

Fabrice DHUME
Sociologue, chercheur à l'IS CRA
Chercheur associé à l'URMIS
fabrice.dhume@iscra.org

La discrimination ethnico-raciale en stages : arrangement normatif entre école et entreprise et enjeux scolaires de la discrimination

**Communication au colloque de l'ARDIS,
« Discriminations : état de la recherche », 13 décembre 2013**

Une sociologie publique de la discrimination scolaire : l'exemple des stages

La discrimination ethnico-raciale dans le champ scolaire demeure une question peu explorée en tant que telle, bien que depuis quarante ans l'on ait accumulé une belle série de travaux qualitatifs sur l'ethnicité de/dans l'école (Lorcerie, 2007 ; Payet, 2003 ; Dhume, Dukic, Chauvel et Perrot, 2011). Au plan institutionnel et politique, l'Education nationale semble avoir plus que d'autres ministères un problème avec la reconnaissance de cette question (Lorcerie, 2003b ; Dhume, 2010). L'un des obstacles importants à la diffusion d'une telle problématique réside dans sa forte illégitimité à la fois politique, institutionnelle, mais également scientifique¹.

Avec l'intention, plus généralement, de contribuer à l'émergence et la reconnaissance de la question générale des discriminations à l'école, cette communication prend pour objet une problématique de la coproduction scolaire des discriminations en stage. Je m'appuie pour ce faire sur plusieurs études et recherches conduites entre 2004 et 2010 dans une perspective de *sociologie publique* (Burawoy, 2006). Le principe de la sociologie publique est l'investissement en commun – entre chercheurs et acteurs publics -, d'objets et de questions à la fois politiques et de recherche, de l'intérieur de situations caractérisées par des

1 Ceci pour plusieurs raisons combinées (Dhume, 2011a). D'une part, le malaise de nombreux chercheurs à affronter le problème des catégories ethnico-raciales – dans un contexte où l'adhésion à la perspective intégrationniste est assez banale (Lorcerie, 1992) - conduit à privilégier une centration sur les catégories « sociales » (et, pour une part aussi, celles de sexe). Cela est d'autant plus aisé que les travaux statistiques sur « l'échec » vs « la réussite des enfants d'immigrés » concluent globalement à ce que l'effet de « l'origine » se confonde dans celui du statut socio-professionnel des parents (Boulot et Boyzon-Fradet, 1984 ; Vallet, 1996). Ensuite, il pèse sur le concept de discrimination un soupçon de n'être qu'un mot du langage politique à la mode, et de concurrencer les théories des « inégalités sociales » qui sont dominantes en éducation. Les mêmes réticences qui avaient pu accompagner l'émergence de la notion de « ségrégation », dans les années 1990, se retrouvent dans la littérature (la différence est toutefois que l'idée de ségrégation a finalement trouvé une légitimité scientifique, à la faveur du « tournant géographique » des sciences sociales ; elle a permis d'interroger des processus de disqualification de certains publics par le truchement de la catégorie administrative de « territoire », sans avoir à nommer ethniquement les publics dont on parle implicitement). Enfin, et ce n'est pas le moindre des arguments : il faut souligner la dominance d'une gamme de travaux qui explique la situation des enfants d'immigrés à l'école par leurs dispositions présumées à l'égard de la scolarité, déduites de leur position sociale. Le prisme qui interroge la façon dont l'école traite ses publics demeure plus largement un point de vue très minoritaire dans le champ des études sur l'école (Becker, 2002 : 77 ; Briand et Chapoulié, 1993). Le problème des discriminations à l'école, et tout particulièrement l'expertise des premiers concernés – les élèves qui font l'expérience scolaire de la discrimination – semble relever de ce que Michel Foucault (1997 : 8-9) nomme des « savoirs assujettis ».

rapports de pouvoir, de domination, de minorisation. Dans cette situation, la recherche veut contribuer à l'émergence et/ou la constitution de nouveaux publics et de nouvelles problématisations. La *compréhension critique* que cherche à dégager la recherche, de l'intérieur de ces situations, est ainsi directement prise dans le jeu des rapports de pouvoir, dans lequel la sociologie tente d'accroître un savoir situé, une mobilité tactique et une puissance d'agir.

Ces travaux ont été réalisées sur plusieurs régions en France (Lorraine, Alsace, Rhône-Alpes, Languedoc-Roussillon, notamment) et dans différents contextes, à travers une sociologie de *squat*, mobile et itinérante, mais toujours soucieuse de monter en articulation globale². Ces recherches combinent systématiquement plusieurs ressources méthodologiques (entretiens, observations, groupes de recherche-action, analyse documentaire et micro-statistiques locales...), d'une part pour comprendre les montages et interrelations entre divers niveaux de la réalité sociale, et d'autre part pour produire une *théorisation praticable*, car articulée aux outils et aux situations professionnels. Ceci dit, mon propos mobilise ici principalement des entretiens tirés d'un travail conduit avec l'académie de Nancy-Metz – et en outre de façon surtout illustrative³ - en se concentrant sur les logiques de définition et de justification de l'action par les personnels de l'Education nationale. Dans le même sens, l'analyse développée ici est centrée, de façon assez « classique », sur la compréhension critique de la manière dont les processus discriminatoires en stage sont traités par l'école et ses agents, au détriment d'une explicitation des contextes, des tactiques et des méthodes investis par la sociologie publique pour constituer des publics et des problèmes. Si l'analyse proposée dans cette communication se ressaisit et intensifie rétrospectivement certaines logiques, le schéma analytique général a, lui, été construit avec les agents scolaires, dans le cadre de processus collectifs de mobilisation et de constitution d'une expertise professionnelle du problème de la discrimination dans leurs contextes de travail⁴.

Le sens général de mon propos sera de montrer que la production des discriminations en stage n'est pas le fait de l'entreprise seule. Non seulement elle relève bien souvent d'une logique de *coproduction*, déjà mise en évidence dans le travail des intermédiaires à l'emploi (Noël, 1999 ; Dhume, Volponi, Mouliade et Noël, 2000), mais cette contribution directe des agents de l'école à la discrimination prend un sens proprement scolaire. De là, il est possible d'envisager plus largement un programme de recherche sur la discrimination à l'école, tenant compte à la fois de la singularité du dispositif-stage (on ne peut étendre telle quelle la réflexion sur les stages à l'ensemble de l'école) et de la généralité de certains mécanismes de production, de justification et de dénégation de la discrimination (ce que l'on relève concernant les stages vaut dans bien d'autres domaines, comme l'orientation scolaire, ou les logiques d'ethnicisation en général – cf. Lorcerie, 2003a ; Dhume, Dukic, Chauvel et Perrot, 2011 ; Dhume, 2011b). Aussi, après avoir situé le dispositif-stage dans un contexte global de transformation des rapports de pouvoir autour de l'école, je me concentrerai sur le rôle de l'école dans les stages afin de montrer comment la discrimination prend place et corps dans les

2 Articulation théorique, à travers une thèse « sur travaux », soutenue en 2011, et articulation pratique et politique, à travers la constitution et la structuration d'un *Réseau national de lutte contre les discriminations à l'école* quia formellement vu le jour fin 2012 (<http://reseau-lcd-ecole.ens-lyon.fr/>).

3 Pour une analyse au plus près du matériau, je renvoie à ma thèse (Dhume, 2011b).

4 Pour une lecture plus proche du terrain, je renvoie vers le site de l'académie consacré aux discriminations, qui donne accès à diverses traces de ce travail au long cours : <http://www.ac-nancy-metz.fr/daet/TALENT/talent.htm>

contradictions et tension concrètes, d'une part de la relation avec « l'entreprise », mais d'autre part dans des enjeux proprement scolaires.

L'émergence problématique d'une question : la discrimination en stage

C'est dans un contexte de faible légitimité de la problématique des discriminations ethno-raciales à l'école que les premiers travaux - et les premières commandes publiques d'études ou de recherche - portant explicitement sur cette question se sont concentrées sur la problématique des *stages*⁵. C'est-à-dire, aussi, de fait, sur un segment très spécifique de la scolarité, qui se déroule largement du côté du monde du travail dans une logique d'alternance, et qui concerne de prime abord principalement un segment disqualifié du système scolaire, ayant une place cruciale dans la (re)production de la domination scolaire (Palheta, 2012) : les lycées professionnels. Les études et recherches qui soutiennent mon analyse ne portent cependant pas exclusivement sur ce segment, dans la mesure où, on va le voir, le dispositif-stage s'est largement étendu au niveau du collège, des lycées techniques voire parfois généraux, des dispositifs d'insertion de l'école, et y compris dans les formations post-bac⁶.

La sortie d'un rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale, en 2000, a validé le problème : il existe bien un problème massif de discriminations en stage. Se fondant sur une enquête du secrétariat d'Etat à l'enseignement professionnel, l'Inspection a en effet estimé qu'elle touchait entre 30% et 50% des élèves « d'origine étrangère » lors des recherches de stage. Ce rapport n'a jamais été rendu public – sauf quelques fuites dans des médias nationaux – ni jamais confirmé par d'autres travaux équivalents⁷. Mais il a conduit à inscrire l'interdiction pénale de la discrimination en stage dans la loi qui allait suivre, celle du 16 novembre 2001.

La dénonciation, quelques années plus tard (2005), du problème plus général des conditions de stage et de leur usage comme dispositif de précarisation et d'exploitation des jeunes travailleurs, n'a pas plus conduit à légitimer cette problématique. Peut-être même l'a-t-elle au contraire banalisée, à travers un discours sur les « abus », que le patronat et les pouvoirs publics ont minimisé de concert : « *Si des abus existent, ils sont extrêmement minoritaires* » (MEDEF), « *les situations abusives dénoncées sont principalement le fait d'une minorité de grandes entreprises* » (CGPME). Et le secrétaire d'Etat à l'enseignement professionnel de l'époque, J.-L. Mélenchon, de renchérir en posant par principe : « (...) *nous commencerons par prendre la précaution moralement indispensable de dire que le racisme n'est pas une valeur dominante parmi ceux qui proposent des stages et des périodes en entreprise. Il convient de le rappeler, pour la dignité de l'ensemble*

5 Sans entrer dans les subtiles distinctions administratives qui dépendent de l'époque, du niveau de diplôme, de la nature des qualifications en jeu, etc., je m'en tiens à cet intitulé générique de « stage » qui présente l'intérêt, outre de faire partie du langage courant, de travailler sur la généralité des logiques discriminatoires qui, disons-le d'emblée, ne sont pas propres à l'un ou l'autre type de formation.

6 Concernant les stages du supérieur, ne sont entrées dans mon champ d'investigation que les formations (BTS, etc.) effectuées en lycée. En parlant « d'école », je me concentre en effet sur le niveau secondaire (collège-lycée).

7 On ne sait pas, en réalité, quelle est la méthode pour cette estimation... Plusieurs études, depuis, portant notamment sur le sentiment ou l'expérience de discrimination des élèves, sont venues confirmer l'importance de cette question (Cerrato-Debenedetti et Yigit, 2005 ; Dhume et Sagnard-Haddaoui, 2006 ; Farvaque, 2008).

des professionnels concernés »⁸. Dans tous les cas, comme ces propos le suggèrent, la dénonciation publique de l'usage patronal des stages a occulté le rôle de l'institution scolaire dans cette affaire. Et la question spécifique des discriminations en stage sous statut scolaire est restée en friche.

Elle a d'autant plus été maintenue en marge que, dans l'imaginaire scolaire, comme plus largement, la discrimination, tout autant que les stages, est surtout le fait et l'affaire de l'entreprise. A suivre les discours institutionnels, cette question ne concernerait qu'indirectement l'école, et son origine même serait extérieure et exogène à l'ordre scolaire : l'alternance aurait fait « entrer dans l'école » la problématique de la discrimination (Obin, 1997). L'école subirait ce phénomène, face auquel elle est relativement impuissante et dont elle serait au final injustement accusée. Cette lecture banale conduit à minimiser et à déspécifier le problème, en l'englobant dans un discours sur les « freins » à l'accès aux stages pour les publics considérés qui sert surtout à rembrayer une logique d'insertion (Dhume, 2010). Mais cet argument de l'extériorité première et dernière de la discrimination à l'égard de l'école pose un problème théorique plus fondamental encore : même si les frontières de l'institution sont localement mises à l'épreuve de la relation de stage, faire de l'école un territoire nouvellement soumis à des problèmes sociaux venus de l'extérieur (Dubet et Duru-Bellat, 2002) présente le défaut de reproduire une conception idéaliste de l'espace scolaire. A travers elle, on risque de reconduire implicitement un imaginaire de pureté originelle et primordiale (l'école « sanctuaire ») qui est en bien des points un imaginaire lui-même ethniste et classiste de l'ordre institutionnel (Dhume, 2011b). Cette conception pose en outre un problème pratique majeur : à faire de la discrimination un problème extérieur, l'institution scolaire s'empêche d'intervenir sur ce phénomène, alors même que l'administration scolaire fait injonction aux enseignants de « *protéger les élèves d'éventuelles pratiques discriminatoires à l'entrée des périodes en entreprise* » (Circulaire n°2000-095 du 26 juin 2000). Il en résulte un sentiment d'impuissance abondamment exprimé par les professionnels dès lors qu'ils reconnaissent l'existence de discriminations en stage. De cette situation d'injonction paradoxale découlent des pratiques, nombreuses et diverses, de dénégation, d'occultation et de minimisation du problème, pour atténuer ce sentiment d'impuissance et de culpabilité. Pour toutes ces raisons, il s'agit de mettre à l'épreuve ces schémas explicatifs de la discrimination en stage, et d'interroger, au-delà, le rôle de l'école dans la production et la légitimation des discriminations.

Les stages, outil et symptôme des transformations du rapport entre Etat et patronat

Pour comprendre l'enjeu de notre question, il faut en premier lieu re-situer la problématique générale des stages sous statut scolaire dans son contexte historico-politique. Les évolutions du système scolaire, depuis la première massification, vont de pair avec des transformations des rapports de pouvoir dans et autour de l'école, ceci tant sur le plan des apprentissages que sur la définition de la forme scolaire. Depuis la fin des années 1970, on assiste entre autres à la diffusion d'un modèle de la « stagification » (Guigou 1975), au départ dans les segments spécifiques des formations professionnelles et techniques, mais qui colonise progressivement l'ensemble des segments et s'inscrit de plus en plus tôt dans les scolarités. Dès 1979 sont

⁸ Le secrétaire d'Etat répond ici à l'une des « questions au gouvernement », à l'Assemblée nationale, le 14 juin 2000, suite à la sortie du rapport de l'IGEN.

initiées des « séquences éducatives dans l'entreprise ». L'arrivée de la Gauche au pouvoir en 1981 ne rompt pas cette logique, tout au contraire – ce qui souligne au passage l'exceptionnel consensus politique sur « *l'intérêt des stages* » et la « *nécessité de rapprocher l'école de l'entreprise* ». La création du baccalauréat professionnel, en 1985, fait des « périodes de formation en entreprise » un élément évalué pour l'obtention du diplôme, et la loi d'orientation de 1989 les rend obligatoires dans les formations conduisant à un diplôme technologique ou professionnel. La systématisation des stages au niveau de la formation professionnelle va de pair avec leur diffusion en amont, aujourd'hui dès le collège, mais également de manière latérale, dans une grande part des dispositifs d'insertion. En outre, le « modèle » du stage ne se réduit pas à la socialisation scolaro-professionnelle des élèves : les enseignants y sont incités, et jusqu'aux élus, le Sénat incitant par exemple ses membres à faire des « *stages d'immersion dans l'entreprise* ». Bref, le stage est, de façon croissante, présenté dans les discours politiques comme une « *solution* » à bien des problèmes.

Au-delà de la figure pédagogique de l'alternance, la diffusion des stages traduit et véhicule une transformation des rapports de pouvoir entre l'Etat et le patronat autour de la formation professionnelle (Moreau, 2002). Le stage est l'un des outils clés sur lequel mise le patronat pour infléchir le programme institutionnel de l'école dans un sens favorable à une « culture de l'entreprise », et bien au-delà, dans une véritable stratégie de *colonisation du monde vécu*⁹. Le stage joue ici de nombreuses fonctions simultanées : il représente un infléchissement dans la scolarisation de la formation, qui s'accompagne d'un discours sur « l'entreprise formatrice » et la généralisation d'une critique sur la « *distance entre l'école et l'entreprise* ». Il contribue de façon importante à la fabrique néolibérale de la subjectivité entrepreneuriale, en faisant de l'apprentissage et la conformation aux normes de « l'entreprise » un enjeu de la scolarité. Par ailleurs, à travers le stage, l'entreprise se présente comme une recette aux problèmes socio-scolaires d'orientation, d'insertion, de délinquance, et y compris... comme une réponse à la « discrimination »¹⁰. D'ailleurs, les dispositifs scolaires qui s'affichent comme des outils de « lutte contre la discrimination en stage », type « Objectif stage », donnent le change, en visant en réalité une insertion (Dhume, 2010) à partir d'une expérience de stage censée « *donner le goût de la diversité aux entreprises et donner le goût de l'entreprise aux élèves qui en sont éloignés* »¹¹. Toutes ces dimensions sont implicitement incorporées dans un mot d'ordre global : celui du « *rapprochement* » et jusqu'au « *partenariat école-entreprise* ».

Enjeux et contradictions professionnelles autour de la gestion des stages

Du point de vue scolaire, le stage apparaît dans une tension entre une logique de compromis locaux (Derouet 1992), où s'organisent les stratégies relationnelles avec les entreprises, et un contexte de pression globale en faveur de la redéfinition des rapports entre l'institution scolaire et la figure de « l'entreprise ». En-deça de la seule dimension « idéologique », le stage se pose en effet pour les acteurs de l'école comme

9 « *L'entreprise c'est la vie, la vie c'est l'entreprise* » est ainsi le mot d'ordre du MEDEF au milieu des années 2000.

10 En réalité, la réponse de l'entreprise est un discours sur la « diversité » et « l'égalité des chances » qui renverse radicalement la problématique de la discrimination : l'entreprise, de lieu de production de discrimination devient acteur principal de la résolution des « problèmes sociaux ». Cf. Par exemple la « Charte d'engagement des entreprises au service de l'égalité des chances dans l'éducation » mise en place par le ministère de l'Education nationale en 2006.

11 <http://www.objectif-stages.com/>

un enjeu pratique : obligation de trouver des stages de plus en plus longs et pour un nombre croissant d'élèves (avec la constitution d'un pseudo-marché des stages et des effets de concurrence entre établissements) ; organisation concrète des relations contractuelles et du suivi (avec parfois plusieurs dizaines de milliers de journées-stagiaires pour un établissement) ; évaluation de la formation en alternance (avec des enjeux d'articulation non seulement au sein des référentiels de formation, mais localement, entre les représentations enseignantes et patronales des logiques d'évaluation) ; etc. En outre, la question des stages ne doit pas être lue comme déconnectée d'une stratégie plus générale de transformation de l'école par le local, avec là aussi des répercussions pratiques qui augmentent le poids dont est investie la problématique. Les stages sont l'occasion de tisser des liens avec les entreprises, qui ont vocation à se répercuter sur bien d'autres plans : participation de tuteurs aux jurys d'examens, recherche de financements pour les établissements (la contribution formation des entreprises pouvant être versée à un établissement scolaire), etc. Aussi le stage ne se résume-t-il en aucun cas à la seule visée pédagogique – celle-ci étant d'ailleurs elle-même multiple : entre socialisation au monde du travail, validation de compétences techniques, apprentissage complémentaires non pris en charge par l'école, expérience pratique de mise en œuvre de savoirs, expérience des relations sociales et des contextes de travail, etc.

Concrètement, l'enjeu pour les établissements scolaires est de construire un compromis entre l'enjeu idéologique (avec la nécessité de montrer une *belle image* de la relation « école-entreprise ») et les enjeux pratiques. L'un dans l'autre, l'un des soucis majeurs de la gestion des stages devient de maintenir à tout prix une « bonne relation » avec les entreprises et de gérer le capital-image de l'établissement auprès de celles-ci. Ce capital apparaît en effet comme un gage d'attractivité de l'établissement, digne d'investissement(s) dans un contexte concurrentiel, et comme un vecteur favorisant l'indispensable « placement » des élèves. A bien des égards, ce jeu d'image apparaît en définitive à l'analyse comme la clé de voûte du dispositif – et on va voir qu'à ce titre, il est au cœur des pratiques enseignantes en direction des élèves.

Conséquemment, la gestion pratique des stages se transforme, en combinant plusieurs logiques normatives. La *logique de placement* des élèves devient l'horizon principal de la pratique des enseignants, et il est également l'indicateur par lequel les chefs d'établissement contrôlent généralement qu'il n'y a « *pas de problème* ». Pour assurer le placement, les enseignants se concentrent sur des outils de gestion appelées « réseaux » (en fait, des carnets d'adresses) qui deviennent quasiment une finalité en soi : préserver à tout prix le « réseau » pour assurer le potentiel de placement. Cette logique se couple avec une seconde, la *logique d'insertion* qui transforme elle-aussi le sens du stage : d'une situation pédagogique d'apprentissages spécifiques, le stage devient un espace d'expérience de « l'entreprise » prise dans sa globalité, comme une illustration du « monde du travail » (avec son ordre, ses rapports sociaux...) auquel il faut exposer les élèves. La logique d'insertion pousse en outre les enseignants à transférer le travail de recherche de stage sur les élèves (alors qu'ils en sont règlementairement responsables) au motif que cela anticipe les démarches de recherche d'emploi et travaille la compétence clé de l'insertion à l'époque de la norme « d'employabilité » : « savoir se vendre ». Par ces déplacements successifs, le contenu et la qualité du stage deviennent symboliquement et pratiquement moins cruciaux, du moment que l'on peut globalement « valider » celui-ci - quitte à ce que le stage ne remplisse pas tout à fait les exigences du

curricula, et que les élèves soient contraints de produire des rapports de stage « bidon », apprenant formellement à « *mentir* », comme ils le disent parfois. Autrement dit, les enseignants sont conduits à se soucier du résultat (une place pour tous les élèves) sans trop de regard sur le processus (le vécu de la recherche de stage) ni sur la qualité du produit (ce que l'on apprend en stage).

Une économie de la dette, dont la responsabilité est transférée sur les élèves

Plus avant, la manière dont s'organise institutionnellement la relation de stage traduit une forte asymétrie. Au niveau des principes déjà, la relation contractuelle entre l'école et l'entreprise pour produire des stages est paradoxale : elle est présentée comme une coproduction équilibrée, à travers l'image idéale du « partenariat », et le stage lui-même est défini comme une séquence spécifiquement « dans l'entreprise ». Mais en réalité, la responsabilité finale et majeure de sa gestion et de son usage pédagogique incombe de droit et de fait à l'institution scolaire : les stages sous statut scolaires dépendent d'abord du droit de l'éducation (même si le droit du travail s'applique aussi), et ce sont les établissements scolaires qui en sont au final responsables (du placement, de la correspondance aux *curricula*, de la non-discrimination, etc.). Ce déséquilibre pratique se donne à lire dans la convention de stage, qui formalise une relation où les rôles sont certes distribués, mais où l'équilibre des engagements apparaît très relatif. Si l'école s'engage à ce que le stagiaire honore son engagement vis-à-vis de l'entreprise, cette dernière n'est de fait redevable que d'un engagement moral dans la formation. Or, la pression idéologique sur les stages comme la pression pratique (nombre de stages, etc.) conduisent à accentuer ce déséquilibre, qui se traduit en fin de compte dans une sorte de subordination de l'école à l'entreprise, voire une logique de soumission des enseignants à l'égard des patrons ou des tuteurs de stage.

Ces derniers sont considérés non pas comme des formateurs extérieurs avec qui négocier, mais quasi comme des bienfaiteurs ayant accepté de rendre service à une institution scolaire publique qui a besoin d'eux et qui, en revanche, peine à être à la hauteur. Car, cela est implicite, une grande part des enseignants, et surtout ceux, professionnels (Tanguy, 1991), ont incorporé et trouvent légitime la critique globale sur la « distance entre l'école et l'entreprise ». Cependant, si l'école se pense comme n'étant pas à la hauteur des attendus, et que les enseignants en éprouvent parfois une forme de culpabilité, celle-ci est généralement transférée sur les élèves, à travers un raisonnement qui est en substance celui-ci : *si l'école ne tient pas ses promesses, c'est en raison des défauts du public, de leur absence si patente de qualités comportementales et civiques qui s'exprime dans le fait que les patrons ne veulent pas d'eux (et on les comprend)*. On voit ici que la logique de formation disparaît, car l'élève est implicitement supposé être déjà-formé et conformé aux attentes du monde du travail. Les enseignants peuvent avoir presque honte que cela ne soit pas le cas. On voit aussi que, par cette explication, les enseignants se « rapprochent » de l'entreprise, en trouvant dans la disqualification des publics le motif d'un partage de « valeurs » avec le monde du travail. Dès lors, les enseignants se sentent non seulement incapables, mais en outre illégitimes à négocier. Ils réduisent leurs ambitions au placement des élèves selon la bonne volonté des entreprises : *« Moi je peux pas dire à un tuteur, même que je connais bien : Tiens, j'en ai 3, là, tu peux me les prendre ! Je peux pas lui imposer ça. Déjà que des tuteurs me rendent service en me prenant des élèves, euh... et puis si ça se passe mal, moi, je*

perds mes terrains de stage après », explique par exemple un enseignant de Vente.

De là se noue une dépendance, une économie de la *dette*¹² : les enseignants se sentent redevables à l'égard des patrons, ce d'autant plus que les élèves à « placer » sont considérés comme une charge parce que vus comme « mauvais élèves ». Dans ce cas, le placement, fait le plus souvent en dernier ressort par l'enseignant, est l'objet de tractations, dans lesquelles l'évaluation de la qualité des élèves constitue le principe d'évaluation de la charge de la dette : « *Celui-là il est pas bon, mais l'année prochaine je t'enverrai un bon... On négocie avec l'employeur* », explique un enseignant. Cette dette est morale, on le voit bien, de cette « morale de la culpabilité » (Lazzarato, 2011) : elle va de pair avec un engagement personnel, subjectif, moral et affectif des enseignants dans la relation avec l'employeur. « *Certains patrons prennent des élèves en stage pour faire plaisir à des gens avec qui ils ont eu des contacts, notamment nous, donc... "Bon, je le fais pour vous, voilà..."* ». La conséquence est que, pour les enseignants, cette dette les engage subjectivement : ils ont payé de leur personne pour placer les élèves ; il va donc falloir que les élèves « remboursent » pour ainsi dire, au moins en se montrant dignes de cet investissement.

De fait, l'asymétrie entre école et entreprise dans les stages se déporte sur les élèves, à travers un double transfert : un transfert de *responsabilité finale de la dette* (sans pour autant que cela ne s'éteigne du côté enseignant), et un transfert de *matérialité de l'engagement*. Il faut entendre par là que, si l'enseignant est défini comme responsable en dernier ressort du placement, l'élève est chargé en première et dernière instance de la responsabilité de représenter l'école. La dette du placement qui incombe à l'enseignant se paie d'une dette publicitaire de l'élève envers l'école¹³. Il en devient non pas seulement le VRP, mais le véhicule publicitaire, car l'on suppose que sa seule présence dans l'entreprise équivaut d'abord à une prestation de représentation de l'école elle-même (i.e. l'établissement, certes, mais potentiellement l'institution scolaire *publique* toute entière). L'élève est ainsi engagé non pas seulement pour son image personnelle « d'éducabilité » et « d'employabilité », ou autrement dit pour son image d'élève, mais comme agent scolaire en mission, cheville ouvrière de l'équilibre tout entier du placement : « *plus que leur image, c'est l'image du lycée qu'ils vont donner et euh... Si cette image est pas bonne... Si on tombe sur un brigand, sur un élève qui a pas envie... Ce sera la dernière image qui sera enregistrée [par le patron]... et puis après... pour la replace d'un élève en stage, ce sera d'autant plus difficile* » (Enseignant). Les élèves sont donc chargés de faire tenir un arrangement à la fois normatif et affectif entre l'école et l'entreprise dans lequel la négociation sur la pertinence des stages n'a plus guère de place. Ceci même alors que la communication ministérielle avait insisté, dans les années 1990, sur le « *partenariat pédagogique* » dans lequel l'école et l'entreprise étaient invités à « *définir ensemble* » (MEN, 1996) le sens de ce moment formatif.

Au final, les élèves sont embarqués dans cette contradiction : ils sont chargés d'abolir une distance (« entre l'école et l'entreprise ») que les deux institutions maintiennent à défaut d'entrer dans une négociation concrète sur le sens et les conditions de pertinence des stages. Ce transfert de responsabilité et de charge

12 Logique de la dette que l'on peut penser comme étant plus largement typique de notre « condition néolibérale » (Lazzarato, 2011).

13 On pourrait étendre cette analyse à d'autres dispositifs, tels que les « réseaux d'anciens élèves » constitués par les écoles pour faire leur promotion : les élèves sont mobilisés dans une coproduction de la légitimité de l'institution scolaire, non plus dans le temps fini de leur scolarité mais dans la totalité du temps de leur existence ; et ils sont convoqués non plus dans une transaction limitée de l'apprentissage mais dans celle de la publicité de l'ordre scolaire.

vers l'élève a pour conséquence un changement de référence : de l'idée de deux mondes distincts qu'il faut articuler, la relation entre l'école et l'entreprise est investie de l'idée d'une continuité normative, dans laquelle c'est aux élèves de se montrer à la hauteur. C'est ainsi que l'on transfère sur les élèves la charge d'être conforme aux normes entrepreneuriales, même lorsque celles-ci sont illégales, et par exemple discriminatoires.

Arrangements normatifs et coproduction de discrimination

La discrimination s'inscrit dans ce rapport asymétrique, dans cette économie de la dette qui finit par caractériser les rapports sociaux et institutionnels de stage. La discrimination participe en ce sens d'une vaste série de micro-illégalités qui caractérisent de nombreuses expériences de stage ou de recherche de stage (stages inadéquats face aux exigences des référentiels, travail déguisé, expériences de harcèlement sexuel ou de racisme, injonction à discriminer¹⁴, etc.). Avec pour conséquence que les discriminations sont banalisées, tenues pour négligeables face à l'enjeu majeur de gestion des stages et de maintien de la belle-image du « rapprochement école-entreprise ». Aussi, loin de n'être que l'expression des préjugés des entreprises, la production des discriminations en stage doit-elle être lue comme le produit de formes locales d'*arrangements normatifs* (Dhume, 2011b). A l'encontre d'une lecture qui individualise le phénomène, en tenant les pratiques discriminatoires pour « le fait de l'initiative personnelle de celui qui les accomplit » (Eckmann et alii, 2009 : 56), il y a lieu de voir la discrimination en stage comme la production conjointe de l'entreprise et de l'école.

L'analyse que nous avons faite au sujet des intermédiaires à l'emploi, concernant une *coproduction* (Noël, 1999) est aussi constatable dans la relation entre l'école et l'entreprise : « certains agents, et leurs institutions respectives, anticipent la discrimination des recruteurs en choisissant de ne plus orienter certaines catégories de jeunes sous prétexte de les protéger du racisme. Voire, ils demandent préalablement aux employeurs s'ils acceptent les "X" » (Dhume et Noël, 1999), prenant ainsi à leur charge et dès l'amont la sélection discriminatoire. Face à une demande discriminatoire : « *ce qu'on fait et ben tout simplement, on change d'élève... On met un élève qui a une consonance... dont le nom a une consonance française* » (Cheffe des travaux). Le pragmatisme et la routinisation du placement, chez les enseignants, conduisent à organiser en amont un tri, qui devient tendanciellement systématique avec l'institutionnalisation du réseau. Soit le tri est anticipé, et c'est alors l'enseignant qui devance et met en oeuvre les critères discriminatoires pour le compte du demandeur de discrimination ; soit c'est la possibilité d'usage des critères qui est anticipée, le choix étant ouvertement laissé à l'employeur et banalisé par l'enseignant. Dans ce dernier cas, l'entreprise peut quasiment faire son marché parmi le vivier de stagiaires, sans que l'enseignant ne soit regardant sur la légalité des critères de sélection : « *je demande toujours quel profil voulez-vous ?, parce que... Y'a des...entreprises qui ne veulent pas de filles par exemple, parce qu'il y a des choses à porter c'est trop lourd ; parfois, on me dit pas de gens de tel quartier, pas de gens de telle ville...* », explique un enseignant en Electricité. Les enseignants sont donc conduits à une coproduction de la

14 Comme le cas de ces jeunes femmes « maghrébines » en BEP secrétariat dans un lycée de Lorraine, qui expliquent que l'employeur leur a demandé de présélectionner des CV en mettant à la poubelle tous ceux qui portent un nom « étranger ».

discrimination, dans un contexte où l'asymétrie des rapports entre l'entreprise et l'école encourage une logique de soumission à l'ordre entrepreneurial. Mais cette explication ne suffit pas, car il faut aussi se demander ce que l'école est susceptible de jouer d'elle-même dans cette situation.

Le sens scolaire des discriminations en stage : entre effet de la dette et intérêt disciplinaire

A observer les stages à partir de la problématique de la discrimination, la « rencontre entre l'école et l'entreprise » semble porter tout compte fait moins sur les enjeux pédagogiques et formatifs que sur des attendus et présumés *disciplinaires* (Foucault 1993). La discrimination sanctionne par anticipation ou par projection les défauts supposés de conformation des élèves à une certaine image de l'ordre. Ce que l'on sélectionne et exclut tendanciellement, ce sont très largement les élèves que l'on veut voir comme susceptibles de « foutre le bordel ». Ici, le préjugé raciste - qui préside en large partie aux logiques patronales de discrimination dans l'alternance (Noël, 2007) mais se retrouve également auprès d'enseignants (Dhume-Sonzogni, 2007) -, est imbriqué dans un enjeu de gestion de l'ordre scolaire tourné vers une défense de l'image de l'institution. Autrement dit, à la peur du « bordel » exprimée par l'employeur et/ou ses clients comme justification de la discrimination, correspond un enjeu d'ordre de l'institution scolaire elle-même. En particulier, la discrimination en stage fait écho à des logiques d'ethnisation « internes » à l'ordre scolaire (Dhume, 2011b) ; elle en constitue une sorte de continuité paradoxale¹⁵. Dit autrement : la discrimination qui se joue en stage doit être comprise comme un enjeu de coproduction entre l'école et l'entreprise, mais également comme une des conséquences des logiques propres de production d'ethnisation et de discrimination respectivement de l'entreprise et de l'école. Concernant l'école, comme cela avait déjà été analysé au sujet de l'orientation en classes spéciales – donc au sein même des logiques scolaires de gestion des trajectoires des élèves et de l'ordre interne à l'institution -, c'est au fond « un comportement dangereux qui est relégué » (Debarbieux, 1992), du moins un comportement présumé dangereux pour l'ordre.

Il s'agit de voir que, dans un certain nombre de cas, la discrimination en stage apparaît aux yeux des enseignants comme une forme de sélection et de traitement qui n'est pas illégitime. Ceci dit, rien ne permet de présumer que cela est systématique, au contraire. L'analyse qui suit est d'une certaine façon la pointe avancée de logiques plus générales, dont la forme et l'intensité ne se retrouvent pas systématiquement. Celles-ci semblent dépendre du rapport au métier, qui est nécessairement divers, chez les professionnels, *a fortiori* dans l'enseignement technique et professionnel - où notamment une part des agents viennent du monde l'entreprise, même si cela change dans le temps (Tanguy, 1991). Mais il est clair que les logiques plus générales de dénégation (Fassin, 2006) soutiennent dans un certain nombre de situations une véritable justification scolaire de la discrimination. Non seulement, celle-ci est réduite à un simple incident, moralement déplorable, au lieu d'y voir une rupture dans l'ordre du monde scolaire (« *Entre nous on se le dit, on le dénonce, on n'aime pas ça, moi je ne suis pas du tout porté sur ce genre de*

¹⁵ Paradoxe, car en se combinant avec les logiques entrepreneuriales de la discrimination, la continuation de l'ordre scolaire n'est que partielle, d'où la nécessité pratique de ces arrangements normatifs que l'on a décrit, autrement dit de cette recomposition des normes au détriment des logiques pédagogiques du stage.

chose, mais malheureusement on ne peut rien faire »). Non seulement, la logique de l'impuissance découlant du rapport asymétrique que l'école noue avec l'entreprise conduit à abandonner l'enjeu de faire cesser la discrimination (« *Moi, je pense qu'il faut faire avec...* »). Mais il découle de tout cela que la discrimination peut être tenue comme un donné de la situation à l'égard duquel il n'est pas certains qu'il y ait lieu d'agir : « *Ben, réagir pourquoi ? C'est ça la question qu'on peut se poser... Dans quel but ?... Parce que nous, notre but, c'est pas de se fâcher avec le patron...* » (Enseignant). Si la discrimination fait partie des normes et de la normalité dans le monde de l'entreprise, ne pourrait-elle pas être une expérience normale d'intégration des codes sociaux, dans l'ordre scolaire ? Et plus encore : cette pratique patronale ne sert-elle pas dans une certaine mesure les intérêts éducativo-disciplinaires de l'école ?

De fil en aiguille, à force de travailler les justifications, se dévoile une dimension morale de la discrimination, qui en fait un allié potentiel dans un rapport éducatif conçu comme rapport de force, particulièrement face à des élèves turbulents. « *On n'est pas contre le fait que les élèves soient secoués quand ils sont en stage, au contraire ça peut leur faire que du bien, et puis quelques fois quand les enseignants font des remarques ils ont l'impression qu'il n'est jamais content le professeur ; mais quand ça vient d'un professionnel, ça marque plus. Donc, pour certains c'est bien, par contre, quand on trouve c'est vraiment pour des cas extrêmes, donc on ne le fait pas, c'est pas la peine que l'élève soit complètement démotivé et qu'il euh... qu'il soit malade avant d'aller en stage* » (Chef des travaux). Vu sous cet angle, le problème de la discrimination n'en est plus un pour l'école ; cela pourrait même constituer un « support éducatif » dans une perspective de dressage des récalcitrants. La discrimination pourrait ainsi trouver son intérêt scolaire dans une gamme de techniques disciplinaires, dont, par définition (Foucault, 1993), il faut individualiser l'usage pour contrôler l'effet.

Dans ce cas, l'enseignant conçoit son rôle comme un dosage rétrospectif de la violence discriminatoire afin qu'elle n'ait pas de contre-effet trop négatif : il ne faudrait pas qu'elle aille jusqu'à démobiliser les élèves. D'où, plus largement, des techniques d'atténuation, de minimisation, et de remobilisation des élèves : « *allez, c'est pas si grave, tu trouveras ailleurs* », etc. D'où, aussi, un investissement moral différent selon la qualité prêtée aux élèves : les cas où les enseignants résistent à la discrimination et se battent pour obtenir malgré tout une place de stage dans l'entreprise qui voudrait discriminer – car cela arrive parfois – dépendent de la dignité morale de l'élève : « *Si je m'investis autant (je suis allé trois fois dans l'entreprise pour négocier), c'est quand les jeunes en valent la peine* » (Enseignant de mécanique). Il y a ceux qui valent *la peine* qu'on se batte pour que leurs droits soient respectés, et les autres... Cette mobilisation sélective face aux discriminations a en outre une autre conséquence stratégique : cela permet de faire disparaître la discrimination comme problème spécifique et global, en la convertissant dans une question de « réussite » ou d'« adaptation » des élèves, banalisant ainsi cette expérience en la ramenant au rang de simples enjeux disciplinaires. Ne sont donc tenus pour discrimination que les cas rares où celle-ci paraît injuste aux enseignants, car non conforme à leur propres projections normatives et morales sur les élèves. Dans l'ordre scolaire, cet usage tempéré ou dosé de la discrimination vise à ramener les élèves à leur place, et à obtenir d'eux une acceptation de leur condition, une soumission à l'ordre¹⁶.

16 Si ces discours de légitimation de la discrimination ne sont pas loin de là systématiques, ils témoignent cependant d'un motif que l'on trouve tendanciellement dans toutes mes enquêtes : le passage entre normalisation scolaire et discrimination, entre problème

Or, si l'on se pose la question de savoir à quels élèves s'adresse cette logique de normalisation, la réponse est connue concernant les classes populaires ; on entend aussi, implicitement, que cette conception du rapport de force est globalement sexuée, et vise en particulier des garçons et jeunes hommes ; mais elle vaut également, et de façon spécifique, pour les jeunes vus comme « issus de l'immigration ». Si la question de l'arbitrage de la légitimité de la discrimination (et en conséquence de l'obligation morale à réagir ou non) concerne tous les élèves, cette conception disciplinaire de la discrimination pointe principalement vers le « portrait-robot » du jeune homme réactif à l'ordre scolaire, vu comme issu de milieu populaire et surtout de l'immigration.

Sur ce dernier registre, particulièrement, la discrimination touche aussi à la filiation (Benslama, 2002), en projetant sur les enfants la discipline et la soumission valorisée chez les pères immigrés. « *[L'expérience de la discrimination] J'veis dire que quelque part... ça forge aussi la caractère. (...) J'vois les... les parents de ces jeunes-là, souvent ce sont des gens très bien, et quand ils sont confrontés à un problème, à quelqu'un de violent en face... Ils prennent ça avec philosophie... donc quelque part après avec le recul, on se dit, ben... c'est peut-être un atout...* » (Enseignant, Electricité). De ce point de vue, il n'est pas étonnant que la dénégation de la discrimination se fasse souvent par une substitution : à la question de la violence et du délit de discrimination, l'on renvoie celle des comportements inadaptés des jeunes, leur défaut de « maîtrise des codes ». L'injonction à la « maîtrise des codes », c'est l'autre nom de « l'intégration » : « *Moi, je pense que oui, ils ont autant de chances que les autres... à condition qu'ils aient... un minimum de... d'éducation... euh... qu'ils soient parfaitement intégrés... à la civilisation (rire)... enfin, à la culture... hein, française... qu'ils acceptent le... le contrat de travail qu'ils ont signé... à savoir les règles euh... du contrat de travail...* » (Enseignante de Secrétariat). Comme l'indique ce dernier propos, la norme disciplinaire de l'école est à la fois intense et souple, intensive et extensive : elle est susceptible d'être en congruence avec cet horizon d'une normalisation sociale de l'altérité qu'est « l'intégration ». De même que la norme scolaire peut être présentée comme éminemment congruente avec les exigences normatives patronales.

Selon ce schéma mettant en continuité l'école et l'entreprise, la discrimination peut n'être en fait que le signe d'un travail scolaire encore à faire. Et la discrimination en stage, particulièrement, signe une sorte de continuité morale entre l'école et l'entreprise. En définitive, loin de n'être qu'un produit de la sélectivité du monde du travail, face à laquelle l'école serait impuissante, la discrimination s'avère tout compte fait comme une coproduction « partenariale » qui mêle des enjeux d'articulation entre école et emploi à des logiques propres de l'école et des rapports scolaires (comme de l'entreprise et des rapports de travail).

Bibliographie citée

- BECKER H. (2002), *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris, La Découverte.
- BENSLAMA F. (2002), « La discrimination, mode d'extermination sociale », in Blier J.-M., Royer S. (dir.) *Discriminations raciales, pour en finir*, Paris, éd. Jacob-Duvernet, coll. Guide France info, p.21-22.
- BOULOT S., BOYZON-FRADET D. (1984), « L'échec scolaire des enfants d'immigrés. Un problème mal posé »,

d'incivilité et de comportement et justification de la discrimination. A ce titre, il y a lieu de considérer que pour l'institution scolaire, la discrimination présente un intérêt relatif pour tenir son programme disciplinaire.

Les Temps modernes, n° spécial 452-453-454, p.18-31.

- BRIAND J.-P., CHAPOULIE J.-M., « L'institution scolaire et la scolarisation : une perspective d'ensemble », *Revue Française de sociologie*, n°34, 1993, p.3-42.
- BURAWOY M. (2006), « Pour la sociologie publique », *Socio-logos*, n°1. [En ligne] URL : <http://socio-logos.revues.org/document11.html>
- CERRATO-DEBENEDETTI M.-C., YIGIT E. (2005), *L'expérience de la discrimination ethnique à l'accès au stage de filières professionnelles*, Villeurbanne, EQUAL-PAVIE.
- DEBARBIEUX E. (1992), « Violence et (dés)orientation », *Migrants-Formation*, n°89, p.58-65.
- DEROUET J.-L. (1992), *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Métailié.
- DHUME F. (2010), « L'école face à la discrimination ethnoraciale : les logiques d'une inaction publique », *Migrations-Société*, vol.22, n°131, p.171-184.
- DHUME F. (2011a), « La recherche française et la discrimination ethnico-raciale dans l'orientation scolaire : un problème de point de vue », *Journal du droit des jeunes*, n°308, p.28-32.
- DHUME F. (2011b), *Entre l'école et l'entreprise : la discrimination ethnico-raciale dans les stages. Une sociologie publique de l'ethnisation des frontières et de l'ordre scolaires*, thèse de doctorat de sociologie, Aix-en-Provence, Université de Provence.
- DHUME F., DUKIC S., CHAUVEL S., PERROT P. (2011), *Orientation scolaire et discrimination. De l'(in)égalité de traitement selon "l'origine"*, Paris, La Documentation française.
- DHUME F., NOËL O. (1999), « La discrimination raciale dans l'accès à l'emploi : un obstacle majeur à l'intégration et une place mineure dans le débat public », *Journal du Droit des Jeunes* n°182, p.40-42.
- DHUME F., SAGNARD-HADDAOUI N. (2006), *La discrimination de l'école à l'entreprise. La question de l'accès aux stages des élèves de lycée professionnel en région Lorraine*, Neuviller, IS CRA.
- DHUME-SONZOGNI F. (2007), *Racisme, antisémitisme et « communautarisme » ? L'école à l'épreuve des faits*, Paris, L'Harmattan.
- DUBET F., DURU-BELLAT M. (2002), « Les problèmes sociaux entrent dans l'école », in Carra C., Faggianelli D. (dir.), *Ecole et violences*, « Problèmes politiques et sociaux » n°881, Paris, La documentation française
- ECKMANN M., SEBELEDI D., BOUHADOUZA VON LANTHEN V., WICHT L. (2009), *L'incident raciste au quotidien. Représentations, dilemmes et interventions des travailleurs sociaux et des enseignants*, Genève, IES éditions.
- FARVAQUE N. (2008), *Difficultés d'accès et discriminations dans l'accès aux stages. Le ressenti des lycéens de l'enseignement professionnel, le point de vue des enseignants et des employeurs*, Lille, ORSEU/Programme EQUAL-TRANSFERT.
- FASSIN D. (2006), « Du déni à la dénégation. Psychologie politique de la représentation des discriminations », in Fassin D., Fassin E. (dir.), *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française*, Paris, La Découverte.
- FOUCAULT M. (1993), *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard.
- FOUCAULT M. (1997), « *Il faut défendre la société* ». *Cours au Collège de France. 1976*, Paris, Gallimard/Seuil.
- GUIGOU J. (1975), « La stagification », in *Éducation permanente*, n°31, p.3-25.
- LAZZARATO M. (2011), *La Fabrique de l'homme endetté. Essai sur la condition néolibérale*, Paris, éd. Amsterdam.
- LORCERIE F. (1992), « Les sciences sociales au service de l'identité nationale. Le débat sur l'intégration en France au début des années 1990 », in Martin D.-C. (dir.), *Cartes d'identité. Comment dit-on "nous" en politique ?*, Presses de la Fnsp, p.245-281.
- LORCERIE Française (2003a), *L'école et le défi ethnique. Education et intégration*, Paris, ESF/INRP.
- LORCERIE F. (2003b), « La non-lutte contre les discriminations dans l'école française », *Hommes &*

Migrations, n°1246, p.6-16.

LORCERIE F. (2007), « Le paradigme de l'ethnicité. Développements en France et perspectives », *Faire Savoirs*, n°6, p.15-23.

MEN (1996), « Guide des formations en entreprise pour les élèves et les étudiants préparant un diplôme professionnel du CAP au BTS », DESCO.

MOREAU G. (dir.) (2002), *Les patrons, l'Etat et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute.

NOËL O. (1999), « Intermédiaires sociaux et entreprises : des coproducteurs de discrimination ? », in *Hommes & Migrations* n°1219, p.5-17

NOËL O., « Les jeunes de la "deuxième génération" à l'épreuve des pratiques discriminatoires du petit patronat français », in Potvin M., Eyd P., Venell N. (dir.), *La seconde génération issue de l'immigration. Une comparaison France-Québec*, Montréal, éd. Athéna, 2007, p.71-85.

OBIN J.-P. (1997), in *L'intégration, une mission pour l'école ? Les enfants de l'immigration à l'école*, Paris, Hachette/Education & Devenir.

PALHETA U. (2012), *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, Paris, PUF.

PAYET J.-P. (2003), « École et immigration. Un bilan des travaux (1996-2002), un programme de recherche », *VEI-Enjeux*, n°135, p.103-122.

ROMANI C. (2004), *Alternance(s). Synthèse de vingt ans de développement en France et à l'étranger*, Notes emploi formation, CEREQ, Marseille.

TANGUY L. (1991), *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*, Paris, PUF.

VALLET L.-A. (1996), « L'assimilation scolaire des enfants issus de l'immigration et son interprétation : un examen sur données françaises », *Revue française de pédagogie*, n°117, p.7-27.