L'écart-type de ces écarts est

présenté entre parenthèses ; les effets significatifs statistiquement à 1, 5 et 10% sont marqués par 3, 2 et 1 étoiles. La principale différence entre les élèves issus des CS supérieures et les autres élèves concerne l'orientation souhaitée : la probabilité de viser une CPGE augmente de 4 points de pourcentage, soit un surcroît de 50% sur une probabilité moyenne de 8%. Les élèves issus de CS supérieures ont également une connaissance marginalement meilleure des filières d'études et du monde professionnel ; et leur motivation est marginalement plus faible. Les différences significatives entre redoublants et non redoublants sont plus nombreuses : les redoublants présentent une ambition sociale et une estime de soi plus faibles ; ils visent plus fréquemment un BTS ou un IUT, et semblent se préoccuper davantage de leur orientation (davantage de démarches, meilleure connaissance des filières d'études et du monde professionnel).

Le tableau 6 montre les mêmes statistiques descriptives sur des données de source administrative : vœux, avis d'orientation du conseil de classe en fin d'année, moyenne générale au troisième trimestre, absentéisme. Les différences statistiquement significatives sont plus nombreuses : en particulier, les enfants de milieu social plus aisé demandent plus fréquemment une première S, à l'opposé des redoublants qui demandent plus souvent l'orientation en filière technologique. L'avis du conseil de classe correspond dans deux cas sur trois à la demande des familles, mais la concordance est de 8 points de pourcentage plus élevée pour les enfants des CS supérieures. Les résultats scolaires et l'absentéisme présentent par ailleurs de fortes différences en faveur des milieux sociaux plus aisés et des élèves non redoublants. Au final, les tableaux 5 et 6 montrent des différences qui vont dans le sens qu'on pouvait attendre. Ces différences initiales sont des repères intéressants pour jauger les impacts éventuels du parrainage.

## 5 Résultats

On présente dans cette partie les impacts du programme Actenses en fin de seconde, et en fin de première, après deux ans de parrainage. Il s'agit donc d'un impact à moyen terme. L'impact sur l'orientation post-bac n'est pas disponible sur l'ensemble de l'échantillon (la dernière cohorte entrée dans l'évaluation finit sa terminale en juin 2013), si bien que l'on ne peut pas encore

atteindre une précision statistique suffisante à des horizons plus longs. Ces résultats sont donc à prendre comme des résultats partiels.

On procède pour cela en trois temps : on vérifie d’abord dans quelle mesure les trois tirages au sort présentés dans la section précédente ont produit des groupes test et témoin comparables ex ante. On analyse ensuite l’effet global du programme (parrainage et rencontres organisées par Actenses) avant d’étudier s’il est possible de distinguer les effets de ces deux composantes.

## 5.1 Equilibre des populations test et témoin

Avant d’examiner les différences entre classes test et témoin en fin de seconde, il convient de vérifier si ces deux ensembles de classes étaient ex ante comparables. Ce test est effectué par le tableau 7 qui présente côte à côte les résultats des comparaisons A, B et C (figure 1) en début de seconde, c’est-à-dire avant que le programme n’ait produit ses effets. Le tableau montre un certain nombre de différences significatives : les élèves des classes test sont plus souvent des garçons et des redoublants de l’année ; leur connaissance des filières d’études et du monde professionnel ainsi que leur projet professionnel tendent à être moins précis, et leur ambition scolaire plus faible. Ces différences apparaissent plus ou moins nettement quelle que soit la comparaison (A, B ou C) qu’on choisisse, même si la comparaison B, comme on s’y attendait, est moins précise. De telles différences indiquent donc qu’en dépit du tirage au sort, les classes test présentent des caractéristiques spécifiques. Un tel cas de figure est possible : un tirage au sort malheureux sur un échantillon de petite taille (22 classes test seulement) peut conduire à un échantillon test particulier, surtout lorsque les classes sont hétérogènes. Or on observe bien de fortes différences entre classes de seconde d’un même lycée : par exemple, sur 88 classes de l’échantillon, deux classes sont composées à 100% de redoublants. Plus généralement, le pourcentage de redoublants varie très fortement d’une classe à l’autre. Malheureusement, ces données et les réponses au questionnaire initial de seconde n’étaient pas disponibles au moment du tirage au sort des classes (second tirage au sort), si bien qu’il n’a pas été possible de stratifier le tirage des classes comme on avait stratifié celui des lycées. Dans toutes les analyses, le déséquilibre initial entre populations test et témoin est pris en compte par l’introduction dans les régressions de variables de

contrôle : CS d'origine, genre, nationalité, statut de redoublant, et valeur initiale de la variable de résultat, telle qu'observée en début de seconde.

La table 8 effectue un test similaire d'équilibre des populations test - témoin, mais cette fois au sein des classes test, pour comparer les élèves tirés en tête de liste pour bénéficier du parrainage aux élèves tirés en bout de liste (troisième tirage au sort). Ce tirage est effectué au niveau de l'élève et non de la classe : on constate que cela permet d'obtenir des groupes parfaitement équilibrés. Une seule différence est significative à 10% – c'est exactement ce qu'on attend lorsqu'on teste ainsi la présence de différences sur dix variables.

## 5.2 Effet global du programme

Nous commençons par estimer d'abord l'effet global du programme, qui inclut, pour une partie des élèves, le contact avec un parrain et les quatre points de rencontre organisés par Actenses et, pour une partie, uniquement les quatre points de rencontre. Il s'agit donc d'une intervention de nature hétérogène entre les individus et les classes. Elle donne cependant une vision d'ensemble de ce que le programme a changé, avec les difficultés de montée en charge qu'il a connu. Cet effet est mesuré en fin de seconde et en fin de première, c'est-à-dire à court terme et à moyen terme par rapport à l'ambition initiale du programme, qui vise à intervenir auprès des élèves pendant 3 années consécutives.

Les tableaux 9 et 10 présentent les impacts sur les variables mesurées en fin d'année de seconde et les tableaux 13 et 14 en fin d'année de première à travers les questionnaires individuels et sur les données administratives : vœux d'orientation (en classe de seconde), orientation effective (en classe de première), résultats scolaires et assiduité. A chaque fois, l'impact est mesuré en réalisant les 3 comparaisons, A, B et C. Les coefficients sont obtenus en effectuant une régression de la variable de résultat sur une indicatrice d'appartenance à une classe parrainée. Chaque élève fournit une observation et, comme indiqué précédemment, chaque régression inclut, outre la variable de traitement, des caractéristiques sociales du jeune, ainsi que la valeur de la variable d'intérêt en début d'année de seconde.

Dans le tableau 9 sur l'impact en seconde, on remarque d'abord que peu de différences entre les classes test et témoin sont statistiquement significatives. Ni le projet professionnel, ni la connaissance des filières et du monde

du travail, ni la motivation scolaire et l'estime de soi ne semblent avoir été affectés par le travail avec l'association et les parrains. En revanche, l'ambition scolaire semble avoir évolué, et de façon cohérente pour deux des trois types de comparaisons utilisés (A et C). Cette évolution est cependant en partie paradoxale : alors que l'intervention devait aider les jeunes à définir leur parcours, ils sont plus nombreux à répondre qu'ils ne savent pas ce qu'ils veulent faire après le bac. Ce mouvement est assez important puisque leur proportion passe de 27% dans le groupe témoin à 31 ou 32%. Dans le même temps, leur ambition scolaire s'est réduite : ils sont moins nombreux à penser atteindre bac +3 (45 ou 46% contre 50%). On pourrait interpréter ces résultats en suggérant qu'à une étape assez préliminaire de la réflexion sur l'orientation, le programme a conduit les jeunes à mettre à plat leur projet, à abandonner les certitudes et aussi à réviser (peut-être provisoirement) leur ambition scolaire dans le sens d'une plus grande prudence ou d'un plus grand réalisme.

Le tableau 13 permet de disposer d'une année de recul supplémentaire, en analysant les mêmes variables de résultat après deux années dans le programme. L'absence d'effet sur la construction du projet professionnel et sur la connaissance du monde professionnel et des filières d'études se confirme. Mais l'effet du programme sur les ambitions scolaires se confirme : la part d'élèves qui souhaitent poursuivre leurs études en BTS, IUT ou en classes préparatoires est sensiblement réduite, de même que la durée des études espérées.

Les résultats du tableau 10 portent principalement sur les décisions à court terme que les jeunes ont prises à l'issue de l'année de seconde. La comparaison A fait apparaître un ensemble d'effets significatifs, mais ils ne sont pas tous confirmés par les autres comparaisons. Schématiquement, on peut dire que les vœux d'orientation en première ES ont augmenté au détriment des premières S, ce qui s'interprète peut-être à nouveau comme une attitude plus réaliste. Les ordres de grandeur (autour de 5 points dans un sens et de 4 points dans l'autre) sont à nouveau assez importants et comparables aux précédents. Des effets plus petits et moins systématiques indiquent une réduction des réorientations et une augmentation des vœux vers la première L.

Les données collectées en première permettent de mesurer l'orientation effective (tableau 14). Si l'effet positif sur l'orientation en section L apparaît statistiquement significatif, ce n'est plus le cas des autres effets. Les coeffi-

cients pointent néanmoins dans une direction conforme au tableau 10. L'effet négatif qui apparaît sur la moyenne des notes au troisième trimestre, spécifique à la comparaison A, ne semble pas pouvoir être attribué au programme : le plus probable est qu'il s'agit là d'un effet du hasard sur l'échantillon tiré.

Au total, les effets du programme à l'issue de la seconde restent limités et ponctuels : ils s'interprètent comme un mouvement vers un plus grand réalisme ou une remise à plat du projet. Cependant, en fin de seconde, l'absence d'effet sur la concordance des avis et des vœux et sur les appels ne soutient pas vraiment cette interprétation (si on suppose bien sûr que l'avis du conseil de classe tient effectivement compte du principe de réalité sur la situation des jeunes et leurs enjeux d'orientation). Les effets mesurés en fin de première indiquent également des ambitions plus modestes, au sens où les élèves qui ont bénéficié du programme visent moins fréquemment les filières sélectives – classes préparatoires, BTS ou IUT. Mais les effets restent dans l'ensemble limités.

La dernière ligne du tableau 9 contient une information importante pour interpréter ces résultats limités. Nous avons posé aux jeunes trois questions successives : “est-ce qu'il t'arrive de parler de ton avenir professionnel avec tes parents ou un membre de ta famille ?” ; puis “est-ce qu'il t'arrive de parler de ton avenir professionnel avec tes amie(e)s ?” ; enfin, “est-ce qu'il t'arrive de parler de ton avenir professionnel avec quelqu'un d'autre ?”. Cette dernière question était suivie de “si oui, de qui s'agit-il ?”. Nous avons codé la réponse à cette dernière question de façon à évaluer la proportion d'élèves qui citent spontanément leur parrain. En toute logique, cette proportion est zéro dans les classes témoin ; mais elle n'est que de 4% dans les classes test en fin de seconde<sup>9</sup>. Il faut garder à l'esprit que seuls 57% des élèves en fin de seconde ont effectivement reçu un parrain dans les classes test. Mais même ainsi, le coefficient du tableau 9 implique que seuls 10% des élèves effectivement parrainés citent spontanément le parrainage. Dans ces conditions, il convient de s'interroger sur l'intensité de la première année d'intervention. Le tableau 13 montre sur ce point une inflexion intéressante. Le questionnaire en fin de première distingue les discussions sur l'orientation et sur le métier pressenti ; dans les deux cas, le parrain est nettement plus fréquemment mentionné qu'il

---

9. Environ 17% des élèves du groupe test en classe de seconde disent parler de leur projet professionnel à quelqu'un d'autre qu'un ami ou qu'un membre de leur famille ; mais dans moins d'un cas sur quatre, il s'agit de leur parrain Actenses.

ne l'était en fin de seconde : si on tient compte du fait que 28% seulement des élèves ont un parrain, les effets de 10 à 15 points de pourcentage estimés implique qu'un élève parrainé sur deux cite son parrain. Cela confirme l'interprétation proposée au tableau 4 selon laquelle les relations de parrainage qui ont duré (soit moins de la moitié) se sont intensifiées (ou sont celles qui étaient d'emblée les plus intenses). Globalement, que ce soit du fait de la pénurie de parrains de la difficulté à faire durer les relations de parrainage, l'intensité de l'intervention reste néanmoins limitée si on la rapporte à l'ambition initiale de prendre en charge des classes entières. Comme l'échelle de la classe est aussi la principale échelle utilisée par l'évaluation, cela pourrait expliquer les impacts modérés que nous observons.

### **5.3 Effet spécifique du parrainage à court et moyen terme**

Le tirage au sort des élèves effectivement parrainés à l'intérieur des classes test lorsque les parrains manquaient permet en principe de distinguer l'impact de la composante "parrainage" du programme, par opposition aux animations collectives proposées par Actenses. Les tableaux 11, 12, 15 et 16 présentent les résultats de régressions menées à l'intérieur des classes test en fin de seconde et en fin de première respectivement (à l'exception des 4 classes pour lesquelles il y avait suffisamment de parrains, qui correspondent aux premières cohortes). On examine les mêmes variables de résultat que précédemment, mais on reporte cette fois le coefficient d'une variable indicatrice qui prend la valeur 1 si l'élève était en début de liste et donc, étant donné le nombre de parrains disponibles, certain d'obtenir un parrainage à l'issue du 2ème atelier, et zéro dans le cas contraire. Cette régression permet donc de mesurer ce qu'ajoute le parrainage par rapport à l'intervention de base. Le tableau 11 montre que pour les élèves du groupe test en fin de la seconde, l'estime de soi diminue très nettement (de 22% d'un écart-type) ce qui est difficile à interpréter (à moins que le travail des parrains amène les jeunes à douter de leurs capacités). Seules deux variables reflètent des différences statistiquement significatives tout au long des deux premières années de parrainage. Dans les tableaux 12 et 16, les vœux d'orientation (pour l'année de seconde) ou l'orientation effective (pour l'année de première) vers la première L diminuent également très fortement, ce qui est compensés par l'orientation en première ES. L'effet donc constant dans le temps sur l'orientation renforce



le bilan global examiné précédemment : le mouvement vers la première ES pourrait être principalement l'effet du parrainage, les autres dimensions du programme jouant assez peu de rôle ici.

On remarque à nouveau qu'une proportion très faible des jeunes ayant un parrain mentionne spontanément cette personne comme quelqu'un avec qui parler de son avenir, ce qui pourrait impliquer qu'à l'issue d'une année, le parrain est rarement devenu une personne de référence pour le jeune.<sup>10</sup> Ce constat est à rapprocher de l'observation faite plus haut que le nombre de contacts entre les filleuls et les parrains dans le cadre des points de rencontre organisés par Actenses est seulement de l'ordre de deux par an pour les élèves parrainés. La fréquence des contacts a pu être plus élevée dans certains cas, en dehors de ce cadre, mais nos résultats suggèrent que des relations très fortes restent sans doute l'exception.

## 6 Conclusion

Cette expérimentation vise à évaluer l'impact d'un parrainage de lycéens d'origine modeste pendant les deux premières années de lycée. La capacité d'une telle relation à altérer la posture des jeunes vis-à-vis de leur projet d'orientation est une question très ouverte, à la fois parce qu'il existe de nombreux freins à la carrière scolaire, qui ne sont pas traités par ce dispositif, et parce que l'efficacité de ce dispositif précis ne va pas de soi. Les parrains sont-ils compétents, disponibles ? Les jeunes sont-ils ouverts à cette relation ? Les situations sont sans doute hétérogènes et la présente évaluation mesure ce que l'on obtient en moyenne, dans le cadre particulier du travail d'Actenses, en agrégeant sans doute les relations qui ont fonctionné et celles qui ont bien moins marché.

Il nous semble d'emblée qu'une difficulté s'est présentée dans la mise en oeuvre du dispositif sur le terrain. Il a été difficile pour une très petite struc-

---

10. On peut être surpris de ce que les résultats impliquent que seulement 4% des élèves dont on sait qu'ils ont eu un parrain mentionnent celui-ci, soit le même pourcentage que ce qu'on observait déjà au tableau 9, lequel portait sur *l'ensemble des élèves des classes traitées*, y compris ceux qui n'ont pas eu de parrain. Le paradoxe apparent tient au fait que le tableau 9 inclut aussi les élèves des quatre classes où le nombre de parrains a été suffisant, alors que ces classes sont exclues du tableau 11. Il se trouve que ce sont des classes où plus de 8% des élèves mentionnent avoir parlé à leur parrain de leur orientation.

ture de recruter le nombre nécessaire de parrains dans le contexte d'une montée en charge rapide. Dans ces conditions, le traitement effectivement évalué ne correspond que partiellement au dispositif qui est au coeur du projet de l'association, et il s'est réduit pour partie à des animations en groupe dont il est difficile de savoir dans quelle mesure elles complètent vraiment une offre peut être limitée mais pas totalement absente dans les établissements. A la fin, le parrainage est la ressource que le système scolaire ne fournit pas aujourd'hui spontanément aux élèves, et donc la véritable valeur ajoutée potentielle de l'intervention. Cette valeur ajoutée n'a été que partiellement présente et, lorsqu'elle l'était, les éléments à notre disposition ne permettent pas de penser que, au bout d'un an, la relation parrain/filleul ait été très intense. Les élèves mentionnent davantage leur parrain la seconde année lorsque le parrainage a duré, mais cela concerne moins d'un cas sur deux. Par ailleurs, il n'est pas sûr que les interactions entre filleul et parrain aient alors été fréquentes, si on juge par le fait que les binômes se sont retrouvés en moyenne à 2 des 4 ateliers proposés dans l'année.

Cette situation particulière explique probablement les effets assez ponctuels et limités que nous trouvons. Cependant, lorsque nous comparons les bénéficiaires et les non-bénéficiaires d'un parrain, nous n'observons pas non plus de différences très claires, et le fait que peu d'élèves mentionnent leur parrain comme personne à laquelle ils parlent de leur orientation laisse penser que la relation a tardé à se construire. Aussi, à l'issue d'une seule année d'intervention (la classe de seconde), on observe principalement que l'orientation est infléchie en direction de la première ES. C'est cependant une tendance dont on sait difficilement dire si elle est bénéfique pour les élèves qui la suivent. A l'issue de la classe première, la tendance à moins viser les classes préparatoires, BTS ou IUT se dessine clairement. Mais l'absence de choix d'orientation important en fin de première limite ce qu'on peut inférer de l'impact effectif du programme après deux ans.

En conséquence, deux questions restent ouvertes quant à l'opportunité de généraliser un tel programme. Il faut d'abord dire que le recul n'est peut-être pas suffisant pour juger de l'impact d'une intervention conçue pour se construire sur la durée. L'effet en fin de terminale pourrait être plus élevé – à condition cependant qu'une part suffisante des parrainages dure.<sup>11</sup> Cepen-

---

11. L'évaluation ne s'est pas poursuivie jusqu'à cet horizon, qui supposerait de poursuivre encore une année la collecte, sans garantie de résultat dans la mesure où l'attrition, qui est déjà de 21% en fin de première, devient trop importante pour que les résultats soient fiables

dant, une échéance d'orientation importante se situe à la fin de la seconde (et plus encore depuis la réforme du lycée). Aussi, on peut se demander si un programme calé sur les années du lycées est susceptible d'infléchir ce moment important, s'il n'est pas assez intensif pour avoir des effets dès la première année de travail.

En second lieu, les difficultés croissantes d'une cohorte à l'autre pour trouver des parrains aux élèves entrant dans l'expérimentation soulignent le défi qu'il y a à constituer et à animer à grande échelle une communauté de parrains. On peut penser que ce type d'intervention ne peut être efficace à grande échelle que s'il bénéficie d'emblée soit d'un portage politique fort, soit de l'engagement d'un certain nombre de grandes entreprises susceptibles de mobiliser leurs salariés, sans pour autant que le programme ne se transforme en une forme de pré-recrutement.

---

et statistiquement précis : sur la première cohorte de terminale, nous n'avons retrouvé que 67% des élèves.

# Annexes

FIGURE 1 – Comparaisons test - témoin possibles

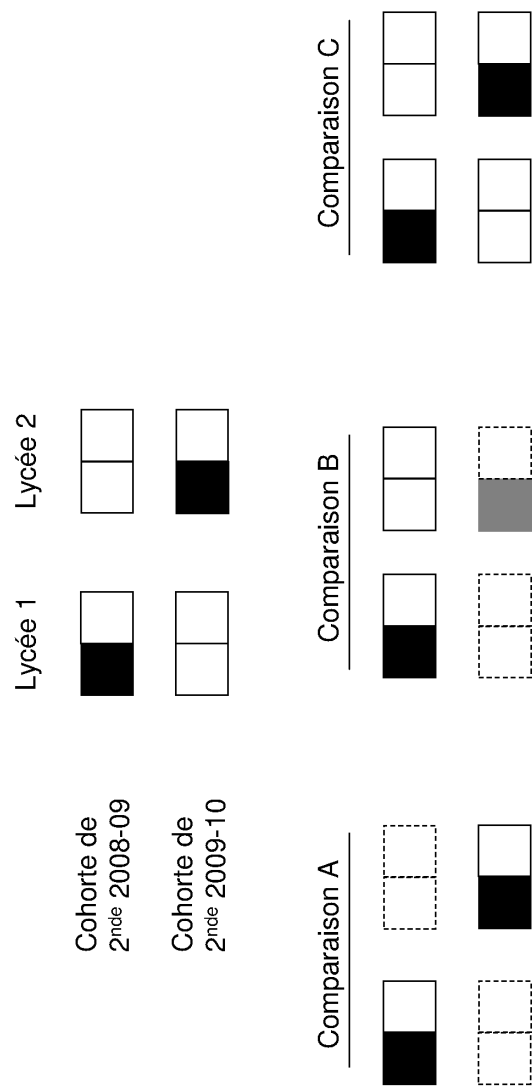


TABLE 1 – Recrutement des parrains

Nombre d'élèves suivis*	659	
Nombre de parrains nécessaires	659	
	<b>Actenses</b>	<b>Lycées</b>
Objectif conventionnel de parrains	330	329
Nombre de parrains effectivement apportés	336	106
Nombre de parrains au total	442	

**Note :** Source Actenses. Le nombre d'élèves correspond au nombre d'élève total suivis par Actenses. La différence avec le nombre d'élèves dans le tableau 3 est dû au fait que des élèves du groupe contrôle ont redoublé dans des classes traitées et des élèves suivis par Actenses sont arrivés en cours d'année et ne sont pas suivis pour l'évaluation. Pour les mêmes raisons, ainsi que les remplacements occasionnels de parrains, la proportion de parrain n'est pas ici la même que dans le tableau 3.

TABLE 2 – Événements organisés par Actenses

	2008-2009	2009-2010	2010-2011
<b>Evènements</b>			
Point de rencontres parrains- filleuls dans les lycées	12	56	84
Sortie Multi binômes hors lycées	0	0	10
Formations parrains dispensées	3	11	11
Autres événements (interventions, forums des métiers, visites d'entreprise...)	1	2	23

**Note :** Source Actenses.

TABLE 3 – Parrainage et participation des élèves lors de l'année de seconde

	Nb d'élèves classes test	Nb d'élèves parrainés	Nb d'élèves venus au moins une fois en atelier	Parmi élèves venus au moins une fois	
				Nb moyen de participation aux ateliers	Nb moyen de participation aux ateliers avec parrain
Lycée Montpelliér	35	27	35	3,51	1,46
Lycée Versailles I	22	20	20	2,65	1,85
Lycée Créteil I	19	17	17	3,06	1,65
Lycée Nancy	21	17	21	2,90	1,57
Lycée Créteil II	30	15	28	2,82	1,18
Lycée Créteil III	27	25	25	3,52	2,16
Lycée Créteil IV	30	15	30	2,63	0,60
Lycée Créteil V	30	7	28	3,18	0,32
Lycée Créteil VI	26	19	24	2,79	1,71
Lycée Créteil VII	33	24	30	2,93	1,87
Lycée Créteil VIII	29	11	29	3,86	0,86
Lycée Paris I	32	23	27	2,56	1,63
Lycée Paris II	30	14	28	2,50	0,86
Lycée Créteil IX	29	26	28	3,46	1,82
Lycée Créteil X	29	8	25	2,20	0,60
Lycée Versailles XI	28	5	28	3,36	0,21
Lycée Versailles II	28	13	27	2,89	0,78
Lycée Créteil XII	25	14	23	2,61	0,96
Lycée Créteil XIII	26	9	26	2,81	0,81
Lycée Paris II	31	20	28	2,89	1,21
Lycée Versailles III	35	18	34	3,47	1,12
Lycée Paris III	35	14	33	2,48	0,79
Cohorte 2008	76	64	72	3,17	1,61
Cohorte 2009	317	196	298	3,02	1,30
Cohorte 2010	237	101	224	2,86	0,82
Toutes cohortes	630	361	594	2,98	1,16

Note : Source : relevés de présence Actenses.

TABLE 4 – Parrainage et participation des élèves lors de l'année de première.

	Nb d'élèves classes test		Nb d'élèves parrainés en 2nde et/ou en 1ère		Nb d'élèves parrainés en 1ère		Nb d'élèves venus au moins une fois en atelier		Parmi élèves venus au moins une fois aux ateliers		Nb moyen de participation aux ateliers avec parrain	
	35	22	27	20	10	7	17	15	0.91	2.05	1	0.94
Lycée Montpellier	19	17	17	14	9	7	14	14	2.76	1	1.71	0.53
Lycée Versailles I	21	18	18	15	4	4	15	15	2.05	2.05	0.53	1.71
Lycée Créteil I	30	19	19	13	13	13	17	17	1.04	1.04	1.24	0.53
Lycée Nancy	27	26	26	17	17	17	22	22	2.85	2.85	1.55	1.71
Lycée Créteil II	30	16	16	3	3	3	18	18	1.17	1.17	0.22	0.53
Lycée Créteil III	30	7	7	2	2	2	28	28	1.29	1.29	0.11	0.53
Lycée Créteil IV	26	19	19	10	10	10	19	19	1.83	1.83	0.79	0.53
Lycée Créteil V	33	27	27	13	13	13	28	28	2.27	2.27	0.71	0.53
Lycée Créteil VI	29	13	13	5	5	5	20	20	1.79	1.79	0.75	0.53
Lycée Créteil VII	32	24	24	7	7	7	14	14	0.89	0.89	1	0.53
Lycée Créteil VIII	30	16	16	8	8	8	27	27	1.64	1.64	0.44	0.53
Lycée Paris I	29	26	26	16	16	16	24	24	2.25	2.25	1.08	0.53
Lycée Créteil IX	29	13	13	6	6	6	10	10	0.52	0.52	0.80	0.53
Lycée Créteil X	28	16	16	12	12	12	17	17	1.43	1.43	1.41	0.53
Lycée Versailles II	28	13	13	0	0	0	0	0	0	0	0	0.53
Lycée Créteil XI	25	14	14	1	1	1	1	1	0	0	1	0.53
Lycée Créteil XII	26	11	11	2	2	2	12	12	0.58	0.58	0.33	0.53
Lycée Créteil XIII	31	23	23	10	10	10	14	14	1	1	1.07	0.53
Lycée Paris II	35	29	29	23	23	23	33	33	2.38	2.38	1.18	0.53
Lycée Versailles III	35	14	14	2	2	2	16	16	0.45	0.45	0.13	0.53
Lycée Paris III	76	64	64	26	26	26	46	46	2.22	2.22	1.04	0.53
Cohorte 2008	317	211	211	98	98	98	232	232	2.23	2.23	0.74	0.53
Cohorte 2009	237	133	133	56	56	56	103	103	1.89	1.89	0.90	0.53
Cohorte 2010	630	408	408	180	180	180	381	381	2.14	2.14	0.82	0.53
Toutes cohortes												

Note : Source : relevés de présence Actenses.



TABLE 5 – Statistiques descriptives en fin de seconde

	Moyenne témoins	Coef. CS supérieures	Coef. redoublants	N
BTS ou IUT	0.25	-0.03*	0.13***	2271
CPGE	0.08	0.04**	-0.02	2271
Ne sait pas	0.29	0.02	-0.01	2271
	Orientation post-bac désirée			
	0.49	0.01	-0.10***	2271
	Ambition scolaire			
	0.92	-0.00	0.08	2271
	Projet professionnel			
	Connaissance des filières d'étude et du monde professionnel			
	-0.10	0.10*	0.19***	2271
	Motivation et estime de soi			
	0.00	-0.10*	0.02	1944
	0.00	0.08	-0.12*	1930
	Démarches d'orientation effectuées			
	3.29	-0.03	0.64***	2271

**Note :** La seconde colonne donne la valeur moyenne dans les classes témoins. La colonne "Coef. CS supérieures" correspond à l'écart brut observé entre enfants de dirigeants d'entreprise, de cadres ou de professions intermédiaires et enfants d'ouvriers ou d'employés. L'écart-type est entre parenthèses. Les étoiles indiquent les différences significatives à 1% (\*\*\*), 5% (\*\*) et 10% (\*). La colonne "Coef. redoublants" correspond à l'écart brut observé entre redoublants et non redoublants.

TABLE 6 – Statistiques descriptives en fin de seconde (suite)

	Moyenne témoins	Coef. CS supérieures	Coef. redoublants	N
	Voeux d'orientation			
Première L	0.11	-0.00 (0.02)	0.00 (0.02)	2353
Première ES	0.26	-0.04 (0.02)	-0.06** (0.03)	2353
Première S	0.24	0.09*** (0.02)	-0.09*** (0.02)	2353
Première technologique	0.29	-0.03 (0.02)	0.11*** (0.03)	2353
Redoublement	0.03	-0.01 (0.01)	-0.03*** (0.01)	2353
Réorientation	0.07	-0.02 (0.01)	0.07*** (0.01)	2353
Avis concordant avec vœu	0.67	0.08*** (0.02)	-0.01 (0.03)	2523
Appel	0.04	-0.01 0.01	-0.01 (0.01)	2523
	Résultats scolaires et assiduité			
Moyenne 3ème trimestre	9.92	0.46*** (0.13)	-0.57*** (0.14)	2233
Absences (demi-journées)	32.19	-1.69 (1.53)	14.36*** (1.59)	2523

**Note :** La seconde colonne donne la valeur moyenne dans les classes témoins. La colonne "Coef. CS supérieures" correspond à l'écart brut observé entre enfants de dirigeants d'entreprise, de cadres ou de professions intermédiaires et enfants d'ouvriers ou d'employés. L'écart-type est entre parenthèses. Les étoiles indiquent les différences significatives à 1% (\*\*\*) , 5% (\*\*) et 10% (\*). La colonne "Coef. redoublants" correspond à l'écart brut observé entre redoublants et non redoublants.

TABLE 7 – Equilibre test - témoin

	Comparaison A		Comparaison B		Comparaison C		
	Moyenne témoins	Effet	N	Effet	N	Effet	
		Caractéristiques individuelles					
CS supérieure	0.33	-0.01 (0.03)	1202	-0.06 (0.06)	917	-0.02 (0.02)	2383
Sexe masculin	0.42	0.07*** (0.02)	1267	0.09* (0.05)	974	0.05** (0.02)	2510
Redoublant de l'année	0.13	0.10** (0.04)	1267	0.11 * (0.06)	974	0.09*** (0.03)	2510
Nationalité étrangère	0.85	0.02 (0.02)	1267	-0.15 (0.10)	974	-0.03 (0.03)	2511
		Orientation post-bac désirée					
BTS ou IUT	0.19	0.02 (0.02)	1235	0.07** (0.03)	956	0.03 (0.02)	2441
CPGE	0.08	-0.00 (0.02)	1235	0.01 (0.03)	956	-0.01 (0.01)	2441
Ne sait pas	0.32	0.00 (0.02)	1235	-0.03 (0.03)	956	0.00 (0.02)	2441
		Ambition Scolaire					
Pense atteindre bac +3 ou plus	0.48	-0.05** (0.03)	1235	-0.05 (0.04)	956	-0.05** (0.02)	2441
		Projet professionnel					
Score (0 a 2)	1.12	-0.12*** (0.04)	1235	-0.10 (0.08)	956	-0.09** (0.04)	2441
		Connaissances des filières d'études et du monde professionnel					
Score standardisé	-0.13	-0.08 (0.05)	1200	-0.19** (0.09)	922	-0.09* (0.05)	2372
		Motivation et estime de soi					
Score standardisé de motivation	0.01	-0.07 (0.05)	1081	-0.02 (0.09)	820	-0.05 (0.05)	2138
Score standardisé d'estime de soi	-0.07	0.04 (0.05)	1154	-0.06 (0.08)	889	-0.02 (0.04)	2285

**Note :** La seconde colonne donne la valeur moyenne dans les classes témoins. Les comparaisons A, B et C sont illustrées figure 1 et présentées dans le texte. Les colonnes "effet" correspondent à l'écart test - témoin en début de seconde. La colonne "N" donne l'effectif sur lequel porte la comparaison. Les étoiles indiquent les différences significatives à 1% (\*\*\*), 5% (\*\*), 10% (\*).

TABLE 8 – Equilibre entre tête de liste et bout de liste au sein des classes test

	Moyenne témoins	Effet	N
Caractéristiques individuelles			
CSP supérieure	0.30	0.03 (0.05)	593
Sexe masculin	0.48	-0.02 (0.06)	623
Redoublant de l'année	0.14	0.01 (0.04)	623
Nationalité étrangère	0.94	-0.02 (0.03)	623
Orientation post-bac désirée			
BTS ou IUT	0.17	0.06 (0.05)	618
CPGE	0.08	-0.03 (0.03)	618
Ne sait pas	0.34	0.01 (0.05)	618
Ambition scolaire			
Pense atteindre bac +3 ou plus	0.49	-0.09* (0.05)	618
Projet professionnel			
Score projet (0 a 2)	0.96	-0.01 (0.11)	618
Connaissances des filières d'études et du monde professionnel			
Score standardisé connaissances	-0.32	0.06 (0.09)	598
Motivation et estime de soi			
Score standardisé de motivation	-0.10	0.06 (0.11)	522
Score standardisé d'estime de soi	-0.02	0.08 (0.08)	576

**Note :** La seconde colonne donne la valeur moyenne parmi les élèves tirés en bout de liste au sein des classes test pour bénéficier d'un parrainage. La colonne " effet" correspond à l'écart tête de liste - bout de liste en début de seconde. Les étoiles indiquent les différences significatives à 1% (\*\*\*) , 5% (\*\*) et 10% (\*).

TABLE 9 – Effet du traitement en fin de seconde

	Comparaison A		Comparaison B		Comparaison C	
	Moyenne témoins	Effet	N	Effet	N	Effet
	Orientation post-bac désirée					
BTS ou IUT	0.25	-0.01	1157	-0.01	849	0.00
CPGE	0.08	0.01	1157	-0.00	849	-0.00
Ne sait pas	0.27	0.05**	1157	0.04	849	0.04*
	Ambition scolaire					
Pense atteindre bac +3 ou plus	0.50	-0.04**	1157	-0.05	849	-0.04*
	Projet professionnel					
Score projet (0 a 2)	0.96	-0.01	1131	0.05	834	0.03
	Connaissance des filières d'étude et du monde professionnel					
Score standardisé	-0.06	-0.04	1157	0.15	849	-0.03
	Motivation et estime de soi					
Score de motivation	-0.01	0.05	863	0.07	621	0.03
Score d'estime de soi	-0.07	0.02	912	-0.03	657	-0.02
	Démarches d'orientation effectuées					
Score(0 a 12)	3.19	0.07	1131	0.14	834	0.02
L'élève a parlé de son avenir à son parrain	0.00	0.04***	1157	0.04***	849	0.03***

**Note :** La seconde colonne donne la valeur moyenne dans les classes témoins. Les comparaisons A, B et C sont illustrées figure 1 et présentées dans le texte. Les colonnes "effet" correspondent à l'écart test - témoin en fin de seconde. Les effets sont estimés par moindres carrés linéaires ; les variables de contrôle sont : la CS, le sexe, le statut de redoublant, la nationalité (française/autre) de l'élève, ainsi que des indicatrices de cohorte (2009-2010 et 2010-2011) et la variable de résultat considérée en début de seconde, lorsqu'elle est disponible. Les comparaisons A et C comportent par ailleurs des indicatrices de lycée (comparaisons entre classes d'un même lycée). La colonne "N" donne l'effectif sur lequel porte la comparaison. Les étoiles indiquent les différences significatives à 1% (\*\*\*) , 5% (\*\*) et 10% (\*).

TABLE 10 – Effet du traitement en fin de seconde (suite)

	Comparaison A		Comparaison B		Comparaison C	
	Effet	N	Effet	N	Effet	N
Moyenne témoins						
	Voeux d'orientation					
Première L	0.08	0.04* (0.02) 1210	-0.03 (0.03) 949	0.01 (0.02) 2353		
Première ES	0.23	0.05* (0.03) 1210	0.10* (0.06) 949	0.03 (0.03) 2353		
Première S	0.26	-0.04* (0.02) 1210	-0.04 (0.05) 949	-0.04 (0.02) 2353		
Première technologique	0.30	-0.02 (0.03) 1210	-0.01 (0.04) 949	0.02 (0.02) 2353		
Redoublement	0.04	-0.01 (0.01) 1210	-0.00 (0.02) 949	-0.01 (0.01) 2353		
Réorientation	0.08	-0.03* (0.01) 1210	-0.02 (0.03) 949	-0.02 (0.01) 2353		
Avis concordant avec voeu	0.70	-0.02 (0.02) 1277	-0.04 (0.04) 977	0.01 (0.02) 2523		
Appel	0.03	0.01 (0.01) 1277	-0.04 (0.02) 977	-0.01 (0.01) 2523		
	Résultats scolaires et assiduité					
Moyenne 3ème trimestre	10.01	-0.06 (0.18) 1023	0.35 (0.35) 893	-0.02 (0.20) 2233		
Absences (demi-journées)	31.14	0.08 (1.43) 1277	1.14 (4.17) 977	-1.09 (1.79) 2523		

**Note :** La seconde colonne donne la valeur moyenne dans les classes témoins. Les comparaisons A, B et C sont illustrées figure 1 et présentées dans le texte. Les colonnes “effet” correspondent à l'écart test - témoin en fin de seconde. Les effets sont estimés par moindres carrés linéaires ; les variables de contrôle sont : la CS, le sexe, le statut de redoublant, la nationalité (française/autre) de l'élève, ainsi que des indicatrices de cohorte (2009-2010 et 2010-2011). Les comparaisons A et C comportent par ailleurs des indicatrices de lycée (comparaisons entre classes d'un même lycée). La colonne “N” donne l'effectif sur lequel porte la comparaison. Les étoiles indiquent les différences significatives à 1% (\*\*\*) , 5% (\*\*) et 10% (\*).

TABLE 11 – Effet du parrainage par rapport aux seuls ateliers en fin de seconde

	Moyenne témoins	Effet	N
Orientation post-bac désirée			
BTS ou IUT	0.29	-0.03	569
CPGE	0.04	0.03	569
Ne sait pas	0.34	-0.01	569
Ambition scolaire			
Pense atteindre bac +3 ou plus	0.46	0.02	569
Projet professionnel			
Score (0 a 2)	0.84	-0.11	564
Connaissance des filières d'étude et du monde professionnel			
Score standardisés	-0.22	-0.12	569
Motivation et estime de soi			
Score standardisé de motivation	-0.03	-0.06	413
Score standardisé d'estime de soi	0.05	-0.22**	445
Démarches d'orientation effectuées			
Score (0 a 12)	3.17	-0.30	564
L'élève a parlé de son avenir à son parrain	0.01	0.03**	569

**Note :** La seconde colonne donne la valeur moyenne parmi les élèves tirés en bout de liste au sein des classes test pour bénéficier d'un parrainage. La colonne " effet" correspond à l'écart tête de liste - bout de liste en fin de seconde : cette différence donne l'effet d'avoir accès à l'accompagnement d'un parrain en plus des quatre rencontres annuelles organisées par Actenses. Les étoiles indiquent les différences significatives à 1% (\*\*\*) , 5% (\*\*) et 10% (\*).

TABLE 12 – Effet du parrainage par rapport aux seuls ateliers en fin de seconde (suite)

	Moyenne témoins	Effet	N
Voeux d'orientation			
Première L	0.13	-0.06***	597
Première ES	0.24	0.09*	597
Première S	0.21	-0.03	597
Première Technologique	0.32	-0.00	597
Redoublement	0.04	-0.00	597
Réorientation	0.07	0.02	597
Avis concordant avec voeu	0.66	-0.01	631
Appel	0.04	0.01	631
Résultats scolaires et assiduité			
Moyenne 3ème trimestre	9.74	0.13	501
Absences (en demi-journées)	30.91	2.02	631

**Note :** La seconde colonne donne la valeur moyenne parmi les élèves tirés en bout de liste au sein des classes test pour bénéficier d'un parrainage. La colonne "effet" correspond à l'écart tête de liste - bout de liste en fin de seconde : cette différence donne l'effet d'avoir accès à l'accompagnement d'un parrain en plus des quatre rencontres annuelles organisées par Actenses. Les étoiles indiquent les différences significatives à 1% (\*\*\*), 5% (\*\*\*) et 10% (\*).



TABLE 13 – Effet du traitement en fin de première

	Comparaison A		Comparaison B		Comparaison C	
	Moyenne témoins	Effet	N	Effet	N	Effet
BTS ou IUT	Orientation post-bac désirée					
CPGE	0.31	-0.04** (0.02)	873	-0.04	791	0.00
Ne sait pas	0.08	-0.03***	873	-0.04*	791	-0.03***
	0.31	0.04	873	0.06	791	0.02
	Ambition scolaire					
Pense atteindre bac +3 ou plus	0.53	-0.02	873	-0.09**	791	-0.05*
	Projet professionnel					
Score projet (0 a 2)	0.87	-0.03	851	-0.11	771	-0.03
	Connaissance des filières d'étude et du monde professionnel					
Score standardisé	-0.01	0.04	873	0.08	791	0.04
	Motivation et estime de soi					
Score motivation	-0.01	0.02	595	-0.13*	523	-0.03
Score d'estime de soi	-0.01	0.01	642	-0.00	586	-0.04
	Démarches d'orientation effectuées					
Score demarches (0 a 18)	4.94	-0.15	851	-0.46	771	-0.17
L'élève parle de l'orientation à son parrain	0.00	0.15***	873	0.16***	791	0.14***
L'élève parle du métier à son parrain	0.00	0.11***	873	0.09***	791	0.10***

**Note :** La seconde colonne donne la valeur moyenne dans les classes témoins. Les comparaisons A, B et C sont illustrées figure 1 et présentées dans le texte. Les colonnes "effet" correspondent à l'écart test - témoin en fin de première. Les effets sont estimés par moindres carrés linéaires ; les variables de contrôle sont : la CS, le sexe, le statut de redoublant, la nationalité (française/autre) de l'élève, ainsi que des indicatrices de cohorte (2009-2010 et 2010-2011) et la variable de résultat considérée en début de seconde, lorsqu'elle est disponible. Les comparaisons A et C comportent par ailleurs des indicatrices de lycée (comparaisons entre classes d'un même lycée). La colonne "N" donne l'effectif sur lequel porte la comparaison. Les étoiles indiquent les différences significatives à 1% (\*\*\*), 5% (\*\*) et 10% (\*).

TABLE 14 – Effet du traitement en fin de première (suite)

	Comparaison A		Comparaison B		Comparaison C	
	Effet	N	Effet	N	Effet	N
Moyenne témoins						
Première L	0.07	1163	-0.03	918	0.02	2345
Première ES	0.18	1163	0.06	918	0.01	2345
Première S	0.23	1163	-0.07	918	-0.04	2345
Première technologique	0.31	1163	0.05	918	0.02	2345
Redoublement	0.14	1163	0.00	918	0.00	2345
Réorientation	0.07	1163	-0.01	918	-0.01	2345
Orientation effective						
	0.04*	0.02	0.02	0.02	0.02	0.02
	0.02	0.03	0.06	0.05	0.01	0.03
	-0.02	0.02	-0.07	0.04	-0.04	0.02
	-0.04	0.03	0.05	0.04	0.02	0.03
	0.00	0.02	0.00	0.04	0.00	0.02
	-0.01	0.01	-0.01	0.02	-0.01	0.01
Résultats scolaires et assiduité						
Moyenne 3ème trimestre	10.34	898	-0.01	780	-0.19	1834
Absences (demi-journées)	38.71	855	3.04	794	2.16	1853

**Note :** La seconde colonne donne la valeur moyenne dans les classes témoins. Les comparaisons A, B et C sont illustrées figure 1 et présentées dans le texte. Les colonnes “effet” correspondent à l’écart test - témoin en fin de première. Les effets sont estimés par moindres carrés linéaires ; les variables de contrôle sont : la CS, le sexe, le statut de redoublant, la nationalité (française/autre) de l’élève, ainsi que des indicatrices de cohorte (2009-2010 et 2010-2011). Les comparaisons A et C comportent par ailleurs des indicatrices de lycée (comparaisons entre classes d’un même lycée). La colonne “N” donne l’effectif sur lequel porte la comparaison. Les étoiles indiquent les différences significatives à 1% (\*\*\*) , 5% (\*\*) et 10% (\*).

TABLE 15 – Effet du parrainage par rapport aux seuls ateliers en fin de première

	Moyenne témoins	Effet	N
	Orientation post-bac désirée		
BTS ou IUT	0.25	0.05 (0.04)	424
CPGE	0.04	-0.01 (0.01)	424
Ne sait pas	0.38	-0.03 (0.06)	424
	Ambition scolaire		
Pense atteindre bac +3 ou plus	0.48	0.01 (0.06)	424
	Projet professionnel		
Score (0 a 2)	0.85	-0.16 (0.10)	417
	Connaissance des filières d'étude et du monde professionnel		
Score standardisés	-0.00	-0.03 (0.11)	424
	Motivation et estime de soi		
Score standardisé motivation	0.00	-0.15 (0.12)	289
Score d'estime de soi	0.12	-0.18 (0.11)	308
	Démarches d'orientation effectuées		
Score demarches (0 a 18)	4.30	-0.53 (0.35)	417
L'élève parle de l'orientation à son parrain	0.06	0.07 (0.04)	424
L'élève parle du métier à son parrain	0.08	-0.03 (0.03)	424

**Note :** La seconde colonne donne la valeur moyenne parmi les élèves tirés en bout de liste au sein des classes test pour bénéficier d'un parrainage. La colonne " effet" correspond à l'écart tête de liste - bout de liste en fin de seconde : cette différence donne l'effet d'avoir accès à l'accompagnement d'un parrain en plus des quatre rencontres annuelles organisées par Actenses. Les étoiles indiquent les différences significatives à 1%(\*), 5% (\*\*) et 10% (\*).

TABLE 16 – Effet du parrainage par rapport aux seuls ateliers en fin de première (suite)

	Moyenne témoins	Effet	N
Orientation effective			
Première L	0.12	-0.07***	583 (0.02)
Première ES	0.16	0.10**	583 (0.04)
Première S	0.18	-0.01	583 (0.02)
Première technologique	0.30	(-0.06)	583 (0.05)
Redoublement	0.15	0.02	583 (0.02)
Réorientation	0.10	0.03	583 (0.03)
Résultats scolaires et assiduité			
Moyenne 3ème trimestre	9.68	0.06	443 (0.26)
Absences (en demi-journées)	43.75	0.09	421 (3.91)

**Note :** La seconde colonne donne la valeur moyenne parmi les élèves tirés en bout de liste au sein des classes test pour bénéficier d'un parrainage. La colonne "effet" correspond à l'écart tête de liste - bout de liste en fin de seconde : cette différence donne l'effet d'avoir accès à l'accompagnement d'un parrain en plus des quatre rencontres annuelles organisées par Actenses. Les étoiles indiquent les différences significatives à 1%(\*\*\*), 5%(\*\*) et 10%(\*).

# Questionnaires individuels auprès des élèves et définition des variables

## Classe de Seconde

Un questionnaire initial est administré en début d'année et il se compose des suivantes parties et sous-parties :

1. TES PROJETS : Projet d'études, ambition scolaire, projet professionnel et perception des rendements de l'éducation
2. A TON AVIS... ? : Connaissance des métiers et des filières d'études.
3. TON CARACTERE : Caractère, amis (à qui parle-t-il le plus souvent dans une autre classe de Seconde), motivation, confiance en soi.
4. CHEZ TOI : Milieu familial, niveau socio économique et capital culturel.

Puis un autre questionnaire est administré en fin d'année

1. TES PROJETS : Projet d'études, ambition scolaire, projet professionnel et perception des rendements de l'éducation
2. A TON AVIS... ? : Connaissance des métiers et des filières d'études. Exercice sur comment améliorer un CV
3. TON CARACTERE : Caractère, le réseau d'amis (à qui parle-t-il le plus souvent dans leur classe?), motivation, confiance en soi
4. CHEZ TOI : Situation familiale et de la fratrie.

## Classe de Première

1. TES PROJETS : Projet d'études, ambition scolaire, projet professionnel et perception des rendements de l'éducation

2. A TON AVIS... ? : Connaissance des métiers et des filières d'études. Exercice sur la lettre de motivation

3. TON CARACTERE : Caractère, le réseau d'amis, motivation, confiance en soi et dans l'avenir, intérêts culturels

## Classe de Terminale

1. TES ANNEES AU LYCEE : Projet professionnel et bilan sur l'orientation choisie
2. COMMENT VOIS-TU TON AVENIR ? : Poursuite d'études, confiance en l'avenir
3. QUELLES DEMARCHES AS-TU ENTREPRISES JUSQU'À PRESENT : Recherche d'information sur l'insertion professionnelle

## Principales variables créées pour l'analyse

**Orientation post-bac désirée** Les variables d'orientation post-bac désirée sont directement issues d'une question demandant à l'élève où il aimerait s'inscrire après le bac. Les modalités retenues dans les tableaux sont : BTS et IUT (regroupées), classe préparatoire aux grandes écoles (CPGE) et "ne sait pas". Les alternatives complémentaires sont une université ou une école recrutant au niveau du baccalauréat.

**Ambition scolaire** La question posée est : "quel niveau penses-tu que tu vas vraiment atteindre?". On retient le seuil bac +3, qui correspond à l'ambition médiane.

**Projet professionnel** Le score sur 2 est obtenu en comptant un point lorsque l'élève dit savoir quel métier il souhaite faire, et un deuxième point s'il donne des exemples des principales activités que l'on fait dans ce métier.

**Connaissance des filières d'études et du monde professionnel** Un score est obtenu en sommant le nombre de réponses correctes à une série de questions sur le monde du travail et les filières d'études (par exemple, des questions relatives à la formation nécessaire et au niveau du salaire de début de carrière pour une liste de métiers, à la proportion de jeunes qui ont un CDI 3 ans après la fin de trois types d'études, ou aux modifications à apporter dans un CV fictif, ou encore aux questions auxquelles on doit s'attendre lors

d'un entretien d'embauche). Le score est ensuite standardisé par rapport à la valeur de la moyenne et l'écart-type du groupe témoin.

**Estime de soi** Le score est obtenu en sommant trois échelles d'estime de soi mesurées chacune à partir d'une batterie de questions (estime de soi générale – on demande par exemple au jeune dans quelle mesure il se “sen[t] comme ces jeunes qui aimeraient être quelqu'un d'autre” ; estime de soi scolaire – estime de soi générale – on demande par exemple au jeune dans quelle mesure il se “sen[t] comme ces jeunes qui peuvent faire leur travail scolaire rapidement” ; estime de soi par rapport au monde du travail – on demande par exemple au jeune dans quelle mesure il se “sen[t] comme ces jeunes qui ont l'impression qu'ils ne sont pas encore assez vieux pour obtenir un emploi et le garder”). Le score est ensuite standardisé.

**Motivation** Le score est obtenu en sommant deux échelles de motivation. La motivation intrinsèque mesure l'adhésion du jeune à une série de raisons pour aller au lycée (par exemple, “Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses.”) ; la motivation extrinsèque mesure de la même façon son adhésion à des motifs tels que “Pour pouvoir décrocher un emploi plus important plus tard.” Le score est ensuite standardisé.

**Démarches d'orientation effectuées** . Le score (de 0 à 12) correspond à la somme des démarches effectuées parmi 12 possibles : aller à un forum des métiers, faire ou prévoir de faire un stage (2 points si le secteur du stage correspond au secteur du métier visé par l'élève), parler à un professionnel du métier visé, parler à un adulte (autre que ses parents) de son orientation, enfin, un point par canal utilisé pour se renseigner sur le métier visé.

**La variable “L'élève a parlé de son avenir à son parrain”** correspond au fait que l'élève mentionne spontanément son parrain Actenses parmi les adultes auxquels il a a parlé de son orientation.

## Références

Angrist J., D. Lang, et Ph. Oreopoulos (2009) “Incentives and Services for College Achievement : Evidence from a Randomized Trial”, *American Economic Journal : Applied Economics* 1(1).

Attanasio O. et K. Kaufmann (2009) “Educational Choices, Subjective Expectations, and Credit Constraints”. National Bureau of Economic Research Working Paper Series No. 15087.

Bettinger E. et R. Baker (2011) “ The Effects of Student Coaching in College : An Evaluation of a Randomized Experiment in Student Mentoring”, National Bureau of Economic Research Working Paper Series No. 16881 .

Bettinger E. (2004) “ How Financial Aid Affects Persistence”, National Bureau of Economic Research Working Paper Series No. 10242 .

Betts J.R. (1996) “ What Do Students Know about Wages ? Evidence from a Survey of Undergraduates ”, *Journal of Human Resources* 31(1), 27-56.

Bouffard, T., A. Seidah, M. McIntyre, M. Boivin, C. Vezeau et S. Cantin (2002) ”Mesure de l’estime de soi à l’adolescence : Validation canadienne française du Self-Perception Profile for Adolescents de Harter”, *Revue canadienne des sciences du comportement*, 34, 168-171.

Dearden L., C. Emmerson, Ch. Frayne, et C. Meghir (2005) “ Education subsidies and school drop-out rates”, Institute for Fiscal Studies. IFS Working Paper 05/11.

Duru-Bellat M., J. -P Jarousse et A. Mingat (1993) “ Les scolarités de la maternelle au lycée. Etapes et processus dans la production des inégalités sociales? : Sur la scolarisation”, *Revue française de sociologie* 34(1) (s. d.), 43-60.



Dynarski S.M. (2003) “ Does Aid Matter ? Measuring the Effect of Student Aid on College Attendance and Completion”, *American Economic Review*, 93(1), 279-288.

Heckman J.J., J. Humphries, P.A. LaFontaine et P.L. Rodriguez (2008) “ Taking the Easy Way Out : How the GED Testing Program Induces Students to Drop Out”, National Bureau of Economic Research. Working Paper Series No. 14044.

Herrera C., J.B. Grossman, T.J. Kauh, A.F. Feldman et J. McMaken avec L.Z. Jucovy (2007) “ Making a Difference in Schools : The Big Brothers Big Sisters School-Based Mentoring Impact Study”, *Public/Private Ventures*.

Jensen R. (2010) “ The (Perceived) Returns to Education and the Demand for Schooling”, *The Quarterly Journal of Economics* 125(2), 515-548.

Maurin E. et Th. Xenogiani (2007) “ Demand for Education and Labor Market Outcomes : Lessons from the Abolition of Compulsory Conscription in France”, *Journal of Human Resources* 42(4).

Rodriguez-Planas N. (2010) “ Longer-Term Impacts of Mentoring, Educational Services, and Incentives to Learn : Evidence from a Randomized Trial”, IZA Discussion Paper. Institute for the Study of Labor (IZA).

Tacsir E. (2010) “ Occupation Choice : Family, Social and Market Influences”, UNU-MERIT Working Paper Series. United Nations University, Maastricht Economic and social Research and training centre on Innovation and Technology.

Tierney J.P., J.B. Grossman, N.L. Resch et Corporation for Public/Private Ventures (1995) “ Making a Difference : An Impact Study of Big Brothers/Big Sisters.” *Public/Private Ventures*.

Vallerand, R.J., M.R. Blais, N.M., Brière et L.G. Pelletier (1989) ”Cons-

truction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME)", *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 323-349.