

L'ORIENTATION EN APPRENTISSAGE APRÈS LA 3E

Quel apport de la mesure de compétences conatives ?

Marine Guillem, DARES, Anna Testas MENJ-DEPP

Extrait de l'article paru dans la revue *Education et Formations* n°100 (décembre 2019).

La réforme récente de l'apprentissage intégrée dans le projet de loi « pour la liberté de choisir son avenir professionnel » adopté à l'été 2018 vise à développer l'offre d'apprentissage. Ce dernier souvent mis en avant comme outil de lutte contre le chômage des jeunes [Cahuc et Ferraci, 2015], occupe une place importante dans l'emploi des jeunes en France : fin 2018, 448 000 jeunes sont apprentis [Demongeot et Lombard, 2019], représentant 14 % des emplois occupés par les jeunes de 16 à 25 ans. De nombreuses études mettent en avant l'impact positif de l'apprentissage sur l'insertion professionnelle [Le Rhun et Marchal, 2017]. Abriac, Rathelot et Sanchez [2009] estiment que le passage par l'apprentissage augmente de 6,5 points l'accès à l'emploi salarié trois ans après la sortie, tous niveaux de diplôme confondus.

1. LES APPRENTIS S'INSÈRENT MIEUX QUE LES LYCÉENS PROFESSIONNELS

À chacun des niveaux de formation, les apprentis connaissent une meilleure insertion professionnelle que les lycéens professionnels, mais l'avantage est particulièrement important au niveau du CAP. Au 1er février 2018, sept mois après la sortie de CAP, 63 % des apprentis sont en emploi contre 32 % des lycéens professionnels, soit un écart de 31 points de pourcentage [Marchal, 2019a et 2019b] (Figure 1). L'insertion professionnelle des apprentis est également meilleure à moyen terme, trois ans après leur sortie de formation initiale, mais l'écart se réduit [Lopez et Sulzer, 2016]. Le taux de chômage des apprentis sortis de CAP en 2010 est de 26 % trois ans plus tard, contre 35 % pour leurs homologues passés en lycée professionnel.

Figure 1 : Taux d'emploi 7 mois après la sortie de la formation (février 2018)

Lecture : au 1er février 2018, 63 % des sortants (diplômés ou non) de classe terminale de CAP en apprentissage sont en emploi, contre 32 % des sortants de lycée professionnel.

Champ : France métropolitaine + DOM. Sortants d'une année terminale de formation professionnelle, interrogés sept mois après la fin des études.

Source : MENJ-DEPP, enquêtes IVA-IPA 2018.

1.1 L'apprentissage préparerait mieux à l'insertion professionnelle

L'apprentissage favoriserait l'insertion professionnelle. Les apprentis passent plus de la moitié du temps en entreprise, soit une durée beaucoup plus longue que les stages réalisés par les lycéens professionnels. La formation par apprentissage développerait ainsi des compétences recherchées par les entreprises, permettrait d'acquérir un savoir-faire spécifique au métier préparé [Couppié et Gasquet, 2017] et une capacité à faire le lien entre la théorie et la pratique, davantage qu'en voie scolaire où l'environnement de travail est simulé la majorité du temps. La formation en entreprise peut être assimilée à une première expérience professionnelle qui constitue un atout pour l'insertion professionnelle future, y compris en dehors de l'entreprise formatrice. L'expérience professionnelle du jeune apprenti lui permettrait aussi de développer un réseau professionnel et une meilleure connaissance du marché du travail dans sa branche d'activité [Arrighi, 2013].

Les apprentis ont par ailleurs davantage de chances d'être embauchés dans l'entreprise où ils ont effectué leur cursus que les lycéens professionnels dans les entreprises où ils ont effectué leurs stages [Bonnal, Mendes, Sofer, 2003]. Près de la moitié des apprentis diplômés du CAP en emploi sept mois après la fin de leur formation travaillent dans l'entreprise qui les a accueillis : contre moins de 20 % pour leurs homologues de la voie scolaire [Marchal, 2019a et b]. L'obtention du diplôme, dont on connaît l'importance pour l'insertion professionnelle, est un peu plus fréquente pour les sortants d'apprentissage

que pour les scolaires au niveau CAP [Marchal, 2019a et 2019b]. En tenant compte du caractère endogène de l'orientation en apprentissage plutôt que dans la voie scolaire, Alet et Bonnal [2012] estiment que le fait de préparer le CAP ou le BEP¹ par apprentissage améliore les chances d'obtenir le diplôme de 16,5 points de pourcentage par rapport à une situation où l'élève aurait préparé ce même diplôme par la voie scolaire.

1.2 La meilleure insertion des apprentis tient aussi à des effets de composition

Au moment de l'entrée dans la formation, apprentis et lycéens professionnels diffèrent sur un certain nombre de caractéristiques qui peuvent en partie expliquer les meilleurs taux d'insertion à la sortie de l'apprentissage. Les différences de caractéristiques sociodémographiques sont déjà bien connues [Lemaire, 1996 ; Alet et Bonnal, 2012 ; Guillerm, Pesonel, Testas, 2018]. L'apprentissage est une voie qui accueille moins de filles. Filles et garçons ne s'orientent pas vers les mêmes spécialités et celles relevant des services, où les filles sont les plus représentées, se préparent moins souvent en apprentissage. Les filles représentent ainsi 25 % des sortants de 3e qui s'orientent en CAP par apprentissage et 44 % de ceux qui poursuivent en CAP par voie scolaire. Les filles s'insèrent par ailleurs moins bien que les garçons à la sortie de CAP [Le Rhun et Marchal, 2017]. Les jeunes issus de l'immigration, qui connaissent eux aussi des difficultés spécifiques dans leur insertion professionnelle, sont également moins représentés en apprentissage. Les jeunes dont le père est artisan, commerçant ou chef d'entreprise, pour qui l'accès à l'apprentissage peut se faire dans une logique de transmission, s'orientent davantage en apprentissage. Apprentis et lycéens professionnels n'ont pas connu non plus les mêmes parcours scolaires avant l'entrée en CAP. L'apprentissage accueille moins d'élèves provenant d'une 3e de section d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa).

Les processus de sélection diffèrent fortement entre les deux voies. Les critères scolaires président à l'entrée en lycée professionnel [Denave et Renard, 2017]. L'accès à la voie scolaire dépend de l'acceptation dans l'établissement et la classe envisagée. Pour les aspirants à l'apprentissage, trouver un contrat d'apprentissage constitue la principale difficulté. Une fois l'entreprise d'accueil trouvée, le jeune est, en principe, accepté en centre de formation des apprentis (CFA) [Denave et Renard, 2017]. Des candidats à l'apprentissage renoncent à cette voie faute d'avoir trouvé un contrat [Moreau, 2003]. Les tensions à l'entrée sont très variables selon la spécialité de formation et le territoire.

Les différences dans les processus d'entrée entre les deux voies de formation invitent à s'intéresser à des caractéristiques non scolaires des élèves. La recherche d'un contrat d'apprentissage s'apparente à une recherche d'emploi. Lors des premiers contacts avec les aspirants apprentis, les employeurs consultent les bulletins scolaires des candidats, mais davantage dans le but de mieux cerner leur comportement que d'évaluer leur niveau scolaire [Denave et Renard, 2017].

Compte tenu de la difficulté pour trouver un contrat d'apprentissage, les apprentis pourraient s'avérer plus motivés, dotés d'une meilleure aptitude à la recherche d'emploi que les lycéens professionnels. Cela pourrait contribuer à expliquer les meilleures performances en termes d'insertion des apprentis à la sortie de la formation. Des études ont déjà montré l'influence des compétences non cognitives (aussi appelées compétences socio-comportementales ou compétences conatives) telles que l'estime de soi et la motivation sur la performance scolaire [Caille et O'Prey, 2005], les aspirations professionnelles [Dupont, Monseur et alii, 2012] et l'orientation [Murat et Rocher, 2002]. Les compétences conatives joueraient également sur l'insertion professionnelle. Notamment, les individus ayant tendance à considérer que leur réussite dépend de leurs propres décisions ou actions font plus d'efforts dans leur recherche d'emploi [Caliendo, Bobb-Clark, Uhlendorff, 2010 ; Mcgee, 2010].

Cet article s'intéresse ainsi aux différences entre apprentis et lycéens professionnels en termes de croyance en leurs capacités et de motivation à l'école avant l'entrée en CAP. Il mobilise pour cela le panel d'élèves entrant en 6e en 2007 de la DEPP qui comporte pour la première fois des mesures d'acquis conatifs au collège.

¹ Avant la réforme de 2009, l'orientation en voie professionnelle après la 3e signifiait une entrée en CAP, ou en BEP, formation de deux ans qui pouvait être complétée par une formation au baccalauréat professionnel, en deux ans également.

2. LES MESURES D'ACQUIS CONATIFS DES ÉLÈVES DANS LE PANEL DE LA DEPP

Le panel de la DEPP de 2007 mobilisé ici suit le parcours scolaire d'un échantillon de 35 000 élèves entrés en 6e en 2007. Il permet de mettre à jour la connaissance sur les déterminants d'entrée en CAP par apprentissage plutôt que par la voie scolaire et d'aller plus loin dans l'analyse des caractéristiques des jeunes entrants en apprentissage (Encadré 1).

De nombreuses variables personnelles et scolaires sont disponibles. Par rapport au précédent panel, le panel 2007 est enrichi de mesures d'acquis cognitifs au collège et il comporte également les résultats et notes des élèves au diplôme national du brevet. Le volet famille de l'enquête permet d'affiner l'analyse du rôle de la famille dans l'attrait et l'entrée en voie professionnelle. Le panel dispose également d'évaluations sur la motivation des élèves, à la fin de la 6e et de la 3e. La motivation est évaluée à travers deux questionnaires qui se réfèrent à deux théories différentes de la motivation [Blanchard, Lieury et alii, 2013] : la théorie du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura [1990] et la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan [1985].

Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), issu de la théorie sociale cognitive d'Albert Bandura, se définit comme le jugement que porte une personne sur sa capacité à agir et à mettre en œuvre les actions pour atteindre un objectif. Selon le concept du SEP, la perception qu'ont les individus de leurs capacités joue un rôle important dans leur engagement et leur performance. Le SEP influence leurs choix de conduite, leur motivation, leur persévérance et leur capacité à faire face aux difficultés. Dans le domaine scolaire, des travaux de psychologie cognitive ont montré l'effet du SEP sur la réussite des élèves. Les élèves qui ont confiance dans leur capacité portent davantage d'intérêt à ce qu'ils apprennent et fournissent plus d'efforts en cas de difficultés. Chez les élèves, pour un même niveau de compétence, le SEP aurait une influence sur les performances intellectuelles [Lecomte, 2004]. Les travaux qui s'inscrivent dans le champ de la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle étudient la façon dont les personnes développent leurs intérêts et réalisent leurs choix professionnels [Blanchard, 2008]. Ils s'intéressent notamment aux interactions entre SEP, attentes de résultats et buts personnels. Le SEP et les attentes de résultats contribueraient au développement ou au renforcement de l'intérêt relatif à une activité professionnelle, qui influencerait les objectifs professionnels, et les efforts entrepris pour les atteindre [Lent, 2008].

Le SEP des élèves du panel est mesuré dans trois dimensions : dans la sphère scolaire, dans la sphère sociale et en matière d'auto-régulation. La mesure du SEP s'appuie sur un questionnaire élaboré par Bandura [1990]. Les élèves sont invités à indiquer sur une échelle de Lickert à 5 modalités à quel point ils se sentent capables de mettre en œuvre les activités énoncées. Le SEP dans la sphère scolaire (efficacité scolaire perçue) évalue les croyances des élèves relatives à leur capacité à réguler leur propre apprentissage et à réussir dans différentes disciplines. Le SEP dans la sphère sociale (efficacité sociale perçue) est relatif à la capacité de participer à des activités et de créer et maintenir des relations sociales. Le SEP en matière d'auto-régulation mesure la capacité des jeunes à résister à la pression de pairs qui les engageraient dans des conduites à risque (alcool, drogue, conduites transgressives).

De son côté, la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan lie les formes de motivation à des degrés de sentiment d'autonomie. L'élève est en motivation intrinsèque lorsqu'il choisit lui-même son activité, qu'il l'exerce par intérêt ou par plaisir. Il a alors un fort sentiment d'autonomie. Il est en motivation extrinsèque lorsqu'il attribue à son activité des causes extérieures. Enfin, il est démotivé lorsqu'il n'a plus de contrôle sur son activité ou qu'elle n'a aucun sens pour lui. Le degré de motivation des élèves du panel est mesuré à travers 22 items.

3. LES ORIENTATIONS EN CAP APRÈS LA 3E

Après le collège, la voie professionnelle permet aux élèves de suivre une préparation au CAP ou, depuis la réforme de 2009, au baccalauréat professionnel. En 2016, 33,1 % des sortants de 3e se sont orientés dans la voie professionnelle, dont 4,9 % en apprentissage [Guillerm, Pesonel, Testas, 2018]. En pratique, préparer un baccalauréat professionnel par apprentissage est peu fréquent : parmi l'ensemble des sortants de 3e en 2016, 0,5 % se sont orientés vers un baccalauréat professionnel par apprentissage, 21,5 % par la voie scolaire, 4,4 % en CAP par apprentissage et 6,6 % en CAP par la voie scolaire. Les poursuites en apprentissage pour préparer un baccalauréat professionnel étant très

minoritaires, cette étude suit les élèves s'orientant en CAP après la 3e. Plus précisément, le panel de la DEPP permet de suivre les élèves entrés en 6e en 2007 et qui s'orientent en CAP après une classe de 3e à l'issue des années scolaires 2010-2011 ou 2011-2012 (soit 4 ou 5 ans après leur entrée en 6e).

3.1 Les apprentis ont un sentiment d'efficacité personnelle dans la sphère sociale plus élevé que les lycéens professionnels

Lycéens professionnels et apprentis préparant un CAP n'évaluent pas de la même manière leurs compétences sociales. Les futurs apprentis en CAP présentent un score d'efficacité sociale perçue plus élevé que leurs homologues de la voie scolaire (Figure 2). Ainsi, en 3e, 35 % des élèves qui s'apprêtent à entrer en lycée professionnel font partie du 1er quartile en termes de SEP social, c'est-à-dire du quart des élèves sortant de 3e (poursuivant en CAP ou non) au SEP social le plus faible. Les futurs apprentis sont moins nombreux en proportion à être dans ce 1er quartile (20 %). À l'autre extrémité de la distribution, 30 % des futurs apprentis font partie du 4e quartile, contre 22 % des futurs lycéens professionnels. Lycéens professionnels et apprentis se distinguent particulièrement pour certains items. À titre d'exemple, à la question « Vous sentez-vous capable de soutenir vos idées quand des camarades de classe sont en désaccord avec vous ? », 57 % des futurs apprentis en CAP ont répondu « Vrai » ou « Tout à fait vrai » contre 49 % des lycéens professionnels.

Les élèves poursuivant en CAP (par apprentissage ou par la voie scolaire) ont un SEP scolaire plus faible que les autres sortants de 3e : la moitié d'entre eux font partie du quart des élèves au SEP scolaire le plus faible (1er quartile), contre un quart, par construction, pour l'ensemble des sortants de 3e. Ceux qui poursuivent en apprentissage se distinguent peu de leurs camarades en lycée professionnel, malgré des compétences scolaires plus élevées : 51 % des apprentis et 49 % des lycéens professionnels font partie du premier quartile² (Figure 2.).

Figure 2 : Le sentiment d'efficacité personnelle en fin de 3e des élèves en CAP, dans les sphères scolaire et sociale

Lecture : en fin de 3e, 20 % des futurs apprentis en CAP font partie du 1er quartile du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) de la sphère sociale, qui rassemble le quart des élèves sortant de 3e ayant le plus faible score au SEP dans la sphère sociale.

Note : 26 % des élèves entrants en CAP sont non répondants aux évaluations conatives de 3e.

Champ : France métropolitaine + DOM (hors Mayotte), élèves entrés en 6e en 2007 et sortis de 3e en 2011 ou 2012, répondants aux SEP social et scolaire.

Source : MENJ-DEPP, panel d'élèves entrant en 6e en 2007.

3.2 Les apprentis ont une plus faible motivation à l'école

Les futurs apprentis en CAP présentent en moyenne une motivation moins importante envers les activités scolaires que les élèves qui s'orientent en CAP dans la voie scolaire. En 3e, plus de la moitié des futurs apprentis font partie du quart des élèves au score de motivation le plus faible, contre 39 % des futurs lycéens professionnels (Figure 3). Cet écart entre apprentis et lycéens professionnels est un peu plus élevé pour les filles (13 points contre 7 chez les garçons). Les apprentis présentent des scores plus faibles dans chacune des trois composantes de la motivation (motivation intrinsèque, motivation extrinsèque et démotivation). Les écarts les plus importants concernent la motivation intrinsèque : 18 % des apprentis font partie du quart des élèves à la motivation intrinsèque la plus forte, contre 30 % des lycéens professionnels. Ces derniers sont plus nombreux à déclarer travailler à l'école par plaisir ou intérêt (Figure 4).

² Les 5 items du SEP en matière d'autorégulation ne nous ont pas permis de constituer un score dans ce domaine.

Les modes d'engagement vers l'apprentissage professionnel sont divers : il peut s'agir d'un choix délibéré, au service de la réalisation d'un projet finalisé ou d'une orientation par défaut qui s'accompagne souvent d'un désintérêt pour l'école. Ainsi, le désamour de l'école est un des motifs d'orientation vers l'apprentissage [Moreau, 2003 ; De Léonardis, Capdevielle-Mougnibas, Prêteur, 2006]. La plus faible motivation à l'école des apprentis peut être le signe d'un rejet de la forme scolaire classique. L'apprentissage répond alors pour eux à une alternative à la voie scolaire. Ainsi, les questions relatives à la motivation pour lesquelles les écarts entre futurs apprentis et futurs lycéens professionnels sont les plus importants font référence au souhait de quitter ce cadre, et au désintérêt pour les apprentissages scolaires. Au moment de la 3e, à l'item « Dès que j'atteindrai l'âge, je partirai du collège », 22 % des futurs apprentis en CAP disent que cette phrase est « tout à fait vraie » contre 11 % des futurs lycéens professionnels en CAP. De même, 14 % des futurs apprentis déclarent que la phrase « Je me demande bien ce que je fais au collège. Si je pouvais, je n'irais pas » est « tout à fait vraie » contre 8 % des futurs lycéens professionnels. Les futurs apprentis montrent moins d'intérêt pour le travail scolaire. 17 % des futurs apprentis déclarent que la phrase « J'essaie de bien faire au collège, parce que j'apprends des choses qui m'intéressent » n'est « pas du tout vraie » contre 10 % des futurs lycéens professionnels.

Figure 3 : La motivation à l'école en fin de 3e des élèves en CAP

Lecture : en fin de 3e, 52 % des futurs apprentis en CAP font partie du 1er quartile de la motivation à l'école, qui rassemble le quart des élèves ayant le plus faible score de motivation à l'école.

Note : 26 % des élèves entrant en CAP sont non-répondants aux évaluations conatives de 3e.

Champ : France métropolitaine + DOM (hors Mayotte), élèves entrés en 6e en 2007 et sortis de 3e en 2011 ou 2012, répondants au questionnaire de motivation.

Figure 4 : Motivation intrinsèque, extrinsèque et démotivation en fin de 3e des élèves en CAP

Lecture : en fin de 3e, 32 % des futurs apprentis en CAP font partie du 1er quartile de la motivation intrinsèque, qui rassemble le quart des élèves au plus faible score de motivation intrinsèque.

Note : 26 % des élèves entrant en CAP sont non-répondants aux évaluations conatives de 3e.

Champ : France métropolitaine + DOM (hors Mayotte), élèves entrés en 6e en 2007 et sortis de 3e en 2011 ou 2012, répondants au questionnaire de motivation.

Source : MENJ-DEPP, panel d'élèves entrant en 6e en 2007.

4. LE PARCOURS SCOLAIRE ET L'ENVIRONNEMENT SOCIAL ET FAMILIAL ONT UN EFFET SUR LA PROBABILITÉ D'ENTRER EN APPRENTISSAGE

Les différences observées entre apprentis et lycéens professionnels en termes de SEP et de motivation peuvent s'expliquer en partie par des effets de composition. Une modélisation logistique permet d'estimer l'effet des scores conatifs de l'élève sur la probabilité de poursuivre en apprentissage plutôt que dans la voie scolaire après la 3e en contrôlant un certain nombre de caractéristiques individuelles de l'élève, de son environnement familial et de son contexte scolaire. La modélisation inclut également des effets fixes de spécialité de la formation et de l'académie d'origine. Les résultats présentent les écarts bruts et les écarts marginaux issus de l'estimation du modèle logistique (Tableau 1).

Les estimations confirment l'effet des caractéristiques socio-démographiques des élèves sur l'accès à l'apprentissage. Le taux de poursuite en apprentissage plutôt que dans la voie scolaire est 21 points plus faible pour les filles par rapport aux garçons. Dans la modélisation, quand on contrôle d'autres caractéristiques, l'écart est de 12 points. Les différences d'orientation entre filles et garçons dans les spécialités de formation expliquent en grande partie la réduction de l'écart dans le modèle, les spécialités de formation qui accueillent le plus de filles se préparant en effet moins en apprentissage.

Tableau 1 Probabilité d'entrer en CAP après la 3e en apprentissage plutôt qu'en voie scolaire

Seuils de significativité : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 % . n.s. : non significatif. Lecture : la part de filles entrant en apprentissage parmi celles s'orientant en CAP après la 3e est inférieure de 21 points à celle des garçons. Si les filles et les garçons partageaient les mêmes caractéristiques (hors acquis conatifs), l'écart serait ramené à 12 points.

Champ : France métropolitaine + DOM (hors Mayotte), élèves entrés en 6e en 2007 et sortis de 3e en 2011 ou 2012.

Être issu de l'immigration³ réduit la probabilité d'entrer en CAP par apprentissage plutôt qu'en voie scolaire, hormis pour les jeunes originaires du Portugal. Par rapport aux sortants de 3e non immigrés, cette probabilité est inférieure de 26 points pour les élèves originaires d'Afrique subsaharienne, de 11 à 14 points pour ceux originaires d'un autre pays, excepté le Portugal. Une discrimination lors de la recherche d'un contrat d'apprentissage à l'égard des jeunes issus de l'immigration et en particulier de ceux originaires du Maghreb ou d'Afrique subsaharienne [Kergoat, 2017] peut expliquer que les jeunes d'origine étrangère accèdent moins à l'apprentissage. Mais les familles d'origine non européenne et particulièrement celles originaires du Maghreb auraient aussi des aspirations aux études longues [Brinbaum et Kieffer, 2005 et 2009 ; Caille, 2007] qui pourraient les faire privilégier la voie scolaire. Les familles d'origine portugaise se distinguent par une représentation positive des filières professionnelles et en particulier de l'apprentissage [Brinbaum et Kieffer, 2005 et 2009 ; Brinbaum, 2019]. Le Portugal est ainsi la seule origine étrangère pour laquelle la probabilité d'accès à l'apprentissage n'est pas plus faible que celle des élèves non immigrés.

Les élèves provenant d'un collège en éducation prioritaire accèdent également moins à l'apprentissage, avec un différentiel de 8 points par rapport à ceux qui ont été scolarisés en 3e dans un collège public en dehors de l'éducation prioritaire. Ces élèves connaissent des difficultés particulières dans leur recherche d'un contrat d'apprentissage, essuyant de nombreux refus explicites d'entreprises [Kerivel et Sulzer, 2018], à l'image des difficultés d'accès à l'emploi des jeunes des quartiers prioritaires de la politique de la ville [Couppié et Gasquet, 2011].

Les enfants dont le père est artisan, commerçant ou chef d'entreprise ont une probabilité plus élevée de 7 points d'entrer en apprentissage par rapport aux enfants d'employé, une fois prises en compte les autres caractéristiques (contre un écart brut de 18 points). Les enfants d'artisan bénéficient d'une proximité avec le milieu de l'apprentissage et d'un réseau relationnel familial.

L'orientation après la 3e est influencée par l'environnement scolaire de l'élève, et notamment la fréquentation de classes atypiques. La probabilité de devenir apprenti plutôt que lycéen professionnel en CAP pour les élèves issus d'une 3e professionnelle ou agricole est supérieure de 9 points à celle des élèves de 3e générale. Le fait d'avoir été scolarisé en Segpa réduit la probabilité de poursuivre en apprentissage de 21 points, à autres caractéristiques constantes. Ces élèves bénéficient de places réservées dans des lycées professionnels. La recherche d'un contrat d'apprentissage peut aussi être complexe pour ces élèves aux difficultés scolaires importantes et aussi souvent sociales.

Les apprentis ont en moyenne un meilleur niveau scolaire que les lycéens professionnels⁴. Mais après prise en compte d'autres caractéristiques, en particulier en distinguant les élèves provenant d'une 3e

³ Les familles immigrées correspondent à des familles dont les deux parents (ou le parent dans le cas d'une famille monoparentale) sont nés de nationalité étrangère dans un pays étranger. Dans les familles biparentales, quand un seul parent est né de nationalité étrangère dans un pays étranger, on parle de famille mixte.

⁴ Le niveau scolaire est déterminé à partir des évaluations standardisées de la DEPP (Encadré 2)

Segpa, l'effet du niveau de compétences scolaires sur la probabilité d'accéder à l'apprentissage diminue fortement. La probabilité de devenir apprenti est supérieure de 7 points de pourcentage pour les élèves aux acquis les plus élevés en français (4e quartile⁵), par rapport à ceux ayant les acquis les plus faibles (1er quartile). En mathématiques, l'écart n'est pas significatif.

Les jeunes qui entrent en CAP par apprentissage après la 3e sont moins fréquemment en retard que ceux entrant en voie scolaire. L'écart est de 13 points de pourcentage. Mais, après prise en compte des autres caractéristiques, la probabilité d'entrer en apprentissage est légèrement plus élevée pour les élèves en retard scolaire. L'embauche de ces élèves, un peu plus âgés, pourrait être favorisée par les recruteurs en raison d'une plus grande maturité à leurs yeux [Ruiz et Goastellec, 2016].

5. LES ÉLÈVES AU SEP SOCIAL LE PLUS ÉLEVÉ ONT UNE PROBABILITÉ PLUS FORTE D'ENTRER EN APPRENTISSAGE

Les écarts de scores conatifs constatés entre apprentis et lycéens professionnels persistent une fois les autres caractéristiques prises en compte. Les acquis conatifs des élèves apparaissent comme des déterminants de l'entrée en apprentissage. Le SEP dans la sphère sociale et la motivation à l'école ont un effet significatif sur la probabilité de poursuivre en apprentissage plutôt qu'en voie scolaire après la 3e. Les élèves appartenant au 2e quartile en termes de SEP social ont une probabilité de poursuivre en apprentissage supérieure de 7 points de pourcentage par rapport à ceux du 1er quartile. Pour les 3e et 4e quartiles, l'écart est respectivement de 11 et 12 points. En outre, une plus faible motivation à l'école⁶ augmente les chances d'entrer en apprentissage : les élèves dont la motivation est la plus faible (1er quartile) ont une probabilité supérieure de 6 points d'entrer en apprentissage par rapport à ceux pour lesquels elle est la plus élevée.

Le modèle a été estimé d'abord sans les variables mesurant les acquis conatifs des élèves puis en les incluant. L'introduction de ces variables augmente un peu le pouvoir prédictif du modèle, mais a peu d'effet sur les estimations des effets des autres variables, hormis pour les compétences scolaires en français dont l'effet diminue.

L'étude de Alet et Bonnal [2012] sur le panel 1995 montre qu'au contraire, douze ans auparavant, la probabilité d'entrer en apprentissage était supérieure pour les élèves aux niveaux scolaires les plus faibles en 3e. Mais cette étude est antérieure à la réforme de la voie professionnelle, et analyse l'orientation vers l'ensemble des formations de niveau V : CAP et BEP.

6. LES FILLES LES MOINS MOTIVÉES PAR L'ÉCOLE ONT UNE PROBABILITÉ PLUS FORTE D'ENTRER EN APPRENTISSAGE

Les spécialités de formation vers lesquelles s'orientent les filles et les garçons, leur attractivité et les processus de recrutement pour y accéder diffèrent fortement [Grelet, 2005 ; Denave et Renard, 2017]. Les filles rencontrent davantage de concurrence à l'entrée en apprentissage [Moreau, 2003 ; Kergoat, 2017]. On peut se demander alors si l'influence des compétences conatives sur l'entrée en apprentissage n'est pas plus forte chez les filles que chez les garçons. Pour le vérifier, des termes d'interaction entre le sexe et les scores conatifs ont été intégrés au modèle.

La motivation à l'école a un effet sur la poursuite en apprentissage seulement pour les filles. Ainsi, pour les filles, avoir un score de motivation parmi les moins élevés (1er quartile) plutôt que parmi les plus élevés (4e quartile) augmente de 11 points la probabilité de poursuivre en apprentissage.

⁵ Dans la modélisation, les quartiles sont calculés sur les élèves entrant en CAP, plutôt que sur l'ensemble des élèves de 3e.

⁶ La motivation à l'école est mesurée à partir du score global, plutôt que par composantes, en raison de la taille de l'échantillon.

L'apprentissage offrant un mode de préparation de l'examen moins scolaire peut être davantage en adéquation avec les aspirations des élèves les moins motivés par l'école. Les filles rencontrant une sélection plus importante à l'entrée de l'apprentissage, ce facteur jouerait plus pour elles. Le SEP dans la sphère sociale a un effet sur la poursuite en apprentissage pour les filles comme pour les garçons, mais l'effet est plus fort pour les filles (Figure 5).

7. MALGRÉ UN MEILLEUR NIVEAU SCOLAIRE, LE TAUX DE RÉUSSITE AU CAP DES APPRENTIS N'EST PAS MEILLEUR

Au bout d'un an, 87 % des apprentis et 81 % des lycéens professionnels passent en 2e année de CAP. Une part similaire d'apprentis et de lycéens redoublent (6 %). Les autres changent d'orientation (3 % des apprentis contre 5 % des lycéens professionnels) ou arrêtent leurs études (4 % des apprentis contre 8 % des lycéens professionnels). Au bout de deux ans, 91 % des apprentis et 86 % des lycéens professionnels ont atteint la 2e année de CAP.

Les élèves en apprentissage accèdent donc davantage à la 2e année de CAP, mais leur réussite au diplôme par rapport aux lycéens professionnels est moindre. Quand ils ont atteint la 2e année de CAP, 68 % des apprentis et 78 % des lycéens professionnels obtiennent le diplôme de CAP en deux ans. Trois ans après l'entrée, ils sont respectivement 78 % et 84 %.

Figure 5 Probabilité d'entrer en CAP après la 3e en apprentissage plutôt qu'en voie scolaire

Seuils de significativité : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %.

Lecture : la probabilité d'entrer en CAP par apprentissage plutôt qu'en voie scolaire est supérieure de 15 points de pourcentage pour les filles ayant un SEP dans la sphère sociale dans le 4e quartile par rapport à celles du 1er quartile.

Note : les coefficients affichés sont issus de la régression logistique précédente avec ajout de variables d'interaction entre le sexe et les scores conatifs. Il s'agit des effets marginaux.

Source : MENJ-DEPP, panel d'élèves entrant en 6e en 2007.

Au final, 72 % de ceux qui s'étaient orientés en apprentissage après la 3e et 73 % des lycéens professionnels obtiennent le diplôme trois ans après leur entrée en CAP.

Il ressort de la modélisation que le niveau scolaire au collège joue un rôle important dans le fait d'obtenir le diplôme (Tableau 2). À l'entrée dans la formation, avoir un bon niveau scolaire en mathématiques et disposer d'un SEP dans la sphère scolaire parmi les plus élevés jouent positivement sur les chances de passer en 2e année et d'obtenir le diplôme. La probabilité d'obtenir le diplôme est également plus élevée de 7 points de pourcentage pour les enfants dont le père est artisan, commerçant ou chef d'entreprise par rapport à un élève dont le père est employé. Mais disposer d'un SEP social parmi les plus élevés réduit significativement les chances d'obtenir le diplôme. Caille et O'Prey [2005] montraient également une relation inverse entre une forte estime de soi dans le domaine social et la réussite au baccalauréat général, et expliquaient que « tout se passe comme si [...] une haute estime de soi sociale se forgeait dans des expériences qui ne sont pas toujours compatibles avec les exigences de la scolarité ».

Une fois prises en compte ces caractéristiques, s'être orienté en apprentissage après la 3e plutôt qu'en lycée professionnel pour préparer le CAP a un effet positif sur le fait d'atteindre la 2e année de CAP, mais pour ceux qui atteignent la 2e année, le fait d'être apprenti a un effet négatif et significatif sur l'obtention du diplôme en deux ou trois ans (Tableau 2). La prise en compte des scores conatifs dans le modèle atténue légèrement l'effet négatif de l'apprentissage sur l'obtention du diplôme, mais il reste négatif et significatif (- 7 points dans la modélisation avec les scores conatifs contre - 8 points sans).

Tableau 2 Probabilité d'atteindre la 2e année et probabilité d'obtenir le diplôme en 2 ou 3 ans pour ceux ayant atteint la 2e année

Seuils de significativité : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %.

Lecture : parmi les jeunes ayant atteint la 2^e année de CAP, la probabilité d'obtenir le diplôme au bout de trois ans est inférieure de 7 points à celle des lycéens professionnels, une fois prises en compte les caractéristiques observables.

Champ : France métropolitaine + DOM (hors Mayotte), élèves entrés en 6^e en 2007 et sortis de 3^e en 2011 ou 2012.

Source : MENJ-DEPP, panel d'élèves entrés en 6^e en 2007.

Encadré 1 DONNÉES ET CHAMP DE L'ÉTUDE

Cette étude est réalisée à partir du panel 2007 de la DEPP, échantillon représentatif au niveau national d'élèves entrés pour la première fois en 6^e en 2007 dans un collège public ou privé en France métropolitaine ou dans les DOM. Cette étude porte sur les 3 169 élèves du panel entrés en CAP aux rentrées 2011 ou 2012, après une classe de 3^e (générale, professionnelle ou agricole, ou Segpa) : 1 308 se sont orientés en apprentissage et 1 861 en voie scolaire. Les élèves entrés en CAP après une autre formation en lycée professionnel, en lycée général ou technologique ou après un préapprentissage ne sont pas retenus pour cette étude.

Encadré 2 : UN TIERS DES ÉLÈVES N'A PAS RÉPONDU AUX ÉVALUATIONS

Les élèves du panel 2007 ont passé des évaluations spécifiques, en 6^e et en 3^e, portant sur leurs acquis cognitifs et conatifs. Ces évaluations se sont présentées sous la forme d'un cahier divisé en neuf séquences et ont été passées dans leur établissement scolaire. Certains élèves n'ont pas participé aux évaluations (ce que l'on nommera « non-réponse totale ») et d'autres n'ont pas répondu à la totalité des questions (« non réponse partielle »).

Imputation des acquis cognitifs grâce à d'autres mesures du niveau scolaire

27 % des élèves qui se sont orientés en CAP après la 3^e sont non répondants aux évaluations de 3^e des acquis en mathématiques ou en français.

Un modèle de régression linéaire est estimé sur l'ensemble des élèves répondants de 3^e, expliquant la variable à imputer par un certain nombre de variables auxiliaires.

En cas de non-réponse, la valeur manquante est remplacée par la valeur prédite par le modèle, à laquelle on ajoute un résidu aléatoire.

Traitement de la non-réponse partielle aux SEP scolaire et social, et au score de motivation

Pour 36 % des élèves de notre échantillon, le SEP social, le SEP scolaire et/ou la motivation en 3^e sont manquants. Pour une partie, il s'agit de non-réponse partielle : 11 % de l'échantillon n'a répondu qu'à une partie des questions de l'un des scores.

Des analyses à correspondances multiples ont été réalisées sur les réponses aux questions de ces trois scores. Elles ont permis d'affecter un score aux élèves ayant répondu à seulement une partie des questions. On fait le choix d'imputer un score à partir du moment où l'élève a répondu au moins à la moitié des questions relatives à un score.

BIBLIOGRAPHIE

Abriac D., Rathelot R., Sanchez R., 2009, « L'apprentissage, entre formation et insertion professionnelles », Insee références, 2009.

Alet E., Bonnal L., 2012, « L'apprentissage : un impact positif sur la réussite scolaire des niveaux V », Économie et statistique, n° 454, p. 3-22.

- Arrighi J.-J., 2013, « L'apprentissage et le chômage des jeunes : en finir avec les illusions », *Revue française de pédagogie*, n° 183, p. 49-58.
- Bandura A., 1990, *Multidimensional scales of perceived academic efficacy*, Stanford, Stanford university.
- Blanchard S., 2008, « Introduction : Sentiments d'efficacité personnelle et orientation scolaire et professionnelle », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 38, n° 4, p. 409-416.
- Blanchard S., Lieury A., Le Cam M., Rocher T., 2013, « Motivation et sentiment d'efficacité personnelle chez 30 000 élèves de 6e du collège français », *Bulletin de psychologie*, n° 523, p. 23-35.
- Bonnal L., Mendes S., Sofer C., 2003, « Comparaison de l'accès au premier emploi des apprentis et des lycéens », *Annales d'économie et de statistique*, n° 70, p. 31-52.
- Brinbaum Y., 2019, « Trajectoires scolaires des enfants d'immigrés jusqu'au baccalauréat : rôle de l'origine et du genre. Résultats récents », *Éducation & Formations*, n°100, p. 73-104.
- Brinbaum Y., Kieffer A., 2009, « Les scolarités des enfants d'immigrés de la 6e au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours », *Population*, vol. 64, n° 3, p. 561-610.
- Brinbaum Y., Kieffer A., 2005, « D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées : ambition et persévérance », *Éducation & Formations*, n° 72, p. 53-75.
- Cahuc P., Ferracci M., 2015, *L'apprentissage. Donner la priorité aux moins qualifiés*, Paris, Les Presses de Sciences po.
- Caille J.-P., 2007, « Perception du système éducatif et projets d'avenir des enfants d'immigrés », *Éducation & formations*, n° 74, MEN-DEPP, p. 117-142.
- Caille J.-P., O'Prey S., 2005, « Estime de soi et réussite scolaire sept ans après l'entrée en 6e », *Éducation & formations*, n° 72, MENESR-DEPP, p. 25-52.
- Caliendo M., Bobb-Clark D., Uhlendorff A., 2010, "Locus of control and job search strategies", IZA discussion paper, n° 4 750.
- Couppié T., Gasquet C., 2011, « Les jeunes des ZUS inégalement pénalisés au moment de l'insertion », *Céreq Net.Doc*, n° 79.
- Couppié T., Gasquet C., 2017, « Apprentissage et voie scolaire : comment expliquer les différences d'insertion observées ? » in Calmand J., Couppié T., Heurardv. (dirs.), *Rendement éducatif, parcours et inégalités dans l'insertion des jeunes*, Céreq Échanges, n° 5.
- De Léonardis M., Capdevielle-Mougnibas V., Prêteur Y., 2006, « Sens de l'orientation vers l'apprentissage chez des apprentis de niveau V : entre expérience scolaire et rapport à l'avenir », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. 35, n° 1, p. 5-27.
- Deci E., Ryan R., 1985, *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New-York, Plenum.
- Demongeot A., Lombard F., 2019, « L'apprentissage au 31 décembre 2018 », *Note d'Information*, n° 19.30, MENJ-DEPP.
- Denave S., Renard F., 2017, « L'orientation en CAP métiers de l'automobile et coiffure. Entre élaboration d'aspirations et conditions d'affectations », *Éducation & formations*, n° 93, MEN-DEPP, p. 43-66. MENJ-DEPP, L'état de l'École, 2019.

Dupont V., Monseur C., Lafontaine D., Fagnant A., 2012, « L'impact de la motivation et des émotions sur les aspirations professionnelles des jeunes de 15 ans », Revue française de pédagogie, n° 181, p. 55-70.

Grelet Y., 2005, « Enseignant professionnel, spécialité de formation et reproduction sociale », Éducation & formations, MEN-DEPP, n° 72, p. 125-136.

Grelet Y., Vivent C., 2011, « La course d'orientation des jeunes ruraux », Céreq Bref, n° 292.

Guillerm M., Pesonel E., Testas A., 2018, « L'orientation en CAP par apprentissage ou par voie scolaire : profils des élèves à l'issue de la 3e », Note d'Information, n° 18.22, MENJ-DEPP.

Kergoat P. (sous la dir.), 2017, Mesure et analyse des discriminations d'accès à l'apprentissage, Rapport d'évaluation, Mission d'animation du Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse, INJEP, MEN.

Kerivel A., Sulzer E., 2018, « Inégalités dans l'accès aux stages, à l'apprentissage et à l'enseignement professionnel : des formations empêchées ? », Analyses et Synthèses, n° 10.

Le Rhun B., Marchal N., 2017, Insertion professionnelle des apprentis et des lycéens. Comparaison sur le champ des spécialités communes, Éducation & formations, n° 94, MEN-DEPP, p. 117-148.

Lecomte J., 2004, « Les applications du sentiment d'efficacité personnelle », Savoirs, n° 5, p. 59-90.

Lemaire S., 1996, « Qui entre en lycée professionnel, qui entre en apprentissage ? Profils des élèves qui intègrent une filière professionnelle à l'issue du collège », Éducation & formations, n° 48, MENESR-DEPP, p. 71-80.

Lent R.W., 2008, « Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : considérations théoriques et pratiques », L'orientation scolaire et professionnelle, vol. 37, n° 1, p. 57-90.

Lopez A., Sulzer E., 2016, « Insertion des apprentis : un avantage à interroger », Céreq Bref, n° 346.

Marchal N., 2019 (a), « Le diplôme et la conjoncture économique demeurent déterminants dans l'insertion des apprentis », Note d'Information, n° 19.11, MENJ-DEPP.

Marchal N., 2019 (b), « Le diplôme et la conjoncture économique restent déterminants dans l'insertion des lycéens professionnels », Note d'Information, n° 19.10, MENJ-DEPP.

Moreau G., 2003, Le monde apprenti, Paris, La Dispute.

Murat F., Rocher T., 2002, « La place du projet professionnel dans les inégalités de réussite scolaire à 15 ans », France Portrait social, Insee, p. 101-121.

Ruiz G., Goastellec G., 2016, « Entre trouver et se trouver une place d'apprentissage : quand la différence se joue dans la personnalisation du processus », Formation Emploi, n° 133, p. 121-138.