



HAL
open science

La Mission Générale d'Insertion de l'Education nationale : des publics hétérogènes, une mission d'insertion ?

Christophe Michaut, Pierre-Yves Bernard

► To cite this version:

Christophe Michaut, Pierre-Yves Bernard. La Mission Générale d'Insertion de l'Education nationale : des publics hétérogènes, une mission d'insertion ?. *Recherches en éducation*, 2006, 1, pp.30-50. halshs-00175589

HAL Id: halshs-00175589

<https://shs.hal.science/halshs-00175589>

Submitted on 1 Oct 2007

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.

La Mission Générale d'Insertion de l'Education nationale : des publics hétérogènes, une mission d'insertion ?

Pierre-Yves Bernard¹
Christophe Michaut²

Résumé

Décrocheurs, élèves en rupture, déscolarisés, absentéistes constituent un ensemble aux contours flous. Comment le système scolaire traite-t-il cet ensemble ? Le Ministère de l'Education Nationale l'aborde dans les termes de l'insertion. Depuis la création en 1984 du Dispositif d'insertion des jeunes de l'Education Nationale (DIJEN), le ministère inscrit explicitement dans son action une mission d'insertion. Celle-ci est définie au niveau académique, au sein d'un service rectoral, la MGI (Mission Générale d'Insertion). Concrètement il s'agit d'un ensemble de mesures s'adressant à des jeunes de 16 ans et plus, identifiés comme susceptibles de connaître des difficultés d'insertion. On s'interrogera ici sur le profil de ces jeunes : quelles caractéristiques les signalent auprès de la MGI ? De quel milieu social proviennent-ils ? Quels ont été leurs parcours scolaires ? L'objectif de ce texte est d'évaluer comment la MGI identifie cette population sachant que celle-ci ne recouvre probablement pas l'ensemble des décrocheurs, déscolarisés, etc.

Une recherche en cours sur le devenir des sortants de la MGI de l'académie de Nantes permet de donner un certain nombre d'indications sur le public de ces mesures. Cette enquête s'intéresse aux caractéristiques socio-démographiques des sortants, à leur « vécu » du dispositif, à leur certification et retrace leur parcours quelques années après leur sortie. On présentera dans le cadre de cet article les résultats provisoires de cette recherche se rapportant aux profils des bénéficiaires.

Dans un premier temps on présentera l'action de la MGI et le public visé par cette action. Les dispositifs, les publics dans leur diversité, mais aussi ce qu'ils ont en commun, pour dégager ce qui caractérise l'action d'insertion de la MGI. Dans un second temps, on exposera plus en détail le profil du public suivant les mesures et les conditions de suivi des mesures (inscription dans le dispositif, assiduité).

¹ PRAG. Université de Nantes. Centre de Recherche en Education de Nantes.

² Maître de Conférence. Université de Nantes. Centre de Recherche en Education de Nantes.

1. Le dispositif MGI

1.1. Accueil, remotivation et qualification des élèves

L'action de la MGI peut être définie par les actions mises en œuvre. En première approche, ces actions se rapportent à des publics spécifiques, signalés par les établissements et les CIO. Réservés aux élèves de plus de 16 ans, les bénéficiaires concernés sont soit « sans solution », à l'issue d'un pallier d'orientation, ou d'un échec à un examen final du second cycle, soit en situation de risque de sortie prématurée du système éducatif. Les signaux sont donc de différentes natures : absentéisme en cours d'année, non inscription dans un établissement après la troisième, échec répété au bac, etc. Les dispositifs ont été progressivement institués pour faire face aux difficultés repérées. La MGI distingue ainsi deux types d'actions : les actions d'accueil et de remotivation d'une part, et les actions de qualification d'autre part.

La MGI peut accueillir l'élève, et lui apporter des réponses dans le cadre d'entretiens, de sessions d'information et d'orientation (SIO). Ces actions d'accueil peuvent aboutir à des mesures de remotivation destinées à favoriser la poursuite d'un cursus ou à préparer une entrée en formation qualifiante ou en emploi : particulièrement significatif de cet ensemble est le CIPPA (cycle d'insertion professionnelle par alternance), ne serait-ce que par l'importance en effectif de ce dispositif particulier. Signalons aussi le MODAL (module d'adaptation en lycée), traitant particulièrement des problèmes de décrochage en lycée.

La MGI organise par ailleurs des mesures de qualification, destinées à accéder à une certification : on trouve dans cette catégorie le MOREA (module de réparation à l'examen par alternance) pour les élèves ayant échoué aux épreuves d'un examen de fin de second cycle (niveau IV pour le bac, niveau V pour le CAP ou le BEP). Des itinéraires personnalisés d'accès à la qualification et au diplôme (ITHAQUE) vise également la qualification des élèves reprenant un cursus scolaire après un épisode de décrochage. Enfin, ces deux mesures sont complétées par un « Cursus adapté » visant à l'acquisition d'une formation professionnelle pour les jeunes issus du second degré général ou technologique et par une « Formation intégrée (FI) » pour les apprentis.

1.2. Disqualification, décrochage : deux approches, un même public ?

Il y a donc *a priori* une diversité importante des publics concernés : on peut supposer que les jeunes de MOREA IV, arrivés en terminale, n'ont pas le même profil que les jeunes de CIPPA, plutôt constitués des « sans solution » à l'issue du collège. Y a-t-il cependant au-delà de cette diversité une situation commune ? Répondre à cette question, c'est finalement rechercher la logique de la construction de la MGI. On supposera en effet qu'il n'y a pas un critère « naturel » de repérage du public MGI, mais que ce public trouve sa définition par le simple fait d'être repéré par l'institution, et que ce repérage institutionnel est le résultat d'une action publique de traitement d'une question sociale. On peut considérer cette question sociale sous deux angles : l'insertion des jeunes sans qualification ou faiblement qualifiés d'une part, le « décrochage scolaire » d'autre part.

Les bénéficiaires de mesures MGI sont des élèves qui ne sont plus dans le cadre de l'obligation scolaire, et qui peuvent donc, en principe, se présenter sur le marché du travail. Ils sont donc potentiellement des sortants du système éducatif, et, précisément des sortants qui relèvent des catégories citées plus haut : non qualifiés, ou sortants précoces (avant la fin d'un cycle complet), ou non diplômés. L'attention des pouvoirs publics s'est portée surtout sur les jeunes sans qualification au sens strict, c'est-à-dire aux niveaux VI et Vbis des niveaux de formation. On retrouve ce profil dans le public de la MGI, notamment à travers les « sans solution » à l'issue de la troisième. L'action de la MGI consiste alors à trouver

justement une solution, ce qui passe par une poursuite de scolarité, ou par une formation en alternance. Mais cette cible habituelle de l'action d'insertion ne représente pas l'ensemble du public MGI. Ce qui pose le problème de la définition de la « non qualification ». En effet, la notion habituelle de « non qualifiés » laisse de côté une partie du public des mesures MGI, « qualifiée » parce qu'ayant eu accès à un niveau de formation, mais malgré tout sortant du système éducatif sans véritable certification de ce niveau (par exemple en 2^e année de BEP, sans le BEP). Il est clair que les personnes concernées n'ont pas de « qualification reconnue³ ». Ainsi les bénéficiaires des mesures MGI proviennent en partie des niveaux V et IV de formation : pour eux, il s'agit essentiellement d'accéder au diplôme. Ce faisant, on a, par l'institutionnalisation, une délimitation du problème de la qualification. Cette délimitation n'est pas arbitraire : elle est notamment fondée sur un diagnostic du problème (l'insertion difficile en absence de « qualification reconnue »), même si ce diagnostic est suffisamment vague pour laisser aux acteurs une assez grande marge d'interprétation. En effet, la reconnaissance peut recouvrir plusieurs sens : la certification par le diplôme, la reconnaissance sur le marché du travail (adéquation à une qualification professionnelle dans le cadre des conventions collectives ou simple existence de débouchés).

Une autre manière d'appréhender le public MGI est le « **décrochage scolaire** ». Le thème du décrochage a surtout été abordé en France au niveau du collège, pour les élèves qui relèvent encore de l'obligation scolaire⁴. Il a cependant tendance à être de plus en plus employé pour les élèves de lycée quand ceux-ci manifestent des comportements d'absentéisme ou d'abandon en cours d'année ou en cours de cycle. Tous les bénéficiaires de la MGI ne relèvent pas de ce stéréotype du décrocheur. C'est particulièrement net pour les élèves « sans solution » à qui l'on proposera prioritairement des actions de qualification (fin de troisième sans orientation, fin de terminale sans le bac). Symétriquement à ce qu'on a montré sur les non qualifiés, cette hétérogénéité interroge aussi sur la catégorie des « décrocheurs ». La catégorie est fortement connotée en termes de rapport à l'école⁵, sous un angle psychologique ou socioculturel. Le décrochage est alors décrit et analysé comme éloignement aux normes scolaires, ce qui autorise à le voir comme un processus et à éventuellement parler de décrochage sans que l'élève ait quitté physiquement l'école (décrochage de l'intérieur⁶). Toutefois l'étude du public MGI suggère que les élèves qui interrompent leur scolarité ne sont pas systématiquement éloignés de la norme scolaire, comme en attestent les résultats exposés plus en avant. Ils ont cependant en commun une scolarité « inachevée »⁷. C'est ce risque d'inachèvement que traitent les différentes mesures de la MGI. Autrement dit la notion de décrochage est avant tout institutionnelle. Cela ne signifie pas qu'elle soit arbitraire : cela signifie que la notion ne prend sens que dans un régime d'éducation et de formation, lui-même défini par l'accès de tous à la certification.

³ Outre « l'acquisition d'une culture générale », la loi d'orientation de 1989 fixe pour objectif d'assurer « une qualification reconnue à tous les jeunes... » (Art. 1.3)

⁴ Ainsi Dominique Glasman considère que « il n'y a pas lieu d'assimiler » les sorties du système scolaire sous le même terme (déscolarisation ou décrochage) avant 16 ans et après 16 ans : Dominique Glasman (2004), « Qu'est ce que la déscolarisation ? », in D. Glasman, F. Oeuvarard, *La déscolarisation*, La Dispute, Paris p. 34.

⁵ Par exemple, Mathias Millet et Daniel Thin parlent des ruptures scolaires comme « ruptures d'un lien scolaire conforme dans sa forme à ce que l'école exige » : Mathias Millet et Daniel Thin (2005), *Ruptures scolaires*, PUF, Paris.

⁶ Voir Stéphane Bonnéry, (2003), « Le décrochage scolaire de l'intérieur : interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 36, n°1, pp. 38-56.

⁷ Si on adopte ce point de vue, le décrochage est défini de la même manière que dans les travaux nord américains. Par exemple Janosz et alii : « dropout are people who by the age of 22 have not completed the minimal requirements for the high school diploma », (Michel Janosz, Marc Le Blanc, Bernard Boulerice, Richard E. Tremblay (2000), « Predicting different types of school dropouts : a typological approach with two longitudinal samples », *Journal of Educational Psychology*, vol 92, n° 1, p 173.

1.3. Les mesures suivies par les sortants de la MGI

L'enquête porte sur trois cohortes de jeunes passés par la MGI en 2001-2002, 2002-2003, 2003-2004. Ce sont 1501 personnes qui ont répondu au questionnaire, soit un taux de sondage de 35 % par rapport à l'ensemble des personnes ayant eu un contact avec la MGI de l'académie de Nantes sur la période considérée⁸.

Les mesures ont été regroupées et leurs effectifs présentés dans les deux tableaux suivants. On constate le poids important de deux mesures : CIPPA, et MOREA IV, qui, à elles deux représentent 40 % de l'échantillon. Plus généralement les actions de remotivation dominent, les actions de qualification représentant moins d'un tiers des personnes. Du fait du poids des CIPPA dans les actions de remotivation, celles-ci s'adressent principalement à un public à bas niveau de qualification (VI-Vbis). A l'inverse, les actions de qualification portant surtout sur des jeunes en fin de cycle de formation concernent très majoritairement les niveaux V et IV de formation. L'action de l'Education Nationale est donc plus « qualifiante » pour les jeunes ayant déjà accédé à un niveau minimum de qualification. C'est comme si la MGI visait surtout à qualifier les « qualifiés » et à remotiver les « déqualifiés ».

Un peu plus d'un quart des jeunes n'ont pas été inscrits dans une mesure ou se sont contentés d'entretiens ou de SIO. Les deux populations n'ont pas le même profil. Les jeunes n'ayant suivi aucune mesure sont plus qualifiés que la moyenne, plus âgés et plus souvent des filles. Les jeunes ayant suivi des entretiens ont un profil très proche de l'ensemble de l'échantillon.

Tableau 1 : répartition par mesures (niveau agrégé)

Mesure (niveau agrégé)	Nb. cit.	Fréq.
AUCUNE	165	11,0%
Entretiens,SIO	249	16,6%
MODAL	129	8,6%
CIPPA	371	24,7%
Autres actions de remotivation	120	8,0%
MOREA V	106	7,1%
MOREA IV	231	15,4%
ITHAQUE	69	4,6%
Autres actions de qualification	61	4,1%
TOTAL CIT.	1501	100%

Tableau 2 : répartition par type de mesure

Type de mesure 3 postes	Nb. cit.	Fréq.
Accueil ou aucune	414	27,6%
Remotivation	620	41,3%
Qualification	467	31,1%
TOTAL CIT.	1501	100%

⁸ Il n'est pas inutile de rappeler la position de l'Académie de Nantes en ce qui concerne les problèmes de décrochage précoce, ou plus précisément de sortie du système scolaire aux niveaux VI et Vbis : avec 4,3 % des sortants à ce niveau, l'académie se situe très en dessous de la moyenne nationale qui est de 7,1 % (chiffres de 2001-2002, cités dans le rapport Hussenet-Santana (2004)).

2. L'hétérogénéité des publics MGI

Cette deuxième partie expose les résultats bruts de l'enquête. D'une part ces résultats permettent de dresser un portrait, ou plutôt une multitude de portraits des personnes passées par la MGI. On présentera tout d'abord les caractéristiques sociodémographiques des sortants, puis les caractéristiques des publics selon les mesures suivies, et enfin les données concernant l'expérience scolaire. D'autre part, ils donnent quelques indications sur le suivi des mesures, et par là donnent quelques éléments d'évaluation.

2.1. Portrait social des sortants

Les garçons sont majoritaires (57,7 %), l'âge moyen au moment de l'enquête est de 20 ans, l'âge moyen au premier contact avec la MGI est de 17 ans et demi. On peut toutefois noter que les filles de l'échantillon sont significativement plus âgées que les garçons (voir tableau 1). Ce déséquilibre s'explique par les inégalités dans le recours à la MGI selon le sexe : les garçons ont eu plus fréquemment un contact avec la MGI dès le niveau collège (niveau VI -Vbis), alors que ce recours se situe à un niveau moyen plus tardif dans la scolarité des filles (voir tableau 2 et en particulier la surreprésentation des filles au niveau IV).

Tableau 1 : répartition du public selon le sexe et l'âge au moment de l'enquête.

âge actuel	Moins de 18 ans	18-19 ans	20-21 ans	22-23 ans	24 ans et plus	TOTAL
sexe						
Fille	7,6%	31,0%	31,0%	22,7%	7,8%	100%
Garçon	8,6%	41,2%	28,5%	17,8%	3,9%	100%
TOTAL	8,2%	36,9%	29,5%	19,9%	5,6%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 25,08$, ddl = 4, 1-p = >99,99%.

Tableau 2 : répartition du public selon le sexe et le niveau de formation

niveau de formation	niveau VI	niveau Vbis	niveau V	niveau IV	TOTAL
sexe					
F	6,2%	34,6%	25,6%	33,6%	100%
G	13,1%	41,8%	23,9%	21,2%	100%
TOTAL	10,1%	38,7%	24,7%	26,5%	100%

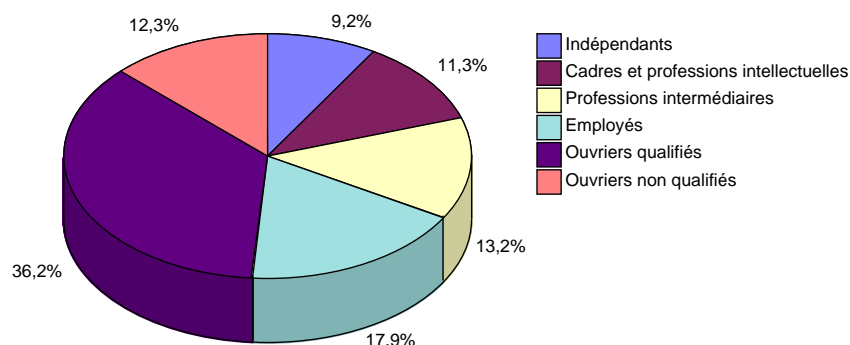
La dépendance est très significative. $\chi^2 = 42,22$, ddl = 3, 1-p = >99,99%.

La part des faibles niveaux de formation est particulièrement importante : près de la moitié du public n'a pas atteint le niveau V de formation au moment du premier contact avec la MGI. Cependant un quart des personnes se situe au niveau IV : on a donc un public très hétérogène du point de vue de la formation, ce qui renvoie à la diversité des mesures regroupées au sein de la MGI.

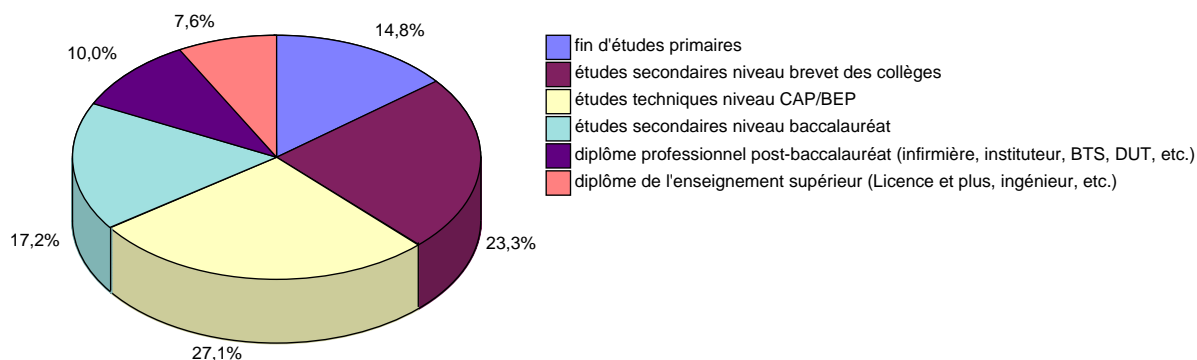
L'origine socioprofessionnelle, indiquée par la profession du père, montre une assez nette surreprésentation des enfants d'ouvriers (48,5 % : voir graphique 1). A titre de comparaison les enfants d'ouvrier représentent 29 % des élèves du second degré en 2003-2004⁹. Dans le même ordre d'idée, le niveau de formation des parents est souvent inférieur au bac (les deux tiers des mères sont dans ce cas : voir graphique 2).

⁹ Repères et références statistiques du MEN, édition 2004.

Graphique 1 : origine socioprofessionnelle (père)



Graphique 2 : niveau d'études de la mère



Dans l'enquête, l'origine nationale a été repérée à partir de l'indicateur « lieu de naissance » (France ou hors de France). C'est un indicateur très imprécis : une personne née à l'étranger peut être française par filiation, française par acquisition ou étrangère. Il a toutefois le mérite de la simplicité et de la clarté pour les enquêtés, comme le montre la faible part des non réponses, moins de 2 %, concernant la situation des parents. Compte tenu des réserves précédentes, on peut affirmer que la part de la population d'origine étrangère est importante : 14 % des parents des personnes interrogées sont nées hors de France (14,6 % des pères, 14,2 % des mères). C'est nettement supérieur au taux national, qui est de 10 % (recensement de 1999). Le chiffre de l'enquête est d'autant plus important qu'on se situe dans une région où la population d'origine étrangère est proportionnellement beaucoup plus faible que sur l'ensemble du territoire national : les immigrés¹⁰ constituent 1,9 % de la population des Pays de la Loire, pour 7,4 % de la population française dans son ensemble.

Cependant le profil de la population n'est pas si homogène que le laissent penser les chiffres précédemment cités : la part des enfants de cadres, de même que la part des parents diplômés du supérieur sont loin d'être marginales dans la population étudiée. On est somme toute en présence d'une population relativement polarisée : d'un côté des enfants d'origine populaire relevant de dispositifs spécifiques de manière précoce ; ce sont par ailleurs, on le verra plus loin, les personnes les plus en difficulté sur le plan scolaire ; de l'autre un public socialement proche des « classes moyennes », et qui se retrouve dans les dispositifs MGI

¹⁰ Les immigrés sont les personnes nées étrangères à l'étranger, et résidant en France. La différence avec l'indicateur de l'enquête « né à l'étranger » est donc la population née française à l'étranger.

pendant leur cursus en second cycle, ou à la fin de ce second cycle pour obtenir le baccalauréat.

Le croisement entre mesures et variables sociodémographiques fait apparaître des profils très contrastés entre les publics des différentes mesures. Une manière d'approcher cette diversité est de réaliser une analyse de correspondance multiple : nous en avons réalisé une portant sur le sexe, l'âge (trois classes : moins de 18 ans, 18-20 ans, plus de 20 ans), l'origine socioprofessionnelle, le lieu de naissance du père (en France ou à l'étranger), la situation du père (en emploi ou non), et le niveau de formation de la mère. Dans cette analyse, la mesure suivie (niveau agrégé : cf tableau 6) est traitée en variable supplémentaire, ce qui permet de visualiser à quel « profil » de population elles se rapportent (cf. annexe 1).

Cette analyse révèle une nette discrimination du public suivant l'origine socioprofessionnelle. Le premier axe (10,3 % de la variance) oppose classiquement enfants de cadres et enfants d'ouvriers, avec, à proximité, des modalités attendues pour chacun des deux cas : les enfants de cadres ont plus souvent une mère diplômée du supérieur et sont plus âgés (ce qui montre ici que les difficultés interviennent plus tard dans leur cursus scolaire), les enfants d'ouvriers sont plus jeunes et leurs mères ont des niveaux de formation plus faibles. Le deuxième axe (8,5 % de la variance) différencie les individus suivant la nationalité et la situation d'emploi du père, et met en évidence une relation entre origine étrangère et non emploi (chômage ou inactivité).

C'est autour du premier axe que se structurent les mesures, avec une opposition assez marquée entre CIPPA et MOREA V d'une part et MOREA IV d'autre part. Les premières mesures concernent plutôt un public jeune (moins de 18 ans), et d'une origine sociale populaire : la catégorie socioprofessionnelle du père est souvent ouvrière, le niveau d'études de la mère excède rarement le brevet. La deuxième a un public aux caractéristiques opposées : plus âgé, un milieu social plus favorisé, repérable à la proximité des points « cadre et profession intellectuelle supérieure », « diplôme de l'enseignement supérieur » et « diplôme professionnel post baccalauréat ». Les autres mesures sont moins « marquées » sociologiquement, et recrutent un public au profil « moyen ».

Les tableaux 5 à 8 indiquent les principales caractéristiques sociodémographiques des deux dispositifs MOREA IV et CIPPA.

Nous sommes bien en présence de deux populations nettement différentes : les jeunes en CIPPA sont majoritairement des garçons, entrés dans le dispositif avant leur 18 ans, enfants d'ouvriers pour 61 % d'entre eux ; les jeunes des MOREA IV sont plus souvent des filles, sont plus âgés (la moitié a 20 ans ou plus), ont des parents plus qualifiés professionnellement et mieux dotés en certification scolaire (54,4 % ont un père indépendant, cadre ou profession intermédiaire, 41,5 % ont une mère avec un niveau IV ou plus de formation).

Tableau 5 : CIPPA, MOREA IV et sexe

	sexe		TOTAL
Mesure (niveau agrégé)	F	G	
CIPPA	35,8%	64,2%	100%
MOREA IV	54,1%	45,9%	100%
TOTAL	42,9%	57,1%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 19,39$, ddl = 1, 1-p = >99,99%.

Tableau 6 : CIPPA, MOREA IV et âge

âge à l'entrée	Moins de 16 ans	16-17 ans	18-19 ans	20-21 ans	22 ans et plus	TOTAL
Mesure						
CIPPA	10,4%	82,1%	6,6%	0,8%	0,0%	100%
MOREA IV	0,0%	0,9%	49,3%	46,7%	3,1%	100%
TOTAL	6,5%	51,1%	22,9%	18,3%	1,2%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 484,64$, ddl = 4, 1-p = >99,99%.

Tableau 7 : CIPPA, MOREA IV et origine socioprofessionnelle

Origine socioprofessionnelle (père)	Indépendants	Cadres et professions intellectuelles	Professions intermédiaires	Employés	Ouvriers qualifiés	Ouvriers non qualifiés	TOTAL
Mesure (niveau agrégé)							
CIPPA	8,2%	6,1%	9,2%	15,3%	44,2%	17,0%	100%
MOREA IV	9,8%	22,3%	22,3%	19,1%	23,7%	2,8%	100%
TOTAL	8,8%	13,0%	14,7%	16,9%	35,6%	11,0%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 78,59$, ddl = 5, 1-p = >99,99%.

Tableau 8 : CIPPA, MOREA IV et niveau de formation de la mère

niveau mère	in d'études primaires	études secondaires niveau brevet des collèges	études techniques niveau CAP/BEP	études secondaires niveau baccalauréat	diplôme professionnel post-baccalauréat (infirmière, instituteur, BTS, DUT, etc.)	diplôme de l'enseignement supérieur (Licence et plus, ingénieur, etc.)	TOTAL
Mesure							
CIPPA	19,3%	29,4%	22,3%	17,3%	4,6%	7,1%	100%
MOREA IV	12,2%	21,8%	24,5%	16,0%	13,3%	12,2%	100%
TOTAL	15,8%	25,7%	23,4%	16,6%	8,8%	9,6%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 16,42$, ddl = 5, 1-p = 99,43%.

2.2. L'expérience scolaire En très grande majorité les personnes interrogées ont connu un parcours scolaire marqué par des difficultés plus ou moins importantes. 85 % ont redoublé au moins une fois. Sur ce sous-ensemble, 57 % ont redoublé une fois, 34 % deux fois, 9 % plus de deux fois. 13,5 % ont redoublé leur CP.

Il est difficile d'analyser le redoublement pour l'ensemble de la population, dans la mesure où celle-ci est hétérogène quant au niveau de sortie du système éducatif. Les jeunes sortis au niveau IV ont une probabilité plus forte d'avoir redoublé plusieurs fois que ceux sortis au niveau VI¹¹. Si on sépare la population par mesure, on n'observe pas de relation significative entre nombre de redoublements d'une part et sexe, niveau scolaire des parents ou origine socioprofessionnelle d'autre part.

L'indicateur « redoublement » prend plus de sens quand on prend en considération le niveau de scolarité où l'élève a redoublé. Le redoublement en primaire révèle des difficultés scolaires précoces, souvent prédictives d'échecs aux niveaux ultérieurs de la scolarité. Dans l'échantillon constitué par les sortants de la MGI, la part de ceux qui ont redoublé en primaire est nettement plus élevée pour les enfants d'ouvriers non qualifiés, par rapport aux enfants de cadres. Ces redoublants de primaire arrivent plus jeunes à la MGI, avec un niveau de formation particulièrement bas. La moitié environ de ceux qui entrent dans le dispositif avec un niveau VI-Vbis ont redoublé au moins une fois en primaire, contre 8 % seulement de ceux qui entrent avec un niveau bac. En termes de mesures, le critère du redoublement en primaire discrimine fortement les publics. Le taux des redoublants de primaire va de 6 % en MOREA IV à 53 % en CIPPA.

Tableau 9 : redoublement en primaire et catégorie socioprofessionnelle du père

redoublement en primaire	Oui	Non	TOTAL
PCS père (6 mod.)			
Indépendants	28,8%	71,2%	100%
Cadres et professions intellectuelles	15,9%	84,1%	100%
Professions intermédiaires	24,7%	75,3%	100%
Employés	27,0%	73,0%	100%
Ouvriers qualifiés	41,5%	58,5%	100%
Ouvriers non qualifiés	48,7%	51,3%	100%
TOTAL	33,5%	66,5%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 61,56$, ddl = 5, $1-p = >99,99\%$. N = 1286

Tableau 10 : redoublement en primaire et mesures

redoublement en primaire	Oui	Non	TOTAL
Mesure (9 mod.)			
aucune	26,7%	73,3%	100%
Entretiens,SIO	28,5%	71,5%	100%
MODAL	25,6%	74,4%	100%
CIPPA	52,8%	47,2%	100%
Autres actions de remotivation	36,7%	63,3%	100%
ITHAQUE	20,3%	79,7%	100%
MOREA V	43,5%	56,5%	100%
MOREA IV	6,1%	93,9%	100%
Autres actions de qualification	59,0%	41,0%	100%
TOTAL	33,2%	66,8%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 178,47$, ddl = 8, $1-p = >99,99\%$. N = 1501

¹¹ L'entrée dans le dispositif MOREA IV est théoriquement soumis à la condition d'avoir présenté deux fois l'examen terminal : ainsi par définition, les bénéficiaires de cette mesure ont normalement redoublé au moins une fois.

On a donc ici un public très hétérogène sur le plan des performances scolaires. Il est intéressant de le souligner compte tenu d'une tendance générale à assimiler les difficultés scolaires à un profil homogène d'élève. Parler de décrochage scolaire évoque souvent la figure de « l'élève en échec », c'est-à-dire en retard dans ses apprentissages comme dans son cursus scolaire. Certes l'échantillon présenté ici inclut un nombre important d'élèves qui ont connu de grandes difficultés scolaires. En prenant le critère simple du redoublement en primaire, on pourrait dire qu'environ un tiers des personnes passées par la MGI ont été dans cette situation de difficultés précoces. Mais les deux tiers des personnes n'ont pas redoublé en primaire. Mieux encore : la moitié des personnes interrogées n'ont redoublé ni en primaire ni au collège.

Cela suggère plusieurs remarques sur la population traitée par la MGI :

- les jeunes relèvent de dispositifs intervenant à des stades différents du parcours scolaires : ceux qui passent par une mesure alors qu'ils ont déjà accédé au niveau IV sont évidemment mieux dotés scolairement que ceux qui « décrochent » en cours de troisième, ils disposent a priori de plus de ressources pour leur insertion future ;
- les jeunes relèvent de dispositifs dont les finalités sont différentes : trouver une solution à une situation de décrochage pour les actions de remotivation (motiver le jeune, lui proposer une orientation professionnelle, etc.), l'aider à préparer, ou plutôt à réparer un examen certifiant d'une formation qui globalement a été suivie par le jeune pour les actions de qualification ; on peut supposer que les profils scolaires des élèves ne sont pas identiques selon la nature de la mesure, et que les jeunes « en décrochage » ont connu a priori plus de problèmes dans leur rapport à l'école.

Cette double hétérogénéité des mesures est importante à rappeler pour comprendre la diversité des parcours scolaires des personnes interrogées ici, et pour suggérer, au moins à titre d'hypothèse, que cette diversité a un effet sur le parcours ultérieur, que ce soit en termes de raccrochage scolaire ou d'insertion professionnelle.

L'orientation

On retrouve cette diversité avec l'indicateur « type de 4^{ème} suivie ». La part des élèves ayant suivi une 4^{ème} générale est de 73,2 % pour l'ensemble de l'échantillon, mais varie de 41,1 % pour les « autres formations de qualification » à 96,5 % pour les MOREA IV. Le passage par une 4^{ème} SEGPA est particulièrement important pour les CIPPA. La polarité sociale notée plus haut entre MOREA IV et CIPPA se double donc d'une polarité « scolaire » entre ces deux mêmes mesures : à la population des CIPPA cumulant les indicateurs de difficulté scolaire s'oppose la population des MOREA IV au profil plus banal d'expériences scolaires sans histoire, du moins jusqu'à la terminale et les échecs au baccalauréat.

Tableau 11 : mesure et type de 4^{ème} suivie

4 ^{ème}	4 ^{ème} générale	4 ^{ème} technologique	4 ^{ème} d'aide et de soutien	SEGPA	TOTAL
Mesure (9 mod.)					
aucune	80,5%	11,6%	2,4%	5,5%	100%
Entretiens,SIO	73,3%	15,4%	3,2%	8,1%	100%
MODAL	85,3%	9,3%	3,9%	1,6%	100%
CIPPA	55,5%	18,9%	5,2%	20,3%	100%
Autres actions de remotivation	77,2%	9,6%	4,4%	8,8%	100%
ITHAQUE	77,9%	14,7%	4,4%	2,9%	100%
MOREA V	63,8%	26,7%	3,8%	5,7%	100%
MOREA IV	96,5%	2,2%	1,3%	0,0%	100%
Autres actions de qualification	41,1%	25,0%	5,4%	28,6%	100%
TOTAL	73,2%	13,9%	3,6%	9,3%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 207,44$, ddl = 24, 1-p = >99,99%.N=1455

L'orientation en fin de troisième peut faire l'objet d'un choix de la part de l'élève, ou bien être imposée par les enseignants, les parents, etc. Bien sûr la séparation entre orientation choisie et orientation contrainte est discutable au sens où le sentiment de choisir peut n'être que le résultat de l'intériorisation d'une contrainte. Toutefois le sentiment d'avoir choisi son orientation peut être un indicateur pertinent de la construction d'un projet, d'un accès à une certaine autonomisation de la personne.

On trouve ainsi une relation entre choix de l'orientation et satisfaction vis-à-vis du dispositif MGI, alors que les deux perceptions ne sont pas *a priori* liées. Un élève qui a choisi son orientation en fin de troisième a plus de chances d'être satisfait de la mesure qu'il a suivie.

Tableau 12 : choix de l'orientation et perception de la mesure MGI

perception mesure MGI orientation	Pas du tout satisfait	Plutôt pas satisfait	Plutôt satisfait	Tout à fait satisfait	TOTAL
oui	38,0%	53,4%	57,8%	63,1%	58,6%
non	62,0%	46,6%	42,2%	36,9%	41,4%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 14,05$, ddl = 3, 1-p = 99,72%. N=1003

On peut interpréter cette relation par le biais que constitue la situation de la personne au moment de l'enquête : si sa situation est favorable, la personne enquêtée aura tendance à valoriser la pertinence de ses choix, en ce qui concerne aussi bien son orientation que les bénéfices qu'elle a tirés de la mesure. Mais elle peut être aussi la traduction d'un engagement personnel plus important dans le parcours suivi.

Relations avec les autres (socialisation scolaire)

Concernant les relations qu'avaient les bénéficiaires des mesures MGI avec leur environnement scolaire, 84 % déclarent s'être entendu avec les enseignants « très bien » ou « plutôt bien », 73 % n'ont pas connu de conflit, ni avec le personnel des établissements, ni avec les autres élèves. L'impression dominante est plutôt celle d'une adaptation à la norme scolaire pour la plupart des jeunes interrogés. Cependant les différences sont encore une fois marquées selon les mesures. Les rapports avec les enseignants sont plus souvent problématiques pour les jeunes passés par les mesures de remotivation. De la même manière, les conflits ont été plus fréquents pour les jeunes passés par les CIPPA ou par les autres actions de remotivation et de qualification (AA et FI). A l'inverse, les jeunes en mesures de qualification déclarent plus souvent s'être très bien entendu avec les enseignants, et la déclaration de conflits est particulièrement rare pour les MOREA IV.

Tableau 13 : rapport avec les enseignants et type de mesure

Mesure (4 mod.) rapport avec enseignants	Accueil	Remotivation	Qualification	aucune	TOTAL
Très bien	17,6%	19,2%	28,2%	23,6%	22,2%
plutôt bien	62,9%	61,2%	62,3%	63,0%	62,0%
plutôt mal	15,1%	16,0%	8,5%	10,9%	12,9%
très mal	4,5%	3,6%	1,1%	2,4%	2,8%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 34,16$, ddl = 9, 1-p = 99,99%. N= 1485

Tableau 14 : conflit et mesures

Mesure (9 mod.)	aucune	Entretiens, SIO	MODAL	CIPPA	Autres actions de remotivation	ITHAQUE	MOREA V	MOREA IV	Autres actions de qualification	TOTAL
conflit										
avec des enseignants	10,3%	10,9%	5,3%	12,7%	10,2%	10,7%	4,5%	3,9%	11,9%	9,3%
avec l'administration du collège	5,7%	8,0%	6,0%	6,6%	7,1%	4,0%	3,6%	1,3%	6,0%	5,6%
avec des élèves	9,8%	11,2%	10,5%	14,5%	15,0%	13,3%	11,7%	5,6%	23,9%	12,0%
vous n'avez pas connu de conflit	74,1%	69,9%	78,2%	66,2%	67,7%	72,0%	80,2%	89,2%	58,2%	73,1%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

La dépendance est très significative. Chi2 = 66,44, ddl = 24, 1-p = >99,99%.N=1588 (plusieurs réponses possibles)

On a ici deux types de rapport à l'école : dans le premier cas la dégradation du rapport à l'école se traduit dans la relation à la personne qui représente l'institution, c'est-à-dire l'enseignant. Cette dégradation peut devenir manifeste sous forme de conflit. Dans le deuxième cas, on est dans un tout autre type de rapport à l'école, caractérisé simultanément par un engagement (la préparation à l'examen) et des difficultés scolaires (l'échec provoquant le passage par la mesure MGI).

Pour terminer sur l'ensemble des caractéristiques observées, on retiendra comme principale conclusion la forte hétérogénéité du public de la MGI. Cette hétérogénéité est d'abord institutionnelle : les dispositifs sont divers et s'adressent à des situations différentes (décrochage scolaire en cours d'année, absence de solution à un pallier d'orientation, risque de sortie du système éducatif sans diplôme), ce qui pointe la diversité des difficultés d'insertion au sens de l'Education Nationale. Ce sont donc les mesures qui structurent les publics, l'opposition CIPPA/MOREA IV illustrant particulièrement bien cette opposition. Cependant, on peut faire aussi l'hypothèse d'une hétérogénéité interne des publics de chaque mesure. La simple caractérisation par le genre, le milieu social et quelques indicateurs de parcours scolaire n'épuise pas la question des variables affectant les trajectoires individuelles. Une meilleure appréhension du public sera réalisée grâce à une exploration plus qualitative des caractéristiques des jeunes passés par la MGI.

3. Analyse du suivi des mesures

On peut supposer que ce caractère différencié des mesures suivies se traduise également par une diversité des modalités de déroulement de la mesure (durée, stages, préparation à un examen, etc.) et de la perception de l'intérêt de la mesure par le bénéficiaire.

Au préalable, quelques remarques sur les personnes enquêtées n'ayant pas suivi de mesure ou ayant suivi seulement des entretiens ou une SIO. Tout d'abord les jeunes n'ayant suivi aucune mesure (11 % de l'échantillon) : les personnes en question ont été repérées comme susceptibles de relever des dispositifs MGI, par un absentéisme ou un décrochage scolaire, un échec répété à un examen, ... Elles ont souvent eu un contact avec un conseiller d'orientation pour envisager l'ensemble des solutions face à leurs difficultés. Pour quelles raisons n'ont-elles pas eu recours aux dispositifs de la MGI ? Majoritairement parce qu'elles déclaraient avoir d'autres solutions (57,8 %). La tendance est moins nette pour ceux qui ont suivi plus de deux entretiens, ou ont suivi une SIO (16,6 % de l'échantillon) : pour ceux là, la réponse « la mesure ne me convenait pas » est plus fréquente.

Tableau 15 : suivi du dispositif MGI

Réponse à la question : « Pourquoi n'avez-vous pas suivi un dispositif MGI ? »

	Non suivi	On ne me l'a pas proposé	j'avais d'autres solutions	la mesure ne me convenait pas	TOTAL
Mesure (niveau agrégé)					
AUCUNE		12,9%	57,8%	29,3%	100%
Entretiens, SIO		17,7%	42,7%	39,6%	100%
TOTAL		15,6%	49,3%	35,1%	100%

La dépendance est significative. $\chi^2 = 7,61$, ddl = 2, 1-p = 97,78%.

Les tableaux précédents permettent de caractériser le public n'ayant suivi aucune mesure, et celui qui n'a utilisé que les mesures d'accueil. Pour les jeunes n'ayant suivi aucune mesure, il s'agit d'un public « moyen », c'est à dire très proche de la structure globale de l'échantillon, tant sur le plan sociologique (voir analyse factorielle) que sur le plan scolaire (tableau 10, 11, 13 et 14 : les deux premiers montrent cependant qu'ils ont des performances scolaires au dessus de la moyenne de l'échantillon). Autrement dit, les variables présentes ici ne sont pas discriminantes sur le suivi ou non des mesures MGI. Les élèves ayant suivi des mesures d'accueil ont un profil un peu plus particulier, au sens où ils manifestent plus que les autres des difficultés relationnelles avec le monde scolaire (conflits plus fréquents, moindre entente avec les enseignants). A cet égard le fait qu'ils manifestent également plus de réserves par rapport aux propositions de la MGI montre une tendance à reproduire la même distance à l'institution, que ce soit à l'école ou pour la MGI.

Pour les jeunes ayant suivi une mesure, le questionnaire fournit quelques indications de suivi sur la durée de la formation, les motifs de fin de mesure, les stages et l'assiduité.

La durée de la mesure est naturellement hétérogène. Certains dispositifs, très individualisés, dépendent des besoins du bénéficiaire et vont se traduire par des durées de prise en charge « sur mesure ». D'autres vont être organisés de manière plus conventionnelle, sur la base de la durée de l'année scolaire. Les bénéficiaires peuvent également sortir avant terme de mesures qui sont toutes fondées sur un engagement volontaire. Enfin de nombreuses personnes n'ont eu qu'un contact très superficiel avec la MGI, et, pour elles, la notion de « durée du dispositif » n'a pas de sens.

Tableau 16 : durée moyenne du dispositif (en mois)

Mesure (niveau agrégé)	durée dans le dispositif
MODAL	4,53
CIPPA	5,85
Autres actions de remotivation	4,43
MOREA V	5,15
MOREA IV	8,47
ITHAQUE	5,36
Autres actions de qualification	6,93
TOTAL	5,07

Le tableau ci-dessus indique les durées moyennes de la présence des bénéficiaires. Les actions de qualifications sont en moyenne plus longues que les actions de remotivation. Les actions « sur mesure » (MODAL, autres actions de remotivation) sont plus courtes que celles organisées collectivement (CIPPA, MOREA). Ces durées dans les dispositifs sont conditionnées par les circonstances de la sortie du bénéficiaire de la mesure MGI. Très majoritairement, les jeunes inscrits dans les dispositifs vont jusqu'au bout : 80 % vont jusqu'à la « fin de la mesure ». En moyenne, 11,5 % des jeunes démissionnent en cours de

dispositif par désintérêt. Ce chiffre varie peu suivant les variables sociodémographiques, mais est plus sensible en fonction du dispositif : il est particulièrement élevé pour ITHAQUE (19,6 %), et particulièrement faible pour les actions de qualification de niveau V (MOREA V : 6,1 %, autres actions de qualification : 3,6 %).

Tableau 17 : mesure et motif de fin de mesure

motif de fin de mesure	fin de mesure	démission/désintérêt	autre motif	TOTAL
Mesure (niveau agrégé)				
MODAL	82,1%	11,9%	6,0%	100%
CIPPA	75,6%	13,9%	10,5%	100%
Autres actions de remotivation	86,2%	11,7%	2,1%	100%
MOREA V	83,7%	6,1%	10,2%	100%
MOREA IV	80,7%	10,2%	9,0%	100%
ITHAQUE	76,8%	19,6%	3,6%	100%
Autres actions de qualification	92,9%	3,6%	3,6%	100%
TOTAL	80,6%	11,5%	7,8%	100%

La dépendance est significative. $\chi^2 = 23,37$, ddl = 12, 1-p = 97,53%.

La présence de stage n'a pas le même sens pour tous les dispositifs : indispensable quand il s'agit de rechercher une filière professionnelle, elle n'est plus que marginale dans un dispositif de préparation à un examen de l'enseignement général.

Ainsi, si un peu plus de la moitié des bénéficiaires des dispositifs MGI¹² déclare avoir suivi un stage en entreprise, cette part est très dépendante des mesures suivies.

Tableau 18 : stage en entreprise et mesure

stage MGI	oui	non	TOTAL
Mesure (niveau agrégé)			
MODAL	74,4%	25,6%	100%
CIPPA	82,1%	17,9%	100%
Autres actions de remotivation	55,6%	44,4%	100%
MOREA V	34,7%	65,3%	100%
MOREA IV	5,8%	94,2%	100%
ITHAQUE	38,3%	61,7%	100%
Autres actions de qualification	37,3%	62,7%	100%
TOTAL	52,5%	47,5%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 369,98$, ddl = 6, 1-p = >99,99%.

On voit ici que, paradoxalement, ce sont dans les actions dites de qualification que les stages en entreprises sont les moins fréquents. Inversement, la très grande majorité des bénéficiaires des CIPPA, mesure dite de « remotivation », a effectué un stage. Celui-ci a au fond un statut particulier : il s'agit moins d'une expérience qui vise à l'insertion à travers le stage en lui-même qu'une découverte du milieu professionnel, voire d'une socialisation au monde du travail pour des jeunes en situation « difficile ». Au passage, on peut observer que la notion de « qualification » renvoie ici essentiellement à la certification scolaire. Ce serait là finalement que se situerait le cœur de la « mission d'insertion » de l'Education Nationale.

¹² Sont exclues ici les personnes ayant déclaré n'avoir suivi « aucune mesure », ainsi que celles n'ayant bénéficié que des « entretiens » ou d'une « SIO ».

Tableau 19 : stage et type de mesure

stage MGI	oui	non	TOTAL
Type de mesure 3 postes			
Remotivation	75,7%	24,3%	100%
Qualification	20,7%	79,3%	100%
TOTAL	52,5%	47,5%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 305,51$, $ddl = 1$, $1-p = >99,99\%$.

La durée des stages varie également en fonction des dispositifs : quand ils existent, ils sont en moyenne plus longs dans les actions de qualification, et plus courts dans les actions de remotivation « personnalisées » (MODAL, autres actions).

Tableau 20 : mesure et durée de stage

Mesure (niveau agrégé)	Nb semaine stage
MODAL	6,09
CIPPA	8,78
Autres actions de remotivation	6,53
MOREA V	11,53
MOREA IV	10,75
ITHAQUE	8,05
Autres actions de qualification	9,00
TOTAL	8,24

Les bénéficiaires déclarent en général avoir été assidus pendant les mesures : près de 80 % des personnes répondent avoir suivi systématiquement ou assez régulièrement la formation proposée par la MGI.

Cette assiduité ne varie pas significativement suivant le sexe, l'âge ou le niveau de formation des personnes. Elle est relativement constante suivant les mesures suivies, sauf pour MODAL qui présente une assiduité notablement plus faible que la moyenne (voir tableau 22).

Tableau 21 : réponse à la question : « Comment avez-vous suivi la formation proposée par la MGI ? »

assiduité MGI	Nb. cit.	Fréq.
Systématiquement	504	47,8%
assez régulièrement	322	30,5%
de temps en temps	159	15,1%
Pratiquement jamais	70	6,6%
TOTAL CIT.	1055	100%

Tableau 22 : assiduité et mesure

assiduité MGI	assidus	non assidus	TOTAL
Mesure (niveau agrégé)			
MODAL	65,6%	34,4%	100%
CIPPA	82,4%	17,6%	100%
Autres actions de remotivation	79,0%	21,0%	100%
MOREA V	83,5%	16,5%	100%
MOREA IV	76,4%	23,6%	100%
ITHAQUE	81,4%	18,6%	100%
Autres actions de qualification	82,0%	18,0%	100%
TOTAL	78,8%	21,2%	100%

La dépendance est très significative. $\chi^2 = 18,51$, ddl = 6, 1-p = 99,49%. Les modalités « systématiquement » et « assez régulièrement » ont été regroupées en « assidus », « de temps en temps » et « pratiquement jamais » en « non assidus ».

Conclusion

Pour conclure, une forte polarité oppose deux catégories de bénéficiaires, cette polarité renvoyant en partie à la diversité des mesures et des objectifs de la MGI. D'un côté la MGI accueille des jeunes issus de milieux populaires, avec un niveau faible de formation, et un passé scolaire marqué par des difficultés précoces. La mesure type est ici le CIPPA, et l'action d'insertion vise à « trouver une solution » pour les bénéficiaires. De l'autre côté la MGI accueille aussi une population nettement moins stigmatisée sur le plan scolaire, plutôt issue des classes moyennes, et en risque de sortie sans diplôme du système éducatif suite à un ou plusieurs échecs aux examens de fin de cycle secondaire. La mesure type est alors le MOREA IV, et l'action vise à l'obtention d'un diplôme de l'éducation nationale. Les deux mesures citées représentent 40 % de l'échantillon interrogé dans le cadre de cette enquête : la majorité des personnes relèvent d'une grande diversité de mesures (ou de non mesures pour ceux qui n'ont eu qu'un contact éphémère avec la MGI), et donc de situations, ce qui donne finalement une population nettement moins marquée socialement et scolairement qu'on pourrait l'imaginer a priori. Concernant les élèves qui n'ont pas suivi de mesures, alors qu'ils avaient été signalés, deux enseignements sont à retenir : il s'agit d'abord de personnes trouvant d'autres solutions que celles proposées par la MGI, ou en ayant trouvé avant que celle-ci n'aie eu à en faire. L'analyse reste à prolonger sur ce qui favorise ces solutions en dehors de l'institution. Il s'agit aussi de personnes qui vont avoir plus de contacts avec la MGI, mais qui ne vont finalement pas aller plus loin que de simples entretiens. Or l'analyse des réponses sur l'expérience scolaire montre que ces personnes sont plutôt éloignées du monde scolaire. On a donc là une des limites de la politique d'insertion de l'EN, ce qui est cohérent avec les travaux qui montrent la difficulté des mesures d'insertion à susciter des effets contre sélectifs.

Reste à évaluer les effets de la politique MGI dans le cadre des processus d'insertion caractéristiques de la relation formation-emploi en France. Plusieurs pistes pourraient être explorées, sachant qu'elles conditionnent par la suite la démarche d'évaluation :

- Cette relation formation-emploi ne fonctionne pas pour une marge de la population, pour des raisons diverses (éloignement culturel à la norme scolaire, difficultés accidentelles, etc.) qui renvoient à l'analyse du décrochage scolaire. Dans ce cadre, la question est celle de l'inadaptation des individus à cette relation. La politique d'insertion se donne alors pour mission d'adapter les individus en leur offrant des solutions spécifiques. Cette adaptation se traduit par un « raccrochage » (une remobilisation, un accès à la certification). L'évaluation du dispositif se réalise à l'aune de ce processus de « réintégration ».
- Le pôle éducatif de la relation formation-emploi ne fonctionne pas pour des raisons structurelles (inadaptation à un nouvel environnement, contradictions internes). Dans

ce cadre la politique d'insertion ouvre un espace d'innovation institutionnelle : en expérimentant de nouvelles formules (individualisation des parcours, autonomie des établissements, enseignement à la carte, etc.) elle vise à transformer le modèle dominant. L'évaluation porterait alors sur l'effet de la mission d'insertion sur l'ensemble du système éducatif.

- Ce pôle éducatif est fonctionnel dans l'ensemble, et pour qu'il le soit, un dispositif particulier doit « gérer » les sorties disqualifiées du système éducatif. Le but de la mission d'insertion est alors de gérer des flux, celui des non qualifiés¹³, notamment vers les segments les plus précaires du marché du travail.

Ceci fera l'objet d'un prochain texte.

¹³ Voir les analyses développées dans Bertrand Geay et Arlette Meunier (2003), « La déscolarisation en France : l'invention d'un problème social », Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, n° 2, ARES.

Annexe

Analyse de correspondances multiples des caractéristiques des sortants

Coordonnées Colonne et Contributions à l'Inertie ; Inertie Totale = 2,4286

	Inertie Axe 1	Cosinus ² Axe 1	Inertie Axe 2	Cosinus ² Axe 2
SEXE:Filie	0,000729	0,002218	0,026807	0,067286
SEXE:Garçon	0,000539	0,002218	0,019798	0,067286
NIVMERE:fin d'études primaires	0,097860	0,199876	0,095149	0,160391
NIVMERE:niveau brevet des collèges	0,025146	0,057015	0,016836	0,031505
NIVMERE:niveau CAP/BEP	0,000058	0,000141	0,057508	0,114426
NIVMERE:niveau baccalauréat	0,023432	0,049727	0,006599	0,011558
NIVMERE:diplôme professionnel post-baccalauréat	0,060541	0,117660	0,002743	0,004399
NIVMERE:diplôme de l'enseignement supérieur (Licence et plus)	0,040723	0,077272	0,099822	0,156324
NATPERE:En France	0,006927	0,109941	0,019960	0,261462
NATPERE:dans un autre pays	0,055920	0,109941	0,161137	0,261462
CLASTYP:général et technologique	0,070975	0,282358	0,012180	0,039991
CLASTYP:Professionnelle	0,079009	0,228869	0,043935	0,105036
CLASTYP:autre	0,011612	0,021240	0,055731	0,084133
PCSPERER:Indépendants	0,005141	0,009853	0,005465	0,008644
PCSPERER:Cadres et professions intellectuelles	0,111951	0,229272	0,044880	0,075857
PCSPERER:Professions intermédiaires	0,030202	0,061604	0,001263	0,002125
PCSPERER:Employés	0,010971	0,023578	0,013070	0,023181
PCSPERER:Ouvriers qualifiés	0,081843	0,214635	0,008328	0,018025
PCSPERER:Ouvriers non qualifiés	0,084750	0,165767	0,030020	0,048460
SITPEREC:En emploi	0,009318	0,099280	0,025151	0,221170
SITPEREC:autres	0,047435	0,099280	0,128039	0,221170
âgrec:Moins de 18 ans	0,067446	0,231456	0,028953	0,082003
âgrec:18-19 ans	0,017055	0,043529	0,000973	0,002050
âgrec:20 ans et plus	0,060415	0,131318	0,095653	0,171591
MESURE9:Entretiens,SIO		0,001055		0,000027
MESURE9:Autres actions de remotivation		0,009211		0,003041
MESURE9:MODAL		0,000021		0,009257
MESURE9:CIPPA		0,073217		0,007782
MESURE9:MOREA IV		0,147131		0,051028
MESURE9:ITHAQUE		0,000216		0,003274
MESURE9:MOREA V		0,016564		0,003237
MESURE9:AUCUNE		0,016361		0,000848
MESURE9:Autres actions de qualification		0,011256		0,008436

Bibliographie

BONNERY S. « Le décrochage scolaire de l'intérieur », *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 1/vol 36, 2003.

GEAY B., MEUNIER A. La déscolarisation en France : l'invention d'un problème social », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 2, ARES, 2003.

GLASMAN D., OEUVRARD F. (dir.). *La déscolarisation*, Paris : La Dispute, 2004.

HUSSENET A., SANTANA P. *Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire*, Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, rapport n° 13, 2004.

JANOSZ M., LE BLANC M., BOULERICE B., TREMBLAY R. E. « Predicting different types of school dropouts : a typological approach with two longitudinal samples », *Journal of Educational Psychology*, vol 92, n° 1, 2000.

JANOSZ M. « L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine », *VEI Enjeux* n° 122, septembre, 2000.

MILLET M., THIN D. *Ruptures scolaires*, Paris : PUF, 2005.