



HAL
open science

L'orientation en apprentissage après la troisième

Marine Guillerm, Anna Testas

► **To cite this version:**

Marine Guillerm, Anna Testas. L'orientation en apprentissage après la troisième : Quel apport de la mesure de compétences conatives?. *Éducation & formations*, 2019, La réussite des élèves : contextes familiaux, sociaux et territoriaux, 100, pp.145-168. 10.48464/ef-100-07 . halshs-02426388

HAL Id: halshs-02426388

<https://shs.hal.science/halshs-02426388>

Submitted on 2 Jan 2020

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

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

L'ORIENTATION EN APPRENTISSAGE APRÈS LA TROISIÈME

Quel apport de la mesure de compétences conatives ?

Marine Guillerm

DARES, département formation professionnelle et insertion professionnelle des jeunes

Anna Testas

MENJ-DEPP, bureau des études statistiques sur la formation des adultes, l'apprentissage et l'insertion des jeunes (lors de la rédaction de cet article)

Les apprentis s'insèrent mieux que les lycéens professionnels à la sortie de la formation. Cela s'expliquerait au moins en partie par les avantages de la formation en entreprise (réseau professionnel, acquisition de savoir-être, proximité au monde de l'entreprise, etc.). L'accès à l'apprentissage est également sélectif. Les apprentis présentent à l'entrée de la formation des caractéristiques qui les distinguent de leurs homologues de la voie scolaire et qui pourraient expliquer les meilleures chances d'insertion à la sortie. Les différences socio-démographiques entre apprentis et lycéens professionnels sont déjà bien connues : l'apprentissage accueille moins de filles, moins d'élèves issus de famille immigrée et davantage d'enfants d'artisan, commerçant ou chef d'entreprise. Mais les différences en termes de compétences socio-comportementales entre lycéens professionnels et apprentis à l'entrée en CAP n'ont pas encore été analysées. La recherche d'un contrat d'apprentissage s'apparente à une recherche d'emploi. L'apprentissage pourrait donc en outre sélectionner les élèves les plus motivés pour poursuivre dans cette formation, dotés d'une meilleure aptitude à la recherche d'emploi que les lycéens professionnels. Cette étude mobilise le panel 2007 de la DEPP qui comporte pour la première fois des mesures de compétences conatives au collège. Elle montre que les élèves ayant un sentiment d'efficacité personnelle dans la sphère sociale plus élevé ont davantage de chances d'entrer en apprentissage plutôt que dans la voie professionnelle scolaire.

L'apprentissage est souvent mis en avant par les économistes et les acteurs publics comme outil de lutte contre le chômage des jeunes [CAHUC et FERRACI, 2015]. 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 ainsi à développer l'offre d'apprentissage des entreprises en direction des jeunes. Les pays comme l'Allemagne ou la Suisse, où l'apprentissage domine dans le système de formation professionnelle initiale, connaissent

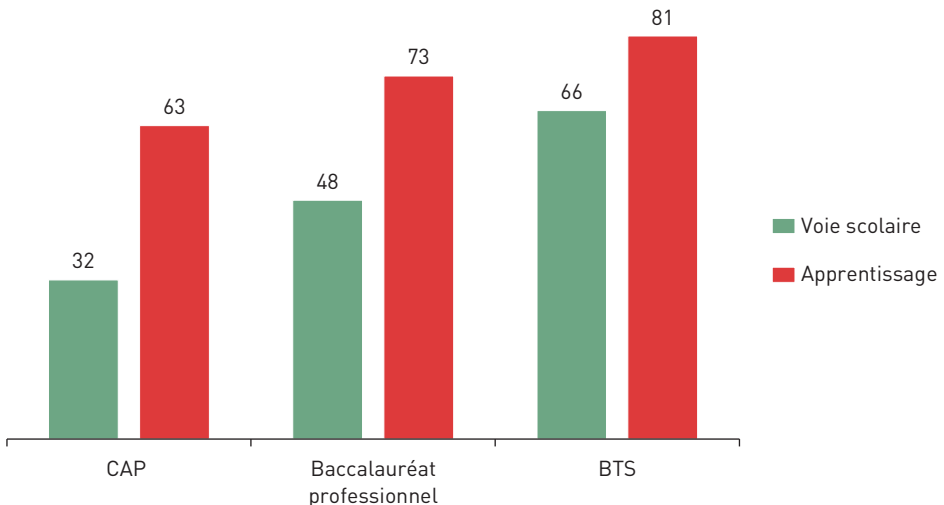
une meilleure insertion professionnelle des jeunes. De nombreuses études mettent en avant l'impact positif de l'apprentissage sur l'insertion professionnelle à la sortie de la formation [LE RHUN et MARCHAL, 2017]. ABRIAC, RATHELOT et SANCHEZ [2009] estiment que le passage par l'apprentissage augmente de 6,5 points l'accès à l'emploi salarié trois ans après la sortie, tous niveaux de diplôme confondus.

L'apprentissage occupe une place importante dans l'emploi des jeunes en France. Fin 2018, 448 000 jeunes sont apprentis [DEMONGEOT et LOMBARD, 2019]. Le contrat d'apprentissage représente 14 % des emplois occupés par les jeunes de 16 à 25 ans. Ces dernières années, les entrées en apprentissage sont stables grâce au développement de l'apprentissage dans le supérieur. En revanche, les entrées au niveau V de formation (Certificat d'aptitude professionnelle – CAP, Brevet d'études professionnelles – BEP) ont fortement diminué en dix ans [PESONEL, 2018].

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 c'est au niveau du CAP que l'avantage est particulièrement important. Au 1^{er} 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**. Ces taux sont respectivement de 73 % et 48 % pour le baccalauréat professionnel (+ 25 points), et de 81 % et 66 % pour le Brevet de technicien supérieur (BTS) (+ 15 points). L'insertion professionnelle des apprentis est également meilleure à moyen terme, trois ans après leur sortie de formation initiale,

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



Éducation & formations n° 100 © DEPP

Lecture : au 1^{er} 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.

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.

L'apprentissage préparerait mieux à l'insertion professionnelle

L'apprentissage favoriserait l'insertion professionnelle. Le temps passé en entreprise est variable selon la formation, mais 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 favoriserait également l'acquisition d'un savoir-être, d'une meilleure capacité à s'adapter en entreprise et de traits de personnalité valorisés dans le monde du travail [BOLLI et HOF, 2014]. Elle permettrait aussi à l'apprenti de développer un réseau professionnel mobilisable pour sa recherche d'emploi 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]. Les apprentis diplômés du CAP en emploi sept mois après la fin de leur formation sont plus nombreux en proportion à travailler dans l'entreprise qui les a accueillis : près de la moitié 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.

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 troisième 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

1. Avant la réforme de 2009, l'orientation en voie professionnelle après la troisième 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.

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 troisième de section d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa) : seuls 10 % des sortants de troisième qui s'orientent en CAP par apprentissage en sont issus, contre 32 % de ceux qui poursuivent en voie scolaire [GUILLERM, PESONEL, TESTAS, 2018]. Ces élèves qui cumulent souvent des difficultés scolaires, sociales et comportementales [DESPREZ et ABRAHAM, 2018] peuvent ainsi rencontrer davantage de difficultés à trouver un contrat d'apprentissage. Ils bénéficient par ailleurs de places réservées pour préparer certaines spécialités de CAP en lycée professionnel.

Les processus de sélection diffèrent fortement entre la voie de l'apprentissage et la voie scolaire. Les critères scolaires président à l'entrée en lycée professionnel [DENAIVE 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) [DENAIVE et RENARD, 2017]. Des candidats à l'apprentissage renoncent à cette voie faute d'avoir trouvé un contrat, sans que l'on puisse en connaître précisément le nombre : c'est ce que MOREAU [2003] nomme « *le chiffre noir de l'apprentissage* ». Les tensions à l'entrée sont très variables selon la spécialité de formation et le territoire. D'après une enquête réalisée dans quatre régions auprès de sortants de classes de CAP et de baccalauréat professionnel de spécialités communes, environ un tiers des lycéens professionnels auraient souhaité être apprentis [KERGOAT, 2017]. En outre, l'affectation correspond plus souvent au premier vœu d'orientation pour les apprentis que pour les lycéens professionnels [ARRIGHI, GASQUET, JOSEPH, 2009 ; COUPPIÉ et GASQUET, 2017].

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 et constitue une première confrontation du jeune au monde du travail. 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 [DENAIVE et RENARD, 2017]. Après un premier contact concluant avec un employeur, une période d'essai est presque systématique pour les aspirants apprentis de niveau V [MOREAU, 2003]. Là encore, les employeurs cherchent à évaluer les savoir-faire et savoir-être du candidat, sa disposition à l'exercice du métier et sa motivation.

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 que les autres [CALIENDO, BOBB-CLARK, UHLENDORFF, 2010 ; MCGEE, 2010]. En outre, ALGAN, BEASLEY *et alii* [2014] décrivent une expérience dans laquelle le travail sur l'autocontrôle et les compétences sociales d'enfants de sept ans a des répercussions sur leurs réussites scolaire, professionnelle et sociale ultérieures.

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 sixième en 2007 de la DEPP qui comporte pour la première fois des mesures d'acquis conatifs au collège.

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 sixième en 2007. Le précédent panel qui comprend des élèves entrés en sixième en 1995 avait été mobilisé dans le cadre de l'étude de ALET et BONNAL [2012] pour estimer l'impact du passage en apprentissage sur la réussite scolaire au niveau V. Le panel 2007 comprend deux fois plus d'élèves. 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.**

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 sixième en 2007 dans un collège public ou privé en France métropolitaine ou dans les DOM.

Chaque année, la situation scolaire des jeunes est actualisée à partir du croisement de fichiers administratifs et d'enquêtes réalisées auprès des établissements. En 2008 et en 2011, les familles ayant un enfant dans le panel ont été interrogées (enquêtes Famille 2008 et 2011), au sujet de l'environnement familial de l'enfant, des conditions de vie de sa famille, de son parcours scolaire antérieur, de l'implication de la famille dans la scolarité de l'enfant et de son opinion vis-à-vis de l'orientation de l'enfant. Des évaluations des acquis cognitifs et conatifs des élèves ont été mises en place ➤ **Encadré 2.**

Pour cette étude, sont retenus les élèves qui n'ont pas été perdus au cours de leur

formation entre 2007 et 2015 et dont les parents ont répondu à l'enquête Famille 2008. Les observations sont pondérées pour tenir compte de cette restriction de champ. Les résultats peuvent légèrement différer de ceux présentés dans la *Note d'Information* n° 18.22 de la DEPP, car les élèves ont été suivis sur une période plus longue dans cette étude et les pondérations utilisées pour corriger l'attrition ne sont pas les mêmes [GUILLERM, PESONEL, TESTAS, 2018].

Cette étude porte sur les 3 169 élèves du panel entrés en CAP aux rentrées 2011 ou 2012, après une classe de troisième (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 pré-apprentissage ne sont pas retenus pour cette étude.

UN TIERS DES ÉLÈVES N'A PAS RÉPONDU AUX ÉVALUATIONS

Les élèves du panel 2007 ont passé des évaluations spécifiques, en sixième et en troisième, 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 »).

Évaluation des compétences scolaires (acquis cognitifs)

Les tests cognitifs comportent différentes séquences. Le traitement de phrases lacunaires est une épreuve de compréhension basée sur la technique du texte à trous. La lecture silencieuse est également un test de compréhension, qui comporte des questions nécessitant une inférence. La maîtrise phonologique a pour but de déterminer si l'élève a des difficultés en lecture. La somme des indicatrices de réussite aux items de ces trois épreuves a permis de construire un score en français. Les élèves ont également passé une épreuve de mathématiques, visant à évaluer des compétences variées : calcul mental, résolution de problèmes, etc. Les résultats à cette épreuve ont permis d'établir un score en mathématiques.

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

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

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

Pour imputer la non-réponse au score de

mathématiques de troisième (resp. de français), les variables auxiliaires utilisées sont les résultats en mathématiques (resp. en français), à l'évaluation nationale de troisième, les résultats en troisième à l'évaluation spécifique DEPP en mathématiques (resp. en français), les résultats au brevet en français et en mathématiques, le retard scolaire ainsi que des caractéristiques sociodémographiques (sexe, catégorie socio-professionnelle du père, diplôme de la mère). En cas de non-réponse, la valeur manquante est remplacée par la valeur prédite par le modèle, à laquelle on ajoute un résidu aléatoire.

Évaluation des acquis conatifs

Les évaluations conatives du panel 2007 ont évalué la motivation, l'anxiété et le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des élèves. Elles s'appuient notamment sur différentes théories de la motivation.

Les non-répondants (non-réponse totale) aux scores de troisième sont plus fréquemment d'origine immigrée, en classe de Segpa et en retard dans leur cursus scolaire.

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 troisième 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.

Pas de traitement de la non-réponse totale par manque de variables auxiliaires

On a souhaité imputer également un score au quart de l'échantillon non répondant aux évaluations. Pour cela, le score de troisième est régressé sur celui de sixième (qui comporte moins de « non-réponses totale ») et sur des variables socio-démographiques. Pour le SEP social, l'inscription à un club sportif a été ajoutée à la régression. Pour le SEP scolaire, la variable « retard scolaire » a été ajoutée. Le pouvoir explicatif du modèle s'avère insatisfaisant pour chaque score. La « non-réponse totale »

aux scores conatifs n'a donc pas été imputée : 26 % des valeurs sont manquantes. Les élèves dont les scores aux compétences conatives sont manquants ont des caractéristiques qui les distinguent des autres : ils ont plus fréquemment fréquenté une classe de troisième atypique (Segpa, professionnelle ou agricole), dans le secteur privé, et sont plus souvent issus d'une famille d'origine immigrée. Néanmoins, une variable de non-réponse aux scores a été introduite dans le modèle de régression logistique, et elle n'est pas significative.

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 sixième et de la troisième. 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, 1993, 1997] 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, 2009]. 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. Pour la mesurer, les élèves du panel ont répondu à 19 questions, comme : « *Vous sentez-vous capable de vous concentrer sur le travail scolaire ?* » et « *Vous sentez-vous capable d'être à la hauteur de ce que vos professeurs attendent de vous ?* » ↘ **Annexe 1** p. 163. 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. 13 items du questionnaire de BANDURA sont relatifs à ce domaine, comme : « *Vous sentez-vous capable d'acquérir les compétences nécessaires dans les sports d'équipe ?* », « *Vous sentez-vous capable de vous faire des copains et amis, et de les garder ?* » et « *Vous sentez-vous capable de vous défendre tout seul quand vous vous sentez traité injustement ?* ». Dans ce domaine, 3 items ont été ajoutés pour évaluer à quel point les jeunes se sentent capables de demander une aide scolaire à leurs proches [BLANCHARD, LIEURY *et alii*, 2013]. 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). Il est mesuré à partir de 5 items, comme : « *Vous sentez-vous capable de résister à l'influence de vos camarades qui veulent faire quelque-chose qui pourrait vous attirer des ennuis ?* »

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. Les élèves sont invités à indiquer sur une échelle à 5 modalités si l'assertion proposée est « *pas du tout vraie* », « *un peu vraie* », « *plutôt vraie* », « *vraie* » ou « *tout à fait vraie* », par exemple : « *Honnêtement, je ne sais pas pourquoi il faut faire ses devoirs à la maison, j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps* » ↘ **Annexe 2** p. 165.

LES ORIENTATIONS EN CAP APRÈS LA TROISIÈME

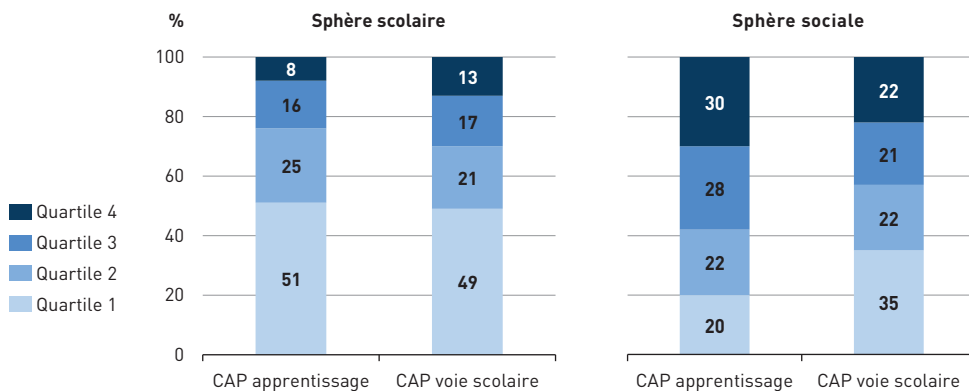
Après le collège, la voie professionnelle permet aux élèves de suivre une préparation au CAP ou, depuis la réforme de 2009, au baccalauréat professionnel. En 2016, 33,1 % des sortants de troisième se sont orientés dans la voie professionnelle, dont 4,9 % en apprentissage [GUILLERM, PESONEL, TESTAS, 2018]. En pratique, préparer un baccalauréat professionnel par apprentissage est peu fréquent : parmi l'ensemble des sortants de troisième 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 troisième. Plus précisément, le panel de la DEPP permet de suivre les élèves entrés en sixième en 2007 et qui s'orientent en CAP après une classe de troisième à l'issue des années scolaires 2010-2011 ou 2011-2012 (soit 4 ou 5 ans après leur entrée en sixième).

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 troisième, 35 % des élèves qui s'apprêtent à entrer en lycée professionnel font partie du premier quartile en termes de SEP social, c'est-à-dire du quart des élèves sortant de troisième (poursuivant en CAP ou non) au SEP social le plus faible. Les futurs apprentis sont moins nombreux en proportion à être dans ce premier quartile (20 %). À l'autre extrémité de la distribution, 30 % des futurs apprentis font partie du quart des élèves au SEP social le plus élevé (quatrième 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 ↘ **Annexe 3** p. 166.

Les élèves poursuivant en CAP (par apprentissage ou par la voie scolaire) ont un SEP scolaire plus faible que les autres sortants de troisième : la moitié d'entre eux font partie du quart des élèves au SEP scolaire le plus faible (1^{er} quartile), contre un quart, par construction, pour l'ensemble des sortants de troisième. 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 quartile ² ↘ **Figure 2**.

↘ **Figure 2** Le sentiment d'efficacité personnelle en fin de troisième des élèves en CAP, dans les sphères scolaire et sociale



Éducation & formations n° 100 © DEPP

Lecture : en fin de troisième, 20 % des futurs apprentis en CAP font partie du 1^{er} quartile du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) de la sphère sociale, qui rassemble le quart des élèves sortant de troisième ayant le plus faible score au SEP dans la sphère sociale. Parmi les lycéens professionnels, 35 % font partie du 1^{er} quartile.

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

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

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

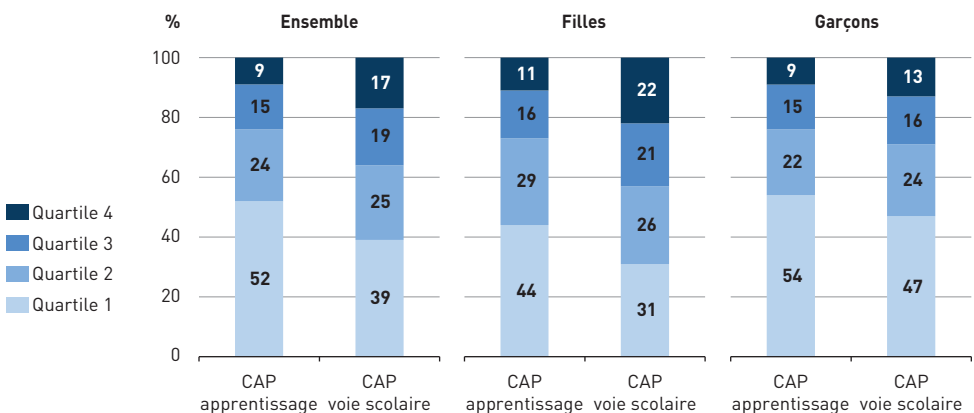
2. Les 5 items du SEP en matière d'autorégulation ne nous ont pas permis de constituer un score dans ce domaine.

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 troisième, 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**.

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 troisième, 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 ↘ **Annexe 3** p. 166. 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

↘ **Figure 3** La motivation à l'école en fin de troisième des élèves en CAP



Éducation & formations n° 100 © DEPP

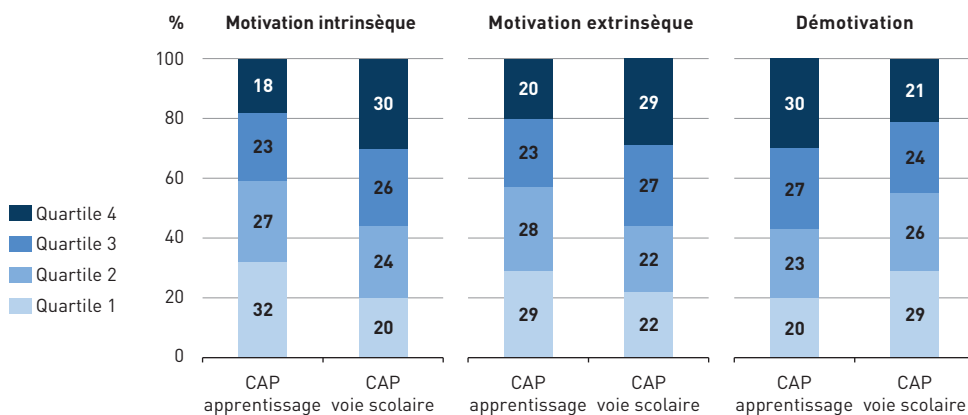
Lecture : en fin de troisième, 52 % des futurs apprentis en CAP font partie du 1^{er} quartile de la motivation à l'école, qui rassemble le quart des élèves ayant le plus faible score de motivation à l'école. Parmi les lycéens professionnels, 39 % font partie du 1^{er} quartile.

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

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

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

📌 **Figure 4 Motivation intrinsèque, extrinsèque et démotivation en fin de troisième des élèves en CAP**



Éducation & formations n° 100 © DEPP

Lecture : en fin de troisième, 32 % des futurs apprentis en CAP font partie du 1^{er} quartile de la motivation intrinsèque, qui rassemble le quart des élèves au plus faible score de motivation intrinsèque. Parmi les lycéens professionnels, 20 % font partie du 1^{er} quartile.

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

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

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

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.

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 (cf. *supra*). 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 troisième 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** p. 156.

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, la probabilité d'entrer en apprentissage est plus faible de 12 points pour les filles par rapport aux garçons. 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 troisième en apprentissage plutôt qu'en voie scolaire

	Écart brut (points de %)	Écart net (points de %)	
		Hors conatif	Avec conatif
Sexe de l'élève (réf. : garçon)			
Fille	- 21	- 12 ***	- 11 ***
Structure du ménage (réf. : parents en couple)			
Parent isolé	- 8	- 1 n.s.	- 1 n.s.
Taille de la famille (réf. : 3 ou 4 enfants)			
1 ou 2 enfants	5	- 1 n.s.	- 1 n.s.
5 enfants ou plus	- 15	- 4 **	- 4 *
Origine (réf. : non-immigré)			
Famille mixte	- 7	- 5 *	- 5 n.s.
Portugal	11	9 n.s.	9 n.s.
Europe (sauf Portugal)	- 25	- 13 *	- 12 n.s.
Afrique du Nord	- 28	- 11 ***	- 13 **
Afrique subsaharienne	- 40	- 26 ***	- 25 ***
Autre	- 31	- 14 **	- 13 *
CSP du père (réf. : employés)			
Agriculteur	8	- 6 n.s.	- 4 n.s.
Artisan, commerçant, chef d'entreprise	18	7 **	7 **
Cadre, profession intermédiaire supérieure	12	2 n.s.	2 n.s.
Profession intermédiaire	6	- 1 n.s.	- 1 n.s.
Ouvrier qualifié	2	0 n.s.	0 n.s.
Ouvrier non qualifié	1	1 n.s.	2 n.s.
Non renseigné ou n'a jamais travaillé	- 12	- 3 n.s.	- 3 n.s.
CSP de la mère (réf. : employées)			
Agricultrice	3	- 4 n.s.	- 4 n.s.
Artisan, commerçant, chef d'entreprise	10	2 n.s.	1 n.s.
Cadre, profession intermédiaire supérieure	5	- 6 n.s.	- 7 n.s.
Profession intermédiaire	7	1 n.s.	1 n.s.
Ouvrière qualifiée	0	4 n.s.	4 n.s.
Ouvrière non qualifiée	3	5 **	5 **
Non renseigné ou n'a jamais travaillé	- 18	- 3 n.s.	- 2 n.s.
Boursier en troisième ? (réf. : non)			
Oui	- 15	- 1 n.s.	- 1 n.s.
En retard au moment de l'entrée en CAP ? (réf. : non)			
Oui	- 13	3 *	3 *
Type d'établissement en troisième (réf. : public hors EP)			
Éducation prioritaire	- 25	- 8 ***	- 7 ***
Privé	11	- 1 n.s.	- 1 n.s.
Élève issu de Segpa ? (réf. : non)			
Oui	- 32	- 21 ***	- 20 ***
Issu d'une troisième professionnelle¹ ? (réf. : non)			
Oui	26	9 ***	9 ***
Taille de la commune de résidence en troisième (réf. : 200 000 hab et plus)			
Commune rurale et moins de 5 000 habitants	19	7 ***	7 ***
Commune de 5 000 à moins de 20 000 habitants	22	7 ***	7 ***
Commune de 20 000 à moins de 200 000 habitants	- 3	1 n.s.	0 n.s.
Taux de chômage de la zone d'habitation (réf. : 1^{er} quartile)			
2 ^e quartile	- 9	0 n.s.	0 n.s.
3 ^e quartile	- 10	- 3 n.s.	- 3 n.s.
4 ^e quartile	- 21	1 n.s.	1 n.s.
Score français en troisième (réf. : 1^{er} quartile)			
2 ^e quartile	9	- 1 n.s.	- 1 n.s.
3 ^e quartile	20	4 *	3 n.s.
4 ^e quartile	31	7 **	5 *
Score mathématiques en troisième (réf. : 1^{er} quartile)			
2 ^e quartile	13	0 n.s.	0 n.s.
3 ^e quartile	21	1 n.s.	1 n.s.
4 ^e quartile	36	4 n.s.	4 n.s.
SEP scolaire (réf. : 1^{er} quartile)			
2 ^e quartile	- 1		- 1 n.s.
3 ^e quartile	2		2 n.s.
4 ^e quartile	- 6		0 n.s.
SEP social (réf. : 1^{er} quartile)			
2 ^e quartile	13		7 **
3 ^e quartile	21		11 ***
4 ^e quartile	22		12 ***
Motivation (réf. : 1^{er} quartile)			
2 ^e quartile	- 9		- 3 n.s.
3 ^e quartile	- 10		- 1 n.s.
4 ^e quartile	- 21		- 6 **
Non-réponse aux scores conatifs			
Contrôle : académie et spécialité de formation			4 n.s.

Éducation & Formations n° 100 © DEPP

1. Troisième d'insertion, professionnelle ou agricole.

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 troisième est inférieur 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 sixième en 2007 et sortis de troisième en 2011 ou 2012.

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

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 troisième 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, ce numéro]. 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. Dans les estimations, l'effet d'être originaire du Portugal est positif, mais non significatif.

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 troisième dans un collège public en dehors de l'éducation prioritaire. Les élèves scolarisés dans un collège en réseau d'éducation prioritaire (REP) 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. Le fait que la mère de l'élève soit ouvrière non qualifiée plutôt qu'employée augmente également de 5 points la probabilité d'accès à l'apprentissage. Les autres catégories socio-professionnelles ne se distinguent pas dans leurs chances d'accès à l'apprentissage. Les jeunes appartenant à une famille très nombreuse (5 enfants ou plus) s'orientent moins en apprentissage.

L'orientation après la troisième 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 troisième professionnelle ou agricole est supérieure de 9 points à celle des élèves de troisième générale. Le fait d'avoir été scolarisé en Segpa réduit les chances de poursuivre en apprentissage, à autres caractéristiques constantes. Leur probabilité d'entrer en apprentissage est inférieure de 21 points. Comme évoqué plus haut, ces élèves bénéficient de places réservées dans des lycées professionnels. On peut aussi penser que la recherche d'un contrat d'apprentissage est complexe pour ces élèves qui présentent des difficultés scolaires importantes et souvent aussi des difficultés sociales.

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.

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 troisième 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 (quatrième quartile⁵), par rapport à ceux ayant les acquis les plus faibles (premier quartile). En mathématiques, l'écart n'est pas significatif.

Les jeunes qui entrent en CAP par apprentissage après la troisième 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].

La probabilité de devenir apprenti plutôt que lycéen professionnel est plus élevée pour les jeunes habitant dans des communes rurales ou de moins de 20 000 habitants plutôt que dans une grande ville (plus de 200 000 habitants). L'offre de formation en milieu rural diffère de celle proposée en milieu urbain : l'enseignement agricole y est très présent, notamment au sein de maisons familiales rurales [GRELET et VIVENT, 2011]. Les aspirations des jeunes peuvent également différer. En revanche, la probabilité de devenir apprenti ne varie pas selon le taux de chômage de la zone d'emploi, après prise en compte des variables de contrôle (académie et spécialité de formation).

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 troisième. Les élèves appartenant au deuxième quartile en termes de SEP social ont une probabilité de poursuivre en apprentissage supérieure de 7 points de pourcentage par rapport à ceux du premier quartile. Pour les troisième et quatrième 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 (premier quartile) ont une probabilité supérieure de 6 points d'entrer en apprentissage par rapport à ceux pour lesquels elle est la plus élevée.

4. Le niveau scolaire est déterminé à partir des évaluations standardisées de la DEPP ↘ Encadré 2 p. 150.

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

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.

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 troisième. 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.

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.

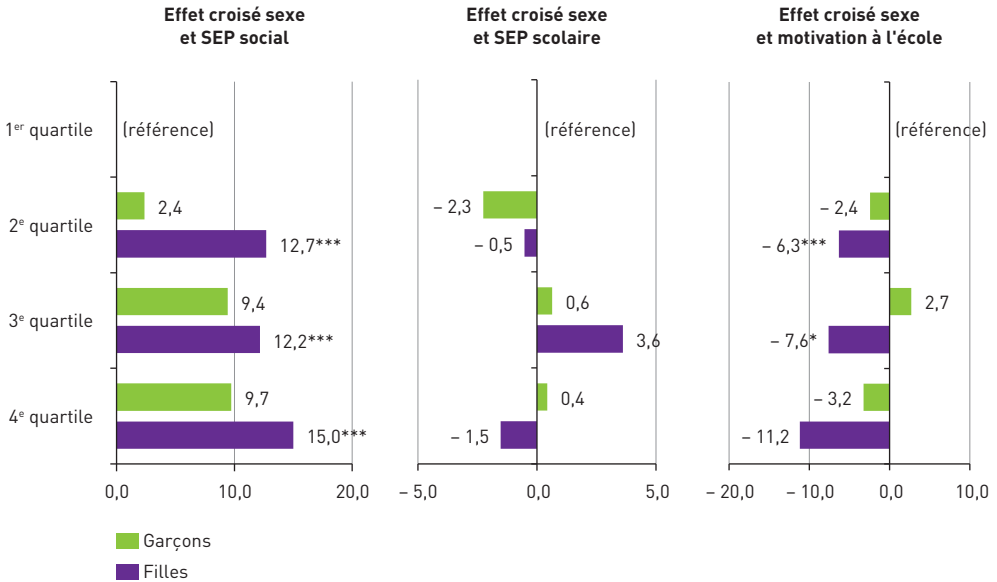
La motivation à l'école a un effet sur la poursuite en apprentissage seulement pour les filles. Ainsi, pour les filles, avoir un score de motivation parmi les moins élevés (premier quartile) plutôt que parmi les plus élevés (quatrième quartile) augmente de 11 points la probabilité de poursuivre en apprentissage. 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** p. 160.

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 deuxième 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 deuxième année de CAP.

Les élèves en apprentissage accèdent donc davantage à la deuxième année de CAP, mais leur réussite au diplôme par rapport aux lycéens professionnels est moindre. Quand ils ont atteint la deuxième 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 troisième en apprentissage plutôt qu'en voie scolaire



Éducation & formations n° 100 © DEPP

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 quatrième quartile par rapport à celles du premier 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 sixième en 2007.

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

Une modélisation permet de tenir compte des différences observables entre apprentis et lycéens professionnels. Il en ressort 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 deuxième 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. CAILLE et O'PREY [2005] 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 troisième plutôt qu'en lycée professionnel pour préparer le CAP a un effet positif sur le fait d'atteindre la deuxième année de CAP, mais pour ceux qui atteignent la deuxième 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 deuxième année et probabilité d'obtenir le diplôme en 2 ou 3 ans pour ceux ayant atteint la deuxième année

	Probabilité d'atteindre la deuxième année en 1 ou 2 ans			Probabilité d'obtenir le diplôme de CAP en 2 ou 3 ans pour ceux qui atteignent la 2 ^e année de CAP		
	Paramètre	Écart-type	Effet marginal (points de %)	Paramètre	Écart-type	Effet marginal (points de %)
En apprentissage ? (réf. : non)						
Oui	0,3 **	0,15	3	- 0,5 ***	0,12	- 7
Score français en troisième (réf. : 1^{er} quartile)						
2 ^e quartile	- 0,1	0,17	- 1	0,1	0,15	1
3 ^e quartile	0,0	0,18	0	0,1	0,16	1
4 ^e quartile	0,0	0,23	0	0,1	0,20	2
Score maths en troisième (réf. : 1^{er} quartile)						
2 ^e quartile	0,1	0,17	1	0,2	0,15	3
3 ^e quartile	0,0	0,19	0	0,5 ***	0,17	7
4 ^e quartile	0,1	0,22	1	0,8 ***	0,20	9
SEP scolaire (réf. : 1^{er} quartile)						
2 ^e quartile	0,3	0,21	2	0,2	0,18	2
3 ^e quartile	0,0	0,22	0	0,1	0,20	2
4 ^e quartile	0,1	0,25	1	0,6 **	0,23	7
SEP social (réf. : 1^{er} quartile)						
2 ^e quartile	0,2	0,22	2	- 0,2	0,18	- 2
3 ^e quartile	- 0,1	0,22	- 1	- 0,2	0,19	- 4
4 ^e quartile	- 0,3	0,22	- 3	- 0,3 *	0,20	- 5
Motivation (réf. : 1^{er} quartile)						
2 ^e quartile	0,6 ***	0,20	5	0,3 *	0,18	4
3 ^e quartile	0,7 ***	0,22	6	0,3	0,19	4
4 ^e quartile	1,1 ***	0,25	8	0,3	0,21	4

Autres variables du modèle : sexe, structure du ménage, taille de la famille, origine, CSP des deux parents, élève boursier, retard scolaire, secteur de l'établissement en troisième, classe atypique fréquentée en troisième, académie, spécialité de formation.

Éducation & Formations n° 100 © DEPP

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

Lecture : parmi les jeunes ayant atteint la deuxième 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.

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

Source : MENJ-DEPP, panel d'élèves entrés en sixième en 2007.

CONCLUSION

Le CAP constitue une voie de formation donnant l'accès à une qualification d'ouvrier ou d'employé qualifié. À la sortie du collège, les jeunes qui choisissent cette voie de formation par apprentissage présentent des caractéristiques sociales et scolaires différentes de ceux qui s'orientent en voie scolaire. Ils sont notamment moins fréquemment issus de classes de troisième Segpa, qui accueillent des élèves présentant de graves difficultés scolaires, des places étant réservées à ces élèves en lycée professionnel.

Outre leur meilleur niveau scolaire, les apprentis en CAP sont dotés d'un meilleur sentiment d'efficacité personnelle dans la sphère sociale : ils se sentent davantage capables de créer et de maintenir des relations sociales. Cette compétence conative, qui joue sur leur orientation, pourrait également faciliter leur insertion professionnelle et expliquer les meilleurs taux d'emploi des apprentis à la sortie de la formation. En revanche, les collégiens qui s'orientent en apprentissage font preuve d'une moindre motivation à l'école. Le désamour pour l'école est souvent cité comme motif d'orientation en apprentissage.

L'influence du SEP social et du désintérêt pour l'école sur l'orientation en apprentissage est surtout valable pour les filles, qui font face à une sélectivité plus forte dans les spécialités vers lesquelles elles s'orientent.

Malgré un meilleur niveau scolaire, les apprentis n'obtiennent pas plus souvent le diplôme. Après prise en compte de caractéristiques socio-démographiques, du niveau scolaire, du SEP scolaire et de la motivation à l'école, la probabilité d'obtenir le diplôme est moins élevée pour les apprentis que pour les lycéens professionnels.

Remerciements

Les auteures remercient Jean-Paul CAILLE et Meriam BARHOUMI pour leur expertise sur les données du Panel, Roselyne KERJOSSE, Nathalie CARON, Cédric AFSA, Olivier MONSO, Pauline GIVORD, ainsi qu'Élise PESONEL qui a participé aux premières analyses de cette étude, et Fabrice MURAT pour sa relecture attentive et ses recommandations. Elles remercient également les participants de l'atelier de la DEPP du 28 novembre 2017.

Annexe 1**LES ITEMS D'ÉVALUATION DU SENTIMENT
D'EFFICACITÉ PERSONNELLE****Le SEP scolaire***Disciplines*

- Vous sentez-vous capable de réussir en mathématiques ?
- Vous sentez-vous capable de réussir en géographie ?
- Vous sentez-vous capable de réussir en sciences ?
- Vous sentez-vous capable de réussir en français : l'étude de textes ?
- Vous sentez-vous capable de réussir en français : la grammaire et l'orthographe ?
- Vous sentez-vous capable de réussir en histoire ?
- Vous sentez-vous capable de réussir en langues étrangères ?

Planification du travail

- Vous sentez-vous capable de rendre les devoirs faits à la maison à la date prévue ?
- Vous sentez-vous capable de prendre des notes efficacement en classe ?
- Vous sentez-vous capable d'aller rechercher des informations au CDI ou dans une bibliothèque pour un devoir scolaire ?
- Vous sentez-vous capable de vous organiser dans votre travail scolaire ?
- Vous sentez-vous capable de prévoir et planifier dans le temps votre travail scolaire ?

Capacités à apprendre et à se motiver

- Vous sentez-vous capable d'effectuer votre travail scolaire quand il y a d'autres choses plus intéressantes à faire ?
- Vous sentez-vous capable de vous concentrer sur le travail scolaire ?
- Vous sentez-vous capable de mémoriser ce que vous apprenez en classe et dans les manuels scolaires ?
- Vous sentez-vous capable de vous trouver un endroit pour étudier sans être distrait(e) ?
- Vous sentez-vous capable de vous motiver pour le travail scolaire ?

Croyances perçues sur les attentes scolaires des parents et des professeurs

- Vous sentez-vous capable d'être à la hauteur de ce que vos parents attendent de vous ?
- Vous sentez-vous capable d'être à la hauteur de ce que vos professeurs attendent de vous ?

Le SEP social*Loisirs et activités de groupe*

- Vous sentez-vous capable d'obtenir des compétences sportives ?
- Vous sentez-vous capable de participer régulièrement au cours d'EPS ?
- Vous sentez-vous capable d'acquérir les compétences nécessaires dans les sports d'équipe ?

Annexe 1 *(suite)*

S'affirmer et défendre ses idées

Vous sentez-vous capable d'être à la hauteur de ce que vos camarades attendent de vous ?

Vous sentez-vous capable d'atteindre les buts que vous vous fixez vous-même ?

Vous sentez-vous capable de soutenir vos idées quand des camarades de classe sont en désaccord avec vous ?

Vous sentez-vous capable de vous défendre tout seul quand vous vous sentez traité injustement ?

Vous sentez-vous capable de vous débrouiller dans des situations où des gens ont des comportements qui vous contrarient ou qui sont blessants ?

Croyances à l'égard des capacités à nouer des relations et à gérer des conflits interpersonnels

Vous sentez-vous capable de participer à des discussions, des débats, en classe ?

Vous sentez-vous capable de vous faire des copines et amies, et de les garder ?

Vous sentez-vous capable de vous faire des copains et amis, et de les garder ?

Vous sentez-vous capable de tenir une conversation avec d'autres personnes ?

Vous sentez-vous capable de travailler en groupe ?

Capacité à demander de l'aide

Vous sentez-vous capable de demander de l'aide pour votre travail scolaire à votre famille ?

Vous sentez-vous capable de demander de l'aide pour votre travail scolaire à vos professeurs ?

Vous sentez-vous capable de demander de l'aide pour votre travail scolaire à un(e) camarade ?

Annexe 2

LES ITEMS D'ÉVALUATION
DE LA MOTIVATION/DÉMOTIVATION*Motivation intrinsèque*

Je fais mes devoirs à la maison, parce que j'aime apprendre de nouvelles choses.
 Je travaille en classe, parce que je veux apprendre de nouvelles choses.
 Je travaille en classe, car ce que l'on fait est agréable.
 Je vais en classe vraiment par choix personnel.
 J'essaie de bien faire au collège, parce que j'apprends des choses qui m'intéressent.
 Même si le collège n'était pas obligatoire, j'irais.

Motivation extrinsèque

Je travaille en classe, parce que j'aurais honte de moi si je ne travaillais pas.
 J'essaie de bien faire au collège, pour que mes professeurs pensent que je suis un(e) bon(ne) élève.
 J'essaie de bien faire au collège, parce que j'aurais une mauvaise image de moi si je ne le faisais pas.
 J'essaie de bien faire au collège, parce que je considère que c'est important pour le métier que j'ai envie de faire.

Démotivation

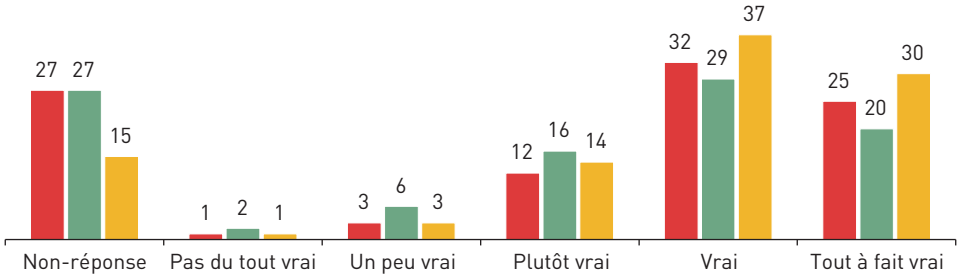
J'évite de montrer mes notes à mes parents.
 Honnêtement, je ne sais pas pourquoi il faut faire ses devoirs à la maison, j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps.
 Les devoirs et le collège me mettent en colère.
 Il faut que je me pousse (ou que je me fasse pousser) dans le dos pour aller au collège.
 Chaque fois que je peux, j'évite les questions du professeur.
 Je me demande bien pourquoi j'essaie de répondre aux questions posées en classe, j'ai l'impression de perdre mon temps.
 Je travaille en classe, je n'arrive pas à savoir à quoi ça sert de travailler en classe.
 On me prend vraiment pour un(e) imbécile.
 Je comprends que certains élèves s'opposent au professeur.
 Dès que j'atteindrai l'âge, je partirai du collège.
 Je fais semblant d'être malade pour éviter le collège.
 Le collège tel qu'il est fait, me donne envie de tout casser.
 Je me demande bien ce que je fais au collège. Si je pouvais, je n'irais pas.
 Au collège, je me sens comme dans une prison.

Annexe 3

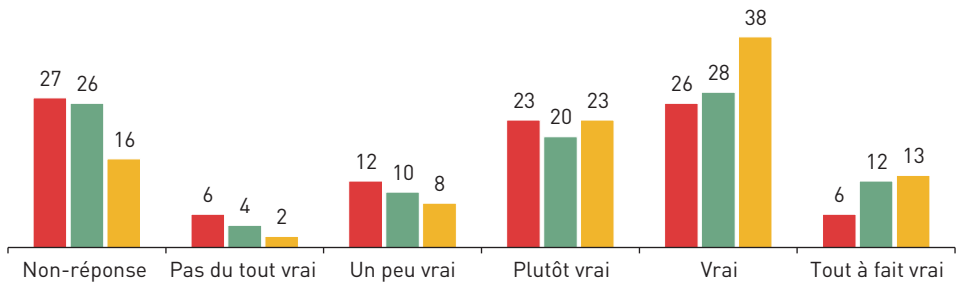
**RÉPONSES À UN ITEM DU SEP SOCIAL,
DU SEP SCOLAIRE ET DE DÉMOTIVATION (EN %)**

■ CAP Apprentissage ■ CAP voie scolaire ■ Ensemble des élèves

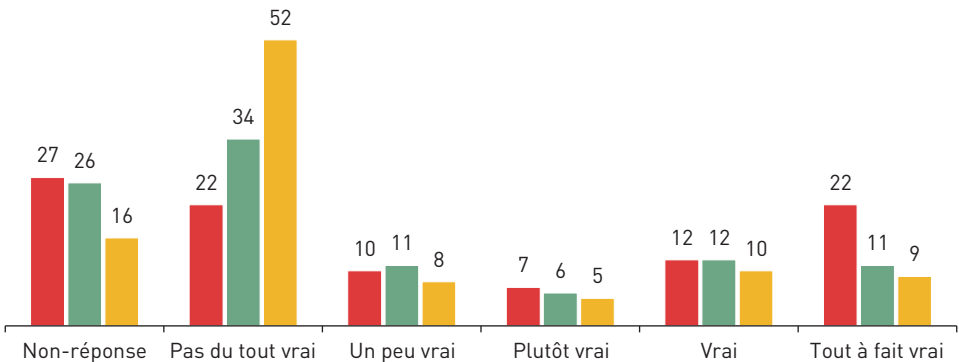
Vous sentez-vous capable de soutenir vos idées quand des camarades de classe sont en désaccord avec vous ?



Vous sentez-vous capable de vous motiver pour le travail scolaire ?



Dès que j'atteindrai l'âge, je partirai du collège



Source : MENJ-DEPP, panel d'élèves entrés en sixième en 2007.

▾ 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.
- ALGAN Y., BEASLEY E., TREMBLAY R. E., VITARO F., 2014, *The Impact of Non-Cognitive Skills Training on Academic and Non-academic Trajectories: From Childhood to Early Adulthood*, working paper, Sciences Po.
- ARRIGHI J.-J., GASQUET C., JOSEPH O., 2009, « Qui sort de l'enseignement secondaire ? », *Notes Emploi Formation*, n° 41, Céreq.
- 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., 1997, *Self efficacy : The exercise of control*, New-York, W. H. Freeman and company.
- BANDURA A., 1993, "Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning", *Educational psychologist*, n° 28, p. 117-148.
- BANDURA A., 1990, *Multidimensional scales of perceived academic efficacy*, Stanford, Stanford university.
- BLANCHARD S., « 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 6^e du collège français », *Bulletin de psychologie*, n° 523, p. 23-35.
- BOLLI T., HOF S., 2014, "The impact of apprenticeship training on personality traits: an instrumental variable approach", *Kof working papers*, Kof Swiss Economic Institute.
- 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., KIEFFER A., 2009, « Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième 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 sixième », *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., HEURARD V. (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.

DESPREZ J.-M., ABRAHAM B., 2018, *Bilan des Segpa, Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale*, Rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale, n° 2018-76.

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 troisième », *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.

PESONEL E., 2018, « L'apprentissage en 2017. Une hausse des recrutements soutenue par l'ouverture de l'apprentissage jusqu'à 30 ans », *Dares Résultats*, n° 046.

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.