

La racialisation de la difficulté scolaire : un mode d'externalisation de la difficulté professionnelle

The Racialization of Academic
Difficulty: A Mode of Externalizing
Professional Challenges

LAURA FOY

LAURA FOY

La racialisation de la difficulté scolaire : un mode d'externalisation de la difficulté professionnelle

The Racialization of Academic Difficulty: A Mode of Externalizing Professional Challenges

Mots-clés :
Inégalités scolaires
Racisme
Racialisation
Éducation prioritaire

Alors que les enquêtes nationales comme internationales montrent que le système scolaire français est l'un des pays de l'OCDE dans lequel les inégalités socio-économiques se traduisent le plus en inégalités scolaires, les enseignant·es tendent régulièrement à racialiser la difficulté scolaire en l'imputant à des « caractéristiques culturelles » des élèves. Ce phénomène, qui met en évidence le « racisme quotidien » dans les écoles, est ici analysé par une chercheuse elle-même professeure des écoles et se traduit notamment par l'imputation de la difficulté scolaire à la pratique familiale de langues extraoccidentales ou à une « culture familiale » éloignée des « codes de l'école ». Ces processus permettent aux enseignant·es d'externaliser la difficulté professionnelle en la reportant sur des publics aux caractéristiques naturalisées.

Keywords:
 Educational inequalities,
 Racism
 Racialization
 Priority education.

While national and international surveys indicate that the French educational system is among the OECD countries where socio-economic inequalities most strongly translate into educational disparities, teachers frequently tend to racialize academic difficulty by attributing it to students' "cultural characteristics." This phenomenon, which highlights the presence of "everyday racism" within schools, is analyzed here by a researcher who is also a primary school teacher. It notably manifests through the attribution of academic challenges to the familial use of non-Western languages or to a "family culture" perceived as distant from the "codes of the school." These processes enable teachers to externalize professional difficulties by projecting them onto student populations characterized by naturalized traits.

INTRODUCTION

Si, dans les années 1970, la scolarisation des élèves en provenance des anciennes colonies, et notamment du Maghreb, est d'abord marquée par une certaine marginalisation de ces élèves, leurs résultats apparaissent d'abord liés à leur situation socio-économique¹ et le contrôle de cette variable tendrait à montrer que les trajectoires scolaires des enfants avec ascendance migratoire sont identiques à celles des enfants natifs jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire. Il est ainsi admis que les inégalités socio-économiques sont lourdes de conséquences sur les trajectoires scolaires des élèves (natifs comme avec ascendance migratoire)², ces inégalités étant également démontrées par des enquêtes

nationales³ et internationales⁴. La question socio-économique subsume alors la question migratoire, les inégalités ethno-raciales n'apparaissant que comme la conséquence des inégalités socio-économiques. Pourtant, les résultats de la dernière enquête PISA⁵ viennent nuancer cette analyse : si les trajectoires scolaires sont comparables, le niveau des acquis des élèves avec ascendance migratoire, lui, est significativement inférieur à celui des élèves de la population majoritaire⁶.

Ces inégalités sont en partie produites *dans et par* l'école, où les élèves racisé·es — c'est-à-dire perçue·s et catégorisé·es comme appartenant à un groupe racial minoritaire — sont la cible d'un « racisme quotidien »⁷ des enseignant·es.

1 Vallet Louis-André et Caille, Jean-Paul, « Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français », *Éducation et Formations*, n°67, 1996.

2 Bourdieu Pierre, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, vol.7, n°3, 1966, pp.325-347; Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1970; Bourdieu Pierre, *La misère du monde*, Paris, Seuil, 1993; Lahire Bernard, *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Seuil, 2019.

3 CNESCO, *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités*, 2016; Fei-Louis Georges et al., *Inégalités scolaires et politiques d'éducation*, contribution au rapport du Cnesco,

Les inégalités scolaires d'origines sociales et ethnoculturelles, Paris, CNESCO, 2016; Rocher Thierry, *Évolution des inégalités sociales de compétences : une synthèse*, CNESCO, 2015.

4 OCDE, *France. Résultats du PISA 2012. Note par pays*, Paris, 2013.

5 PISA, *Results, Volume I, The State of Learning and Equity in Education*, Strasbourg, OCDE, 2022.

6 À titre d'exemple, la dernière enquête PISA montre un écart de neuf points dans les résultats en mathématiques entre les élèves immigré·es et les élèves natif·ve·s (contre une moyenne de cinq points pour l'ensemble de l'OCDE).

7 Essed Philomena, *Understanding everyday racism: An interdisciplinary theory*, vol.2, Newbury Park, London, New Delhi, Sage, 1991.

L'approche par le racisme quotidien déplace la question centrale dans la production du racisme de « qui est (ou pas) raciste ? », à la mise en évidence ce qui produit (ou pas) des assignations et des identifications à des groupes raciaux, autrement dit, à la manière dont des individus ou des groupes sont racialisés, à travers des opérations concrètes, souvent banales, parfois non intentionnelles (et non pensées comme racistes), des relations sociales. Cet article s'intéressera à la manière dont la racialisation de la difficulté scolaire des élèves par les enseignant·es permet la mise en évidence du « racisme quotidien » dans le monde scolaire. La racialisation renvoie à l'ensemble des processus mentaux d'assignation des minoritaires⁸ à l'altérité raciale à partir de critères biologiques (mise en altérité fondée sur les corps, le phénotype, le lignage biologique supposé) mais également ethniques (donc culturels, religieux ou linguistiques)⁹; le recours à ce concept permet d'inscrire les rapports sociaux de race dans une dynamique relationnelle et interactionniste.

Deux changements de perspective sont ainsi opérés ici. Il s'agit d'abord d'analyser les inégalités scolaires non plus à partir de la question migratoire, mais à partir de celle de la racialisation. La première neutralise en effet la seconde, en l'indexant à un statut défini par la migration, laquelle s'accompagne régulièrement d'une fragilisation économique et d'un déclassement social¹⁰; elle occulte par ailleurs l'expérience de racisme de certains groupes sociaux non récemment ou non nécessairement liés aux migrations (exemple des personnes juives cibles d'antisémitisme ou des personnes nées en France de parents eux-mêmes nés en France mais appartenant à des groupes raciaux minoritaires).

Il s'agit ensuite de déplacer l'analyse des effets de ce rapport sur les performances et trajectoires scolaires des élèves à la mise en évidence de ce rapport et de la manière dont il détermine l'activité professionnelle des enseignant·es. Le terrain d'enquête et la population enquêtée impliquent une attention particulière à la manière dont peut se « dire le racisme » en faisant « taire la race »¹¹: en effet, la norme scolaire anti-raciste¹², l'affirmation selon laquelle « la lutte contre le racisme et l'antisémitisme est une priorité pour l'école de la République »¹³ et la forte condamnation morale¹⁴ — notamment dans le monde scolaire¹⁵ — du racisme participent à une neutralisation du référentiel racial classique (qui catégorise les individus à partir de critères phéno-

typiques notamment) dans les discours des enseignant·es. Ce référentiel racial est alors exprimé *via* la mobilisation d'autres marqueurs, perçus comme plus légitimes parce que culturels et non biologiques, qui participent toutefois à l'assignation à l'altérité raciale des élèves ainsi qu'à faire de cette position racialisée une dimension de leur « valeur scolaire »¹⁶ pouvant limiter leur accès à l'offre scolaire.

Nous montrerons ainsi comment le bilinguisme des élèves, s'il est perçu de façon générale comme un atout pour la scolarité, est décrit comme une cause de la difficulté scolaire des élèves racialisés (1). Nous analyserons ensuite la manière dont la thématique de « l'éloignement culturel » supposé de certain·es élèves est mobilisée pour expliquer leur difficulté scolaire (2).

Nous utiliserons pour cela des données collectées au cours d'un travail de recherche doctorale portant sur la place et le rôle de la race dans l'activité professionnelle des enseignant·es des territoires hyperpaupérisés¹⁷. Ces données comportent principalement des entretiens semi-directifs (N=67) ainsi que des observations *in situ*, dans les salles de classe ou les espaces de circulation et de vie collective. Cela permettra d'articuler une logique cognitiviste à une logique matérialiste, ainsi que d'observer les éventuels écarts entre les discours (régulièrement conformes, notamment en situation d'entretien, qui sont également des situations de « présentation de soi », aux attentes institutionnelles anti-racistes) et les pratiques. L'accès aux écoles et le recrutement des enseignant·es s'est fait par un « bouche à oreilles » facilité par le statut professionnel de la chercheuse, alors également enseignante dans une école du territoire enquêté, lequel lui a permis d'avoir accès aux « coulisses » des écoles¹⁸. Ces écoles sont situées principalement dans les très médiatisés « quartiers Nord » de la ville de Marseille, qui font partie des territoires les plus pauvres de la France métropolitaine, avec un taux de pauvreté moyen de 43 %. Les écoles qui y sont implantées, couramment qualifiées de « ghettos scolaires »¹⁹, subissent de plein fouet « *l'apartheid scolaire* »²⁰: l'indice de positionnement social (IPS) des élèves des écoles enquêtées est en moyenne de 68,2, tandis que la moyenne des IPS des élèves dans les écoles publiques et privées sous contrat est, en France, de 103, et elles accueillent presque exclusivement des élèves multi-minorisé·es, c'est-à-dire subissant de concert plusieurs dynamiques de minorisation, à la fois socio-économique et raciale²¹.

Note sur l'anonymisation et précisions sémantiques

Les entretiens semi-directifs présentés ont été analysés à partir d'une méthode inductive de théorisation ancrée²².

Le panel enquêté se compose de soixante-sept enseignant·es dont quarante-sept femmes et vingt hommes, soit 70 % de femmes pour 30 % d'hommes, ce qui correspond aux moyennes nationales²³. Ces enseignant·es ont un âge compris entre vingt-quatre ans pour la plus jeune enseignante et soixante-cinq ans pour la plus âgée, avec un âge moyen de 36,6 ans et un âge médian de trente-cinq ans. Les enseignant·es enquêté·es sont donc plus jeunes qu'au niveau national, où l'âge moyen en école primaire est de quarante-trois ans et où seulement 22 % des enseignants ont moins de trente-cinq ans. Cela s'explique par la nature du terrain d'enquête, l'éducation prioritaire renforcée, qui constitue une affectation par défaut de début de carrière pour la majorité des enseignant·es de l'académie d'Aix-Marseille.

⁸ Dahan Ryzlène et al., « Analyser des terrains contemporains à partir du couple notionnel "majoritaires/minoritaires" », *Cahiers du Genre*, vol.68, n°2, Association Féminin Masculin Recherches, 2020, pp.145-171, en ligne, [doi:10.3917/cdge.068.0145](https://doi.org/10.3917/cdge.068.0145).

⁹ Guillaumin Colette, *L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel*, Paris, Mouton, 1972.

¹⁰ Rouleau-Berger Laurence, Cottineau Clémentine et Vallée Julie, « Migrations, inégalités multisièges et économie mondiale : Chapitre 3 », in *Les inégalités dans l'espace géographique*, ISTE Éditions, 2022, pp.93-117.

¹¹ Dhume Fabrice et Cohen Vanessa, « Dire le racisme, taire la race, faire parler la nation. La représentation du problème du racisme à travers la presse locale », *Mots. Les langages du politique*, vol.116, n°1, 2018, pp.55-72.

¹² Dhume Fabrice, « L'école face à la discrimination ethnoraciale : les logiques d'une inaction publique », *Migrations Société*, vol.131, n°5, 2010, pp.171-184, en ligne, [doi:10.3917/migr.131.0171](https://doi.org/10.3917/migr.131.0171).

¹³ Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et de l'enseignement supérieur, « Lutte contre le racisme et l'antisémitisme, une priorité pour l'école de la République », dans *education.gouv.fr*, 2022, en ligne, <https://www.education.gouv.fr/lutte-contre-le-racisme-et-l-antisemtisme-une-priorite-pour-l-ecole-de-la-republique-2909?menu=2>.

¹⁴ Peretti-Nolayre Marie, « De l'objet tabou au racisme respectable. Récit d'une enquête en terrain sensible », *Civilisations*, vol.64, n°1, 2015, pp.81-90.

¹⁵ Dhume Fabrice, « Comment l'antiracisme devint une "valeur de l'école" », *Diversité*, vol.182, n°1, 2015, pp.47-53, en ligne, [doi:10.3406/diver.2015.4135](https://doi.org/10.3406/diver.2015.4135).

¹⁶ Lorcier Françoise, « Pour une approche intersectionnelle à l'école », *Travail, genre et sociétés*, vol.41,

n°1, Paris, La Découverte, 2019, pp.159-165, en ligne, [doi:10.3917/tgs.041.0159](https://doi.org/10.3917/tgs.041.0159).

¹⁷ Foy Laura, *Quand la race fait école : place et rôle de la race dans l'activité professionnelle des enseignant·es des territoires hyperpaupérisés*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation (Nicolas Sembel dir.), Aix-Marseille Université, 2023.

¹⁸ Kılıç Aksel, *L'école primaire vue des coulisses. La culture professionnelle informelle des professeurs des écoles*, Paris, PUF, 2022.

¹⁹ Garnier Juliette, *Apprendre à devenir un élève perturbateur à la marge de l'école. Une ethnographie de la prise en charge de la déviance scolaire*, Thèse pour le doctorat de sciences sociales (Claudine Dardy et Benjamin Moignard dir.), Université Paris-Est Crétell, 2017.

²⁰ Felouzis Georges, Liot Françoise et Perron Joëlle, *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Paris, Seuil, 2005.

²¹ Audren Gwenaelle, « Dynamiques scolaires et recompositions socio-territoriales : quels impacts sur la ségrégation à Marseille ? », *Géographie, économie, société*, vol.14, n°2, 2012, pp.147-170; Audren Gwenaelle et Lorcerie Françoise, « À Marseille : une école polarisée mais diverse », *Revue Projet*, vol.333, n°2, 2013, pp.42-51.

²² Paillé Pierre, « L'analyse par théorisation ancrée », *Cahiers de recherche sociologique*, n°23, avril 2011, pp.147-181, en ligne, [doi:10.7202/1002253ar](https://doi.org/10.7202/1002253ar).

²³ Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, « Bilan social du ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports 2020-2021 », *education.gouv.fr*, 2022, en ligne, <https://www.education.gouv.fr/bilan-social-du-ministere-de-l-education-nationale-de-la-jeunesse-et-des-sports-2020-2021-326665>.

Les prénoms des enseignant·es et des élèves ont été modifiés. Pour les élèves, nous avons utilisé l'outil en ligne élaboré par B. Coulmont à partir des résultats nominatifs du baccalauréat en France. Cet outil ne prenant pas en compte les années antérieures à 2012, les prénoms des enseignant·es ont été modifiés en utilisant des sites de référencement des prénoms permettant de les remplacer par des prénoms de popularité équivalente, en respectant leurs caractéristiques sociales et ethniques. L'ancienneté dans le métier des enseignant·es est précisée par la mention T (signifiant « titulaire »), suivie du nombre d'années d'exercice de l'enseignant·e.

La classe dans laquelle exerce chaque enseignant·e dont les propos sont rapportés est également précisée pour chaque extrait d'entretien. L'école primaire, qui constitue le terrain de cette enquête, est constituée de l'école maternelle (EM), qui comprend quatre classes d'âge, la Très Petite Section (TPS), dans laquelle les élèves sont âgés de 2 à 3 ans, la Petite Section (ps), la Moyenne Section (MS) et la Grande Section (GS) et de l'école élémentaire (EEPU), dans laquelle les élèves entrent à l'âge de 6 ans et comprennent le Cours Préparatoire (CP), le Cours Élémentaire 1^{re} année (CE1), le Cours Élémentaire 2^e année (CE2), le Cours Moyen 1^{re} Année (CM1) et le Cours Moyen 2^e Année (CM2). Les élèves passent une année scolaire dans chaque classe. À ces classes s'ajoutent les Unités Pédagogiques pour Élèves allophones arrivants (UPE2A), les Unités Locales d'Inclusion Scolaire (ULIS) accueillant les élèves en situation de handicap et le Réseau d'Aide Spécialisé aux Élèves en Difficulté (RASED). Certain·es enseignant·es ont pour fonction de remplacer les enseignant·es titulaires d'une classe lorsqu'ils sont absent·es. Iels appartiennent au corps des « brigades », et iels peuvent être affecté·es sur n'importe quel niveau de classe. D'autres sont en poste dans plusieurs écoles entre lesquelles ils partagent leur service (TRS). Les noms des écoles sont indiqués par une lettre.

Enfin, l'usage de l'expression « difficulté scolaire » provient du langage ordinaire des enseignant·es qui l'utilisent quotidiennement dans leur activité professionnelle, à la fois pour décrire leurs élèves ou une dimension de leur professionnalité qu'iels estiment spécifique à l'exercice en REP+ (dont l'un des critères de labélisation des collèges têtes de réseaux est le taux de retard à l'entrée en classe de 6^e), mais également comme critère de régulation de leur activité professionnelle (il s'agit alors de différencier les apprentissages pour les élèves identifié·es comme étant en « difficulté scolaire »). Iels reprennent une expression consacrée par de nombreux textes institutionnels, comme par exemple la circulaire de rentrée 2024²⁴ qui oppose ainsi les élèves « les plus à l'aise » à « ceux en difficulté » ou la page Eduscol « Évaluations nationales et tests de positionnement » qui précise que « [les] tests de positionnement doivent permettre aux équipes pédagogiques de disposer d'éléments objectifs pour répondre au plus vite à la difficulté scolaire »²⁵.

UNE RÉUSSITE EMPÊCHÉE PAR LA LANGUE FAMILIALE

La langue est l'un des principaux critères de la racialisation de la difficulté scolaire et les enseignant·es imputent aux pratiques linguistiques et langagières familiales des élèves racisé·es un effet aggravant des difficultés scolaires.

De la valorisation théorique du plurilinguisme à la condamnation de facto des pratiques linguistiques familiales

Les élèves sont décrit·es par l'écrasante majorité des enseignant·es enquêté·es comme parlant plusieurs langues. Mais ce plurilinguisme, s'il est généralement valorisé de manière abstraite et théorique comme « une richesse » (entretien Mayssane, T15, CE1, EEPUI J) permettant par la suite d'apprendre plus facilement d'autres langues est paradoxalement décrit en même temps, dans le cas des élèves racisé·es, comme l'une des causes de la difficulté scolaire, voir du défaut d'intégration. On observe ainsi des variations selon que les enseignant·es tiennent un discours général sur les langues (le plurilinguisme est perçu de manière positive) ou qu'iels abordent l'effet des pratiques linguistiques familiales sur le niveau scolaire de leurs propres élèves (le bilinguisme est alors perçu comme une cause de l'échec scolaire) : préférer « parler arabe » au domicile familial est décrit par plus de la moitié des enseignant·es enquêté·es comme une pratique pouvant « handicap[er] » les élèves et être à l'origine de difficultés scolaires. Une bivalence raciale des pratiques se manifeste ainsi dans le bilinguisme qui devient, pour les élèves racisé·es, une théorie explicative de la difficulté scolaire alors que ce même bilinguisme apparaît de façon générale comme un élément favorisant la réussite scolaire. Nous définissons ici la bivalence raciale des pratiques comme le fait que des fonctionnements, comportements, attitudes soient perçus différemment (positivement ou négativement) selon l'assignation raciale de son auteur·trice en vertu de la mobilisation d'une interprétation racialisante qui sert de fondement pour donner du sens à ce qui est observé et l'inscrire dans un faisceau de significations s'appuyant sur des stéréotypes raciaux²⁶. La classe sociale d'appartenance des élèves et leur valeur scolaire²⁷ contribuent à transformer le rapport au bilinguisme : la pratique des langues familiales est alors caractérisée par un fort déficit lexical et l'usage d'une syntaxe incorrecte.

[Enseignant] Le problème, je pense un des problèmes majeurs, c'est que les parents de nos gamins ne maîtrisent pas suffisamment leur propre langue maternelle.

[Chercheuse] Tu t'en rends compte à quoi ?

[Enseignant] Parce qu'ils ne l'écrivent pas. Pour l'arabe qui est une langue écrite. Et qu'ils l'écrivent plus ou moins mais que leur niveau d'instruction purement linguistique est faible, bas. Et que je pense qu'ils ne lisent, à part le journal, c'est une culture aussi, tu trouves des informations et c'est une langue, c'est l'arabe parlé pas l'arabe littéraire la plupart du temps, en fonction des journaux mais si tu veux est-ce qu'ils ont vraiment eu accès à certains savoirs pour comprendre certaines subtilités de leur propre langue, quoi.... Et ça, ça porte énormément préjudice aux gamins. La non-maîtrise de leur propre langue maternelle fait que l'apprentissage du français devient d'autant plus compliqué quoi. Parce qu'il y a de l'approximation dans leur langue

24 MENJ – Dgesco, *Circulaire de rentrée 2024 : « Ne laisser aucun élève au bord du chemin »*, ME-NE2417753C, 2024.

25 Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, « Les évaluations nationales, des outils pour mieux répondre aux besoins des élèves », *Eduscol*, mars 2025, en ligne, <<https://eduscol.education.fr/887/evaluations-nationales-et-tests-de-positionnement>>.

26 Contrairement à la discrimination, qui est nécessairement un traitement négatif, la bivalence raciale des pratiques peut également renvoyer à une perception positive d'un comportement qui serait per-

çu comme déviant s'il était celui d'un membre du groupe majoritaire (cas d'une directrice d'école se félicitant de voir un père d'élève ivre et avec des cannettes de bière dans ses poches à la kermesse de l'école, déclarant qu'il faisait un « effort d'intégration »).

27 Lorcerie Françoise, « Pour une approche intersectionnelle à l'École », *Travail, genre et sociétés*, vol.41, n°1, 2019, pp.159-165.

maternelle qui est de l'approximation automatiquement puisque de toute façon ça passe dans leur langue maternelle donc en français je peux dire « le chaise » et puis tu comprends quand même ce que je veux te dire tu vois, et on voit pas l'intérêt tu vois, c'est un peu caricatural ce que je dis mais c'est un peu l'idée.

(Entretien Guillaume, T18, CP, EEPUB)

Dans une première lecture, ça n'est pas tant la pratique d'une langue familiale autre que le français qui est l'objet de la critique, mais le « niveau d'instruction purement linguistique [...] faible » des parents d'élèves et une « non-maîtrise » de leur propre langue, une « approximation » dans son usage qui, se répercutant sur les élèves, seraient la cause de leurs difficultés dans l'apprentissage du français et plus largement de leurs difficultés scolaires.

Mais, plus que le niveau de maîtrise de la langue dite d'« origine » par les familles des élèves racisées, ce sont régulièrement les langues mêmes qui sont l'objet de l'infériorisation : alors que Guillaume, dans l'extrait ci-dessus, oppose l'« arabe parlé » des familles (lequel désigne en réalité l'« arabe maghrébin », qui est aussi une langue écrite couramment disqualifiée, y compris par les personnes dont elle est la langue maternelle²⁸) à l'« arabe littéraire », cinquante et un des soixante-sept enseignant·es enquêté·es, en entretien ou lors d'échanges informels, ont décrit les langues utilisées par les familles des élèves comme des « dialectes » (entretien Nicolas, T3, ULIS, EEPUB H, à propos du « dialecte gitan »), des « langues orales » (extrait de journal de terrain, Valérie, T6, CM2, EEPUB A, à propos du « marocain »), ou encore des langues « sans grammaire » (extrait de journal de terrain, Bernard, T28, directeur, EEPUB B, à propos du shimalhorais). Cette idée d'une hiérarchie des langues se diffuse d'autant plus facilement au sein des écoles qu'elle est reprise de manière particulièrement explicite par six enseignant·es²⁹ du panel enquêté ayant des caractéristiques rendant leur discours particulièrement modélisant : tous de sexe masculin, forts d'une longue expérience professionnelle (au moins 12 ans de métier) et d'une position statutaire renforçant leur légitimité (direction d'école, détention du CAFIPEMF), ils revendiquent à la fois une forte proximité avec le territoire et avec les publics, mais également ces connaissances « issues du terrain » comme des « savoirs coupables »³⁰ faisant la preuve de leur expertise professionnelle. Ces « savoirs coupables », qui articulent une pseudo-scientification du discours et une forte culturalisation des pratiques des familles, participent au sein des écoles à la diffusion d'un « racisme respectable »³¹ : ce racisme, qui n'est pas perçu comme raciste mais comme une « description exacte de la réalité »³², est porté par des individus occupant des « positions importantes » et la respectabilité de ce discours lui est notamment conférée par le « pouvoir de ceux et celles qui l'adoptent »³³. La production et la diffusion de ce type de discours par des enseignant·es perçu·es comme légitimes, respecté·es (notamment du fait de leur position statutaire) par leurs pairs, contribuent à sa normalisation et à sa diffusion dans les écoles. Ça n'est pas tant la généralisation de ce type de discours, lequel serait produit de manière systématique par chaque enseignant·e — des enseignant·es n'y ont pas recours — mais sa banalisation et sa normalisation qui sont centrales dans la compréhension des processus de racialisation de la difficulté scolaire : quand les enseignant·es refusent cette racialisation, c'est plus souvent parce qu'ils ont

recours à une explication concurrente que par rejet principe de cette racialisation, laquelle n'est que de manière marginale décrite comme inapte à expliquer la difficulté scolaire ou qualifiée de raciste. Si les données de terrain ne montrent pas de situations dans lesquelles la pratique par les élèves d'une langue familiale autre que le français n'est pas perçue comme source de difficultés scolaires, la comparaison entre les discours des enseignant·es sur les pratiques familiales des élèves et leurs discours sur leurs attentes en matière d'apprentissage d'une langue étrangère ou sur leurs propres pratiques familiales permet de caractériser le caractère proprement racialisant — et pas simplement xénophobe — de la désignation du bilinguisme comme un problème. Ainsi, Vanessa (CM2, T12, EEPUB B) fait appel à une intervenante en allemand et insiste auprès de ses élèves pour qu'ils pratiquent cette langue y compris entre eux pendant la récréation, ou chez eux, « en apprenant des mots à leurs parents ». De son côté, Françoise (CM2, T7, EEPUB B) et Maud (CM1, T5, EEPUB B) ont toutes deux inscrit leur enfant dans une crèche bilingue anglais et, bien que n'ayant chacune qu'une maîtrise scolaire de cette langue, elles affirment s'adresser quotidiennement à leur enfant en anglais pour les « familiariser » à sa pratique et leur donner « le goût » des langues étrangères. Plus globalement, à l'échelle du territoire national, l'école forme de plus en plus tôt les élèves à l'apprentissage des langues étrangères comme l'anglais, l'espagnol, l'allemand ou l'italien³⁴, ou aux diverses langues régionales pratiquées sur le territoire national³⁵.

Qu'il s'agisse de la pratique d'une langue familiale autre que le français, ou du niveau de maîtrise par les parents de la langue française et de leur langue familiale, les pratiques linguistiques et langagières familiales apparaissent comme une cause majeure des difficultés scolaires des élèves :

Il y a certains enfants pour lesquels je sais pas où ils seront, mais je sais que ça va être compliqué pour eux. Surtout les enfants qui ont des familles qui sont allophones, qui parlent pas bien français, donc je sais pas au niveau de l'enseignement supérieur. Je vois déjà que là en primaire, les parents peuvent pas les aider dans leurs devoirs, dans leur travail, donc je me dis que dans la suite de leur scolarité ça va être compliqué pour eux de suivre.

(Entretien Margot, T7, CP, EEPUB B)

Bien évidemment, on ne saurait nier qu'une moindre maîtrise du français par les parents des élèves peut constituer un handicap dans la poursuite de leur scolarité : la reproduction sociale passe par la transmission d'un capital culturel légitime par les parents, ce capital n'étant pas caractérisé uniquement par une norme de classe socio-économique mais aussi par une norme raciale, celle de la « domination blanche »³⁶. La déclaration par laquelle les enseignant·es associent une moindre maîtrise du français par les parents des élèves et d'éventuelles difficultés scolaires de ces dernier·es n'est donc pas à elle seule suffisante pour caractériser la racialisation de la difficulté scolaire. Cette racialisation repose ici sur deux éléments : le premier est l'imputation de la difficulté scolaire à la seule pratique des langues non occidentales, alors que la pratique des langues étrangères occidentales est encouragée ; le second repose sur la naturalisation de cette difficulté, la pratique d'une langue non occidentale étant décrite comme expliquant à elle seule, par sa nature même, la difficulté scolaire, sans que la culture

28 Ennasiri Ali, « L'arabe maghrébin, une langue de France : sa transmission familiale et son enseignement », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [en ligne], vol.2, 2022, en ligne, <<https://journals.openedition.org/rldc/11090>>, consulté le 29 mai 2025.

29 L'usage du masculin est volontaire.

30 Hughes Everett Cherrington, *Le regard sociologique : essais choisis*, trad. Jean-Michel Chapoule, Paris, École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1996.

31 Antonius Rachad, « Un racisme "respectable" [en ligne] », *Les relations ethniques en question. Ce qui a changé depuis le 11 septembre 2001*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 2002, pp.253-276, en ligne, <https://www.academia.edu/2079420/Un_racisme_respectable_.?email_work_.card=view-paper>, consulté le 14 septembre 2020.

32 *Ibid.*, paragr. 26.

33 *Ibid.*, p.29.

34 Filhon Alexandra, « Transmission familiale des langues en France : évolutions historiques et convergences », *Annales de démographie historique*, vol. n°119, n°1, décembre 2010, pp.205-222.

35 Le Coadic Ronan, « Le fruit défendu : force de l'identité culturelle bretonne et faiblesses de son expression politique » ; *Cahiers internationaux de sociologie*, n°11, septembre 2001, pp.319-339.

36 Brun Solène et Cosquer Claire, *La domination blanche*, Paris, Textuel, 2024.

scolaire soit elle aussi interrogée en tant que culture de la classe dominante, exprimant ses intérêts objectifs, matériels et symboliques. Pour le dire simplement, le discours des enseignant·es racialise la difficulté scolaire en l'imputant aux langues familiales dès lors que, d'une part, sont uniquement visées les langues non occidentales dont la pratique familiale serait cause à elle seule de la difficulté scolaire et que, d'autre part, sont évacués de l'analyse des éléments relevant uniquement (ou principalement) de la forme scolaire et des rapports de domination qui la structurent.

Deux modèles de la difficulté liée à la langue familiale sont ainsi tour à tour — et parfois conjointement — mobilisés par les enseignant·es. Le premier est relatif à la nature même de certaines langues, qui ne seraient pas suffisamment structurées pour que leur maîtrise permette la transposition vers d'autres langues et dont la pratique constituerait un frein à l'apprentissage du français. Le second voit dans la non-maîtrise du français par les parents des élèves le fondement de leur incapacité à les accompagner dans leur scolarité, ce qui produirait par là-même des difficultés chez les élèves concerné·es — et cela, sans que la nature et le fonctionnement du partenariat éducatif famille/école attendu par les enseignant·es soient eux-mêmes interrogés.

La seule maîtrise de la langue française n'est plus une condition suffisante à la réussite scolaire et la langue française apparaît souvent comme la seule langue devant être utilisée par l'élève, que ce soit à l'école ou en famille. Aurélie (T6, CP, EEPUB) estime ainsi que « tant qu'ils ne parleront pas français à la maison, ils resteront nuls en classe. À un moment c'est plus de notre ressort » (extrait de journal de terrain). L'accès à la réussite scolaire des élèves passerait par un effacement de leur langue familiale, y compris au sein de leur propre famille, et toutes les formes de bilinguisme familial, qu'elles soient « réelles » ou « symboliques »³⁷, deviennent à proscrire.

Ce type de discours s'inscrit dans un double héritage. Le premier est en lien avec l'unification linguistique de la France, consacrée dans l'article 2 de la Constitution en 1992, qui dispose que « la langue de la République est la langue française », et impose un monolinguisme d'État qui participe à la domination³⁸ de la langue française sur les autres langues pratiquées en France³⁹. L'école a joué un rôle central dans le processus d'unification linguistique et, dans cette première perspective, les enseignant·es reprennent, en le spécifiant dans le monde scolaire, un discours plus global qui fait de la déperdition des langues familiales un critère d'évaluation de l'inscription des familles racisées en France et de leur intégration⁴⁰ (en l'espèce, à l'école, et de leur adhésion à la norme scolaire)⁴¹. Mais les discours des enseignant·es enquêté·es s'inscrivent par ailleurs dans la continuité d'un second héritage, colonial cette fois, faisant coïncider la scolarisation, l'enseignement du français et l'accès à la raison⁴², ou plus précisément ici à la réussite scolaire. Dans cette seconde perspective, la hiérarchie des langues que vient sanctionner l'institution scolaire ne signifie pas pour autant que les enseignant·es sont imprégné·es d'une vision postcoloniale du monde social et du monde scolaire, mais qu'une lecture du monde social et scolaire et des catégo-

ries d'analyse hiérarchisées de ces mondes, qui se sont structurées pendant la période coloniale, persistent au-delà de la colonisation en ciblant spécifiquement les élèves issu·es des anciennes colonies.

Ces représentations ne sont pas propres aux enseignant·es (et encore moins propres aux enseignant·es enquêté·es) : iels ne font que reprendre une idée généralisée dans l'ensemble de la société⁴³ et reprise aux plus hauts niveaux de l'État et qui, bien que démentie par de nombreux linguistes et sociolinguistes⁴⁴, établit un lien de causalité entre la langue parlée en famille et l'échec scolaire⁴⁵.

Ainsi, si les enseignant·es tendent globalement à sous-estimer le potentiel scolaire des élèves allophones⁴⁶, ils font également de l'usage de leurs langues une des causes de la difficulté scolaire, ce qui permet l'expression d'un racisme quotidien — souvent non intentionnel, et massivement non perçu comme raciste — se dissimulant derrière une scientification du discours, laquelle est une forme d'euphémisation courante du racisme.

Les élèves « turc·ques » et « kurdes », incarnation paradigmatische de la réussite empêchée par la langue

Les élèves dit·es « turc·ques » ou « kurdes » (les enseignant·es distinguent difficilement les deux et emploient indifféremment ces deux termes, parfois accolés l'un à l'autre : « turc·que-kurde ») font l'objet d'une stigmatisation spécifique dans les territoires enquêtés. Ces élèves appartiennent à une vague migratoire relativement récente, dont le milieu socio-économique antérieur à la migration est souvent plus précaire que pour les vagues migratoires en provenance du Maghreb⁴⁷ et iels viennent incarner sur le territoire enquêté cette catégorie stigmatisée des élèves « en difficulté linguistique ». Ainsi, Mélodie (T1, brigade, EEPUB, en entretien) a « vu que les enfants les plus violents c'était des enfants turcs » tandis qu'Agathe (T9, CE1, EEPUJ, en entretien) estime que « les Turcs ils sont vraiment moches ». Yann (T11, CM2, EEPUB, en entretien), quant à lui, constate que « les élèves kurdes, heu. Alors soit il y a un rapport particulier à l'école soit ils sont... En effet ils sont, ils ont vraiment des grosses difficultés scolaires ». La violence des élèves comme leurs « grosses difficultés » sont principalement expliquées par la non-maîtrise de la langue française par les élèves et leur famille, ce qui ne permettrait aux élèves ni de communiquer de façon apaisée avec leurs pairs ni d'entrer dans les apprentissages. Cyril (T18, directeur, EEPUI) déclare ainsi en entretien que : « on a une population kurde qui est d'une immigration assez nouvelle et qui a... qui vit beaucoup quand même entre eux et qui ont des gros problèmes de langage du coup, et avec des enfants qui savent pas se positionner du coup, parce qu'ils ont même des problèmes dans leur langue propre et ils s'autorisent pas à parler français ». La pratique d'une langue turque est parfois décrite comme entraînant de manière quasi mécanique des difficultés scolaires :

[Enseignante] Le niveau scolaire [de mes élèves] n'a rien à voir avec [l'école] où [mes filles] sont aujourd'hui.

37 Deprez-de Heredia Christine et Varro Gabrielle, « Le bilinguisme dans les familles », *Enfance*, vol.44, n°4, 1991, pp.297-304, en ligne, <https://doi.org/10.3406/enfan.1991.1985>.

38 Filion Alexandra, « PluriLinguisme et hiérarchie sociale entre les langues en France », France Guérin-Pace, Olivia Samuel et Isabelle Ville (dir.), *En quête d'appartenances : l'enquête Histoire de vie sur la construction des identités*, Ined Éditions, 2009, pp.167-180, en ligne, <http://books.openedition.org/inde/1013>, consulté le 24 mai 2025.

39 L'unification linguistique, qui se manifeste dans cet article, est le résultat d'un processus long, amorcé avec l'ordonnance de Villers-Cotterêts en 1539 imposant le français en remplacement du latin pour tous les jugements et actes notariés, et s'étant peu progressivement jusqu'à l'émergence d'une articulation forte entre langue française et appartenance nationale pendant la Révolution française. Par la suite, l'école a activement participé à ce processus, lequel s'est vu renforcé par l'urbanisation progressive du pays, l'évolution des transports, la place croissante prise par l'administration, puis accélérée à partir de la Première Guerre mondiale.

40 Haut Conseil à l'intégration, *Rapport du Haut Conseil à l'intégration*, 1995, p.20. ; Tribalt Michèle, « Chronique de l'immigration : les populations d'origine étrangère en France métropolitaine », *Population*, vol.52, n°1, janvier 1997, p.163, en ligne, <https://doi.org/10.2307/1534513>.

41 *Ibid.*

42 Salauñ Marie, « Un colonialisme "glottophagie" ? L'enseignement de la langue française dans les écoles indigènes en Nouvelle-Calédonie (1863-1945) », *Histoire de l'éducation*, n°128, octobre 2010,

pp.53-78, en ligne, <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2264>.

43 Filion Alexandra, « PluriLinguisme et hiérarchie sociale entre les langues en France », *art. cit.*

44 Lüdi Georges et Py Bernard, *Être bilingue*, Bern, Peter Lang (coll. Exploration), 2013 [1986] ; Deprez Christine, *Les enfants bilingues : langues et familles*, Saint-Cloud [Paris], CREDIF Didier (coll. Essais), 1994 ; Vermis Geneviève et Boutet Josiane (dir.), *France, pays multilingue. Tome 1 : les langues en France : un enjeu historique et social*, Paris, L'Harmattan (coll. Logiques sociales), 1987 ; *France, pays multilingue. Tome 2 : Pratique des langues en France*, Paris, L'Harmattan, 1987.

45 Comme le fait par exemple le rapport préliminaire de la commission de prévention du groupe d'études parlementaire sur la sécurité intérieure, intitulé « Sur la prévention de la délinquance » (2004), en indiquant : « [s]euls les parents, et en particulier la mère, ont un contact avec leurs enfants. Si ces derniers sont d'origine étrangère, elles devront s'obliger à parler le français dans leur foyer pour habituer les enfants à n'avoir que cette langue pour s'exprimer » (p.9). « [I] » enseignant devra alors en parler aux parents pour qu'au domicile, la seule langue parlée soit le français. » (p.10) ou encore « [I]le bilinguisme est un avantage pour un enfant sauf lorsqu'il a des difficultés car alors ça devient une complication supplémentaire. Il faut alors faire en sorte que l'enfant assimile le français avant de lui inculquer une langue étrangère. » (p.17).

46 Zahner Claudia et al., *PISA 2000 : Préparés pour la vie ? Les compétences de base des jeunes – Rapport national de l'enquête*, Neuchâtel, OFS/CDIP, 2002.

47 Ichou Matthieu, *Les enfants d'immigrés à l'école*, *op. cit.*

Il y a un écart, mais phénoménal, vraiment, c'est-à-dire que ça aussi j'en avais pas conscience évidemment, mais quand moi j'étais en CM2 il y a deux ans ma grande était en CE2, et ma grande était meilleure que mes meilleures CM2. Et clairement les exercices que je faisais avec mes CM2 qu'ils trouvaient difficiles, je les faisais faire à ma fille de CE2 qui les trouvait bien. Et donc il deux ans d'écart quoi.

[Chercheuse] C'est dû à quoi ?

[Enseignante] Alors justement tu vois, j'ai pris des CM2 et j'ai dit « je comprends pas ce qui se passe parce que les maîtresses d'avant font leur boulot », et donc je comprends pas et donc j'ai décidé de prendre des CP l'année d'après. C'était vraiment pour ça, pour dire « bon alors on va recommencer du début et je vais comprendre pourquoi en CM2 ils savent pas lire par exemple, c'est pas possible puisque les maîtresses elles font leur boulot ». Et j'ai compris. En fait ce qui se passe c'est qu'ils arrivent en septembre, jusqu'aux vacances de la Toussaint on est bien, on est à peu près, à part ceux qui ont du mal à faire leurs devoirs, etc., etc. Bien sûr, il y a l'aide à la maison qui joue, mais on est à peu près sur des niveaux équivalents jusqu'aux vacances de la Toussaint. Sauf que toi, pendant les vacances de la Toussaint, tu vas faire travailler tes enfants, tu vas leur faire faire les devoirs que la maîtresse a donnés, eux pendant les vacances de la Toussaint, ils vont parler turc pendant quinze jours, oublier complètement le français et oublier tout ce qui a un rapport avec l'école. Du coup toi, quand tu vas revenir aux vacances de la Toussaint, tu pensais être là (rires) tu vois et en fait non, alors t'as un peu avancé par rapport à septembre mais t'as perdu les dernières quatre semaines, elles ont été oubliées. Et donc du coup à chaque vacance tu repérds, mais un truc phénoménal, quoi. Vraiment, ils oubliaient les sons qu'ils avaient acquis, ils oublaient, pff, c'était dramatique, dramatique, et donc j'ai compris en fait, c'est simplement que à chaque vacance, eh ben on prend du retard, et à mesure, quand on arrive en CM2, ben évidemment les deux ans de retard, ben ils sont là.

(Entretien Nathalie, T5, CP-CE1, EEPUI L)

Dans cet extrait, l'enseignante oppose explicitement un « eux » et un « nous » (désigné par les pronoms personnels « toi » et « tu ») : si le « nous » fait ses devoirs et reste immergé dans un bain de langue française permettant les progrès scolaires, le « eux » oublie non seulement la langue française mais également la plupart des apprentissages effectués. Si on s'en tient à ce que décrit l'enseignante, alors que chaque période dure entre sept et huit semaines, les élèves perdraient lors de chaque période de vacances (d'une durée de deux semaines) l'équivalent au moins de la moitié des apprentissages réalisés depuis la reprise.

Ainsi, les élèves turcs et kurdes apparaissent comme un groupe particulièrement stigmatisé sur le territoire enquêté :

[Chercheuse] Tu as l'impression qu'il y a des communautés qui sont plus particulièrement stigmatisées ?

[Enseignante] Ah, à la Belle de Mai c'est les Comoriens.

[Chercheuse] Et dans le 14^e ?

[Enseignante] Ah ben là c'est plus Turcs et Kurdes.

[Chercheuse] T'as déjà entendu des trucs sur les Kurdes ou les Turcs ?

[Enseignante] Ah oui après est-ce que ça va me revenir ? Déjà on n'admet pas qu'ils aient une autre religion que la religion catholique, que forcément c'est des intégristes hein, parce que les mamans portent le voile, on les imagine prêtes à monter dans un avion pour aller combattre je ne sais où. Mais vraiment, hein, on en est à ce point-là de fantasme. Que voilà, c'est des gens pas tolérants, qui maltraitent éventuellement leurs enfants, aussi bien au niveau du soin au quotidien qu'au niveau des valeurs qu'ils leur transmettent, puisque c'est pas les valeurs de la République quoi.

(Entretien Farida, T14, CP, EEPUI B)

Ces stéréotypes pesant sur ces élèves ont une « fonction de régulation de l'action »⁴⁸ et ils influent sur les décisions relatives à l'accompagnement scolaire et à la possibilité offerte à certain·es de ces élèves de bénéficier des dispositifs institutionnels. Ainsi, une enseignante de la classe d'UPE2A de l'école B refusa d'accueillir une élève, en France depuis plus de deux ans mais cumulant difficultés linguistiques et difficultés scolaires, au prétexte que « les Kurdes c'est toujours ça, il n'y a rien à faire avec eux ». L'après-midi, alors que cette situation était évoquée avec l'infirmière scolaire, celle-ci déclara que : « oui mais si elle est kurde, pas la peine de perdre ton temps avec elle » (journal de terrain, EEPUI B, octobre 2020). La reprise de ces thématiques par des agents scolaires jouissant d'une certaine autorité symbolique, comme l'infirmière scolaire et une enseignante spécialisée, participe à les diffuser auprès de l'ensemble de l'équipe enseignante de l'école B, mais elle leur confère également une légitimité supplémentaire. Ces théories sont ainsi reprises pour justifier les décisions d'orientation concernant les élèves « turcs-ques » et « kurdes », explicitement fondées sur les caractéristiques ethnoscolaires de ces élèves.

Extrait de journal de terrain, conseil des maîtres passage-maintien, EEPUI B, mars 2019.

Les enseignant·es présent·es évoquent le cas d'un élève turc, arrivé en France et scolarisé dans l'école en novembre 2018, soit quatre mois auparavant. Son enseignante, Aurélie (T6, CP) hésite à proposer le redoublement car « il ne fout rien ». Les extraits ci-dessous sont des retranscriptions d'une partie échanges ayant lieu.

Aurélie : « Il ne parle pas français, alors c'est clair qu'il peut pas apprendre à lire. La mère refuse, elle refuse de lui parler français [elle est allophone] je lui ai dit de l'inscrire dans un club de foot pour qu'au moins quelqu'un lui parle français, elle refuse, alors il passe ses journées devant la télé en turc, forcément il reste con. Au moins met lui la télé en français, putain ! [...] au moins qu'il ait le français dans la tête bordel ! »

Bernard (directeur) : « les Kurdes de toute façon ils ne foutent rien, ils passent leurs journées devant la télé en kurde et ils apprennent même pas le français. Si des Kurdes se réveillaient d'un coup, ça se saurait, alors il passe en CE1, et il passera ensuite en CE2, et ainsi de suite, et au plus vite il arrive en 6^e, au plus vite on en est débarrassés et au plus vite on est contents »

Dans cette séquence, l'origine nationale de l'élève est explicitement nommée comme facteur déterminant de son orientation scolaire (refus du maintien). La langue familiale de l'élève est directement identifiée par l'équipe enseignante comme la cause de ses difficultés scolaires (c'est parce qu'il ne maîtrise pas suffisamment le français, qui n'est pas parlé

48 Taguieff Pierre-André, *La force du préjugé : essai sur le racisme et ses doubles*, Paris, La Découverte, 1988, p.249.

chez lui, qu'il est en difficulté), et la coupable de cet état de fait est désignée comme étant sa mère. Le non-apprentissage du français, ou son apprentissage jugé insuffisant, est mis sur le compte d'un défaut de volonté : la mère, bien que non-francophone, se voit reprocher de ne pas parler français avec son fils, et de refuser de l'inscrire dans un club sportif où il serait plongé dans un bain de langue française (alors que la capacité de la famille à assumer le coût financier d'une telle activité n'est pas évoquée). La place même de cet élève dans l'école est remise en question par le directeur de l'école qui clôt le débat en annonçant : « au plus vite on est débarrassés et au plus vite on est contents ». Dans cette situation, l'articulation entre les rapports sociaux de race et les rapports sociaux de classe est manifeste, et elle se traduit notamment par la stigmatisation d'un usage supposé abusif (les enseignant·es n'ont aucun moyen de le vérifier et il ne s'agit en réalité que d'une supposition⁴⁹) de la télévision caractéristique du mépris de classe⁵⁰.

La relation d'enquête entre la chercheuse et les enquêté·es a été déterminante dans le recueil des données lors du conseil des maîtres : la chercheuse, également enseignante, a bénéficié d'une position *d'insider professionnel* et était avant tout perçue par l'équipe de l'école B comme une paire des enquêté·es. Elle a ainsi eu accès à un entre-soi professionnel dans lequel les enseignant·es s'autorisaient pleinement le discours « des coulisses »⁵¹ qui articule laisser-aller langagier (« con », « putain », « bordel ») et expression des « savoirs coupables ». Ce type de situation vient interroger les frontières de l'enquête, et mettre en tension une éthique de la recherche, qui impliquerait de « laisser dire » et « laisser faire » pour d'une part permettre le recueil des données, d'autre part avoir le moins d'effet transformatif possible sur le terrain d'enquête, et une éthique professionnelle imposant une prise de position explicite contre les situations identifiées (à tort ou à raison, d'un point de vue professionnel) comme discriminatoires. Durant l'enquête, c'est ainsi la raison de la présence de la chercheuse sur le terrain d'enquête (qui est également son terrain professionnel) qui a déterminé son positionnement : lorsqu'elle était présente *avant tout* en tant qu'enseignante, et amenée à s'exprimer *en tant qu'enseignante*, elle a fait le choix de signaler la dimension racialisante des propos tenus en sa présence, ce qu'elle s'est interdit de faire lorsqu'elle était présente sur le terrain en tant que chercheuse, même lorsque ces propos étaient tenus lors d'échanges informels avec des enseignant·es ne faisant pas partie du panel enquêté.

De façon plus générale, si la mobilisation des catégories « turcs » ou « kurdes » n'est pas nécessairement accompagnée de préjugés négatifs, elle n'en traduit pas moins une mise en ordre raciale du monde social. Elle permet également une scientification du discours raciste en l'articulant à une rhétorique pseudo-ethnologique, comme Guillaume (T18, CP, EEPU B) qui mobilise de façon récurrente une explication culturalisante de la difficulté scolaire, notant par exemple à propos d'un élève et de sa sœur : « en plus c'est des Kurdes, d'un point de vue ethnolinguistique c'est hyper compliqué par rapport au pays d'accueil » (extrait de journal de terrain, septembre 2019), point de vue qu'il a développé en entretien.

Ils ont dans l'idée, dans leur idéal c'est de retourner un jour en Turquie, enfin au Kurdistan, qui n'existe toujours pas, d'ailleurs, réellement, enfin voilà quoi. C'est un.... une chi... enfin pour moi c'est une chimère, même si ça fait un peu jugement. Mais pour eux la France n'est qu'un lieu

de passage alors qu'ils, ils se mentent à eux-mêmes, ils le savent très bien qu'ils y retourneront pas, mais pour eux c'est trop dur de se dire : « je suis apatride vis-à-vis de mon lieu de vie d'origine ». Et donc en plus abandonner la langue et... Ça serait complètement, peut-être, c'est une hypothèse, renier ce que je suis et d'où je suis puisque là-bas ils me reconnaissent pas, alors je vais proroger ça ailleurs.

(Entretien Guillaume, T18, CP, EEPU B)

De nombreuses confusions ont enfin été repérées entre d'une part le groupe des élèves turcs-ques et kurdes, d'autre part le groupe des élèves perçus comme arabes ou maghrébin·es (et donc perçus régulièrement comme musulman·es). Une conseillère pédagogique a ainsi expliqué les difficultés de latéralisation d'une élève identifiée comme turque en y voyant un effet de son habitude de voir « ses parents écrire dans l'autre sens » (alors que le turc s'écrit de gauche à droite) ; elle a également évoqué l'hypothèse que cette élève soit en fait « une gauchère contrariée » car « dans la culture maghrébine, les gauchers sont très mal vus, la main gauche c'est la main du diable. Et les enfants naturellement gauchers on les force à écrire de la main droite. Ça il faut voir comment sont les parents avec ça. Ça sert à rien d'aller contre les parents parce qu'on va se heurter à des croyances et des pratiques culturelles trop fortes, quand c'est comme ça on laisse tomber » (journal de terrain, EEPU B, février 2020). Les deux hypothèses émises sur les origines de la difficulté scolaire sont racialisées : dans un premier cas, il s'agirait d'un effet modélisant des pratiques scripturales parentales dont la conseillère pédagogique suppose qu'ils écrivent de droite à gauche parce qu'ils appartiennent à un groupe qu'elle associe au monde arabe ; dans un deuxième cas, du poids du religieux interdisant l'usage de la main gauche, poids religieux qu'elle déduit de l'origine de l'élève sans que cette dimension n'ait été abordée ni par l'élève ni par l'enseignante (mais qui a été déduite par la conseillère du prénom de l'élève, caractéristique du stock patronymique turc). Dans un cas comme dans l'autre, aucune réponse pédagogique ne semble pouvoir être apportée, les pratiques des parents ne pouvant être modifiées et les croyances étant trop « fortes » pour qu'on puisse « aller contre ». Implicitement, c'est bien l'origine de l'élève (et les représentations de la conseillère sur les effets de cette origine sur les pratiques scolaires de l'élève) qui déterminent la (non)réponse pédagogique et donc l'offre éducative (ici, une différenciation pédagogique) proposée à l'élève. La racialisation opérée repose ici sur ce que les élèves turcs-ques et kurdes ne sont plus seulement perçus comme immigré·es ou enfants d'immigré·es et renvoyé·es à une extranéité nationale (ce qui relèverait alors de la xénophobie) mais iels sont associé·es à un ensemble plus large « arabo-musulman » par le biais d'un processus de racialisation qui vient amalgamer Turcs-ques, Kurdes, Maghrébin·es et Musulman·es dans un seul groupe homogène, au mépris des différences entre ces désignations, ce qui autorise des déductions infondées comme celle relative aux effets de sens de l'écriture de la langue familiale. La mobilisation de la catégorie spécifique « Turc » ou « Kurde » a dès lors pour effet d'activer les préjugés et stéréotypes racistes pesant sur les élèves « musulman·es » et « arabes » qui y sont symboliquement associé·es et qui rencontreraient des difficultés comparables.

Au-delà de la langue seule, c'est plus largement la « culture » des élèves qui peut être décrite comme la cause de leur difficulté scolaire.

49 Plusieurs des enseignant·es présent·es lors de ce conseil des maîtres ont participé aux entretiens et leur niveau de connaissance de la vie personnelle des élèves et de leurs pratiques familiales a été évoqué (de façon générale, les éléments observés pendant l'enquête ont régulièrement été repris pendant les entretiens)

50 Jeanneney Jean-Noël, « Bourdieu, la télévision et son trop de mépris pour elle : dix ans après », *Le Débat*, vol.138, n°1, janvier 2006, pp.147-169, en ligne, <doi : 10.3917/deba.138.0147>.

51 Et cela, bien que les enseignant·es présent·es aient tou·te·s connaissance de sa « double-casquette ».

UNE CULTURE ÉLOIGNÉE DES « CODES DE L’ÉCOLE » : LE CAS DES « ÉLÈVES GITAN·ES »

L'éloignement « culturel » de la norme scolaire est la seconde forme couramment utilisée de racialisation de la difficulté scolaire et cette racialisation trouve son expression privilégiée dans les théories implicites mobilisées par les enseignant·es pour expliquer la difficulté scolaire des élèves « gitan·es ».

Un anti-tsiganisme scolaire

La catégorie « gitans » utilisée par les enseignant·es est très élastique et elle renvoie à la fois aux populations rroms⁵², originaires d'Europe de l'Est et d'Europe centrale, aux « Sintés » germaniques présent·es en France et en Allemagne et aux « Gitans » au sens strict originaires d'Espagne et du Portugal. Si « les préjugés anti-Tsiganes relèvent d'un quasi-consensus entre les élites et la population, induisant la déshumanisation, sinon la dénationalisation d'un groupe social »⁵³, aux préjugés répandus dans l'ensemble de la société s'ajoute une construction raciale scolaire qui vient spécifier et redéfinir les préjugés généraux en contexte scolaire. De fait, il s'agit régulièrement d'élèves (notamment pour ce qui est des élèves rrom·es) qui, en raison de leurs conditions matérielles d'existence, sont difficilement et tardivement scolarisé·es⁵⁴. Cela tient en grande partie à l'exigence de présentation d'un certificat de domicile qui leur est compliquée par les aléas des démantèlements de campements, et près de la moitié des enfants rroms vivant en bidonville ou en logement précaire n'ont pas accès à l'école, principalement en raison de refus opposés par les municipalités. Sur le territoire enquêté, ces élèves sont fréquemment accompagné·es par l'association L'École au Présent, dont la fondatrice rapporte également une certaine réticence de quelques (mais rares) parents à scolariser leurs enfants, selon qu'eux-mêmes n'ont pas fréquenté l'école et n'en perçoivent que difficilement l'intérêt, ou qu'ils, après avoir fait l'expérience de multiples discriminations, craignent de voir leurs enfants victimes des mêmes phénomènes dans l'espace scolaire. Alors que les démantèlements des campements et les expulsions ont pour conséquence directe des longues périodes de déscolarisation, l'entrée souvent tardive et difficile dans le système éducatif se traduit quant à elle par des retards dans les apprentissages par rapport à la classe d'âge. Par ailleurs, la précarité extrême dans laquelle vivent ces enfants rend le suivi du travail scolaire au domicile difficile. Si les difficultés rencontrées par ces élèves — se traduisant en difficulté professionnelle des enseignant·es qui doivent gérer une différenciation dans les apprentissages parfois extrême — sont réelles, elles s'expliquent facilement par leurs conditions matérielles d'existence. La racialisation de la difficulté scolaire (au sens large, incluant l'absentéisme des élèves) intervient lorsque cette difficulté est imputée à la « culture » (réelle ou supposée) des élèves et qu'elle est étendue, *a priori*, à d'autres groupes supposés partager des caractéristiques culturelles communes (le groupe des « Gitans » entendu de manière extensive).

Sur les vingt et un des enseignant·es ayant abordé la question de la scolarité des « élèves gitans »⁵⁵, seize d'entre eux ont exprimé des préjugés négatifs à l'encontre de la « culture gitane » qui aurait toute une série de conséquences dommageables sur le bon déroulement des apprentissages, comme l'indique Alain (T10, CM2, EEPU D) : « c'est vrai que sou-

vent, dans les, les familles gitanes, comme ça, les gamins, la culture scolaire ça leur passe un peu là... ». Les quatre autres enseignant·es à l'inverse ont déploré le « racisme » et les « conneries, mais, grosses comme le monde » (entretien Océane, T1, CE1, EEPU B) visant ces élèves. Ces quatre enseignant·es ont des profils singuliers par rapport au groupe enquêté : trois sont des femmes dont deux se définissent comme « noires » et une comme « arabe », toutes ayant rapporté avoir été victimes de traitements négatifs alors qu'elles étaient élèves, tandis que le quatrième est un homme blanc ayant fait des études de sciences sociales dont il précise qu'il y a appris à « déconstruire [ses] représentations » (entretien Paul, T13, CE2/CM1, EEPU N).

Plusieurs caractéristiques de cette « culture gitane » font consensus auprès des équipes d'enseignant·es.

Il s'agit d'abord du rapport à l'écrit, qui est massivement jugé problématique pour l'ensemble de la population « gitane ». Ce rapport à l'écrit peut être culturalisé, les « Gitan·es » étant alors décrit·es comme « de culture orale » (extrait de journal de terrain, Guillaume, T18, EEPU B, novembre 2018) ou psychologisé : il s'agirait, pour les élèves, de faire preuve de « loyauté » envers leurs parents en ne les « dépassant pas » (extrait de journal de terrain, Sandrine, T9, UPE2A, EEPU A, janvier 2018) car les parents eux-mêmes ne seraient pas lecteurs (l'explication culturalisante prenant alors le relais pour expliquer l'analphabétisme des parents). Pour autant, ces élèves sont décrit·es comme « débrouillards », « malins », « arsouilloux » et même « magouilleurs » ou « roubards » (extraits de journal de terrain) ou « vicieux » :

[Chercheuse] ces préjugés, tu les as sur quels critères ?
Sur des critères ethniques ou religieux ?

[Enseignante] Ethniques ou religieux... Peut-être ethniques ouais. Ouais, ouais, si ça m'est arrivé, si. Si tu parles de...
Si, si, ça m'est arrivé, après tu te mords la langue mais...
sur des gamins, des gamins qui sont hyper filous, tu vois.
Enfin filous, le mot est trop faible, des gamins qui sont
vicius clairement, très vicius je suis capable de me dire
« ben de toute façon vu son origine ethnique » [...]
De la part d'une personne d'origine gitane par exemple,
de me dire de toute façon lui il est vicieux. Enfin vicieux
je te parle capable de faire des choses dans le dos, etc.,
parce que son origine voilà, je suis pas plus au fait que
ça de la culture gitane, après pareil il y a une
lobotomisation de la part de tout ça, mais si, ça peut m'arriver.

(Entretien Lou-Anne, T4, CM2, EEPU M)

Ce « vice » est régulièrement associé à une prédisposition naturelle pour les mathématiques, une conseillère pédagogique déclarant ainsi que « culturellement, les maths ça leur pose pas de problème, ils ont l'habitude de faire les comptes » (extrait de journal de terrain, EEPU B, février 2020), en faisant référence à une économie parallèle (vol, recel) à laquelle participeraient les élèves et qui serait le principal moyen de subsistance des familles. Cette représentation enseignante des élèves perçu·es comme gitan·es reprend la thématique classique du Gitan « voleur de poules »⁵⁶ ancrée dans une « tradition de l'antitsiganisme »⁵⁷ qui se révèle toujours présente dans les mentalités. Ces tropes racialisants ne sont par ailleurs pas sans rappeler ceux qui visent les populations raciali-

⁵² Nous préférerons l'orthographe « rrom » à celle de « rom » car le terme est emprunté au rromani. Il prend deux « r » dans cette langue où le « r » simple existe aussi : la différence d'orthographe et de prononciation entre le « r » simple et le « rr » double affecte le sens du mot. Nous nous conformons en cela aux préconisations de « La voix des Rroms », une association rromani anti-raciste très active dans la lutte contre les inégalités et les discriminations subies par les Rrom·es en France.

⁵³ Geisser Vincent, « Un «anti-tsiganisme» venu d'en haut : le rôle central des élites politiques dans la fabrication du préjugé. Note de synthèse », *Migrations Société*, vol.109, n°1, 2007, p.108.

⁵⁴ Gökcen Sinan, *No Place in School for Roma Children in France ?*, Paris, European Roma Rights Center, 2014 ; Défenseur des Droits, *Pour une protection effective des droits des personnes Roms*, Paris,

Défenseur des Droits, 2021.

⁵⁵ Aucune question de la grille d'entretien ne ciblait spécifiquement ces élèves, qui ont été évoqués principalement suite à des questions relatives à la difficulté scolaire, aux relations avec les familles ou aux faits de racisme observés dans les écoles.

⁵⁶ Groux Francis, « Les Tsiganes dans la bande dessinée », *Études Tsiganes*, vol.58-59, n°3-4, 2016, pp.24-79, en ligne, [doi : 10.3917/tsig.058.0024](https://doi.org/10.3917/tsig.058.0024).

⁵⁷ Mile Saimir, Slaouti Omar et Le Cour Grandmaison Olivier, « L'antitsiganisme : une tradition française », in *Racismes de France*, Paris, La Découverte, 2020, pp.187-198.

sées comme Arabes⁵⁸ et ne sont pas propres aux enseignant·es enquêté·es, qui ne font que reprendre dans leurs discours des catégories d'analyse déjà disponibles.

La faible fréquentation scolaire de ces élèves est également régulièrement évoquée. Ainsi, à propos d'une élève dont il vient de réaliser l'inscription, Bernard (directeur, EEPU B) me confie ainsi qu'« elle s'appelle Marie Rodriguez, elle a un nom, déjà, tu sais que l'école ça va être à la carte » (extrait de journal de terrain, septembre 2019). Cet *a priori* est largement généralisé chez l'ensemble des enseignant·es et des écoles enquêtées :

C'est vrai, dans la population gitane, quand même, il y a plus d'absentéisme, quand même. [...] Là non, c'est des Gitans qui sont sédentarisés là, moi je me souviens, une année j'en ai une elle avait eu 116 demi-journées d'absence, et j'ai dit de ce que j'avais compté quoi, parce qu'il y en a qui ont dû m'échapper, bon signalement, re-signalement, et l'année d'après j'avais eu sa cousine et c'était guère mieux.

(Entretien Alain, T10, CM2, EEPU D)

Cet absentéisme sert de justification à un certain défaitisme professionnel, les enseignant·es renonçant à accompagner les élèves « gitan·es » en difficulté car cela leur apparaît inutile et peu rentable au vu de leur faible fréquentation scolaire. Renée (T5, CE1, EEPU B) répond ainsi en ces termes à une demande de conseils sur les dispositifs à mettre en place pour accompagner un élève identifié comme « gitan » : « Te casse pas trop, il va venir deux jours et après tu le verras plus pendant des mois » et explique « c'est malheureux, hein, mais tu sais, j'ai bossé dans une école où il n'y avait presque que des Gitans, ben heureusement qu'il y avait les autres, hein, sinon on n'aurait pas pu faire la classe bien souvent » (extrait de journal de terrain, septembre 2020). Dès lors, des dispositifs d'accompagnement des élèves vers la scolarisation tout comme la souffrance à l'école (par exemple en raison de faits de harcèlement) ou même la phobie scolaire ne sont jamais (ou du moins, n'ont pas été, que ce soit en entretien ou lors des observations de terrain) envisagés.

Cet absentéisme serait la conséquence d'une méconnaissance du fonctionnement du système éducatif, engendrant lui-même une relation conflictuelle avec l'école, relation qui est elle aussi culturalisée :

Pour la culture gitane, donc moi, les difficultés qu'on peut avoir parfois c'est heu, c'est que c'est des familles où l'école, alors on pourrait croire que l'école a pas d'importance mais je pense pas, l'école a une grande importance. Seulement, souvent c'est des milieux où ils savent pas faire quoi, ils savent pas aider leurs enfants, ils savent pas, et donc très vite ils sont dans le conflit avec l'école, par contre c'est un peu l'enfant roi un peu le... Donc très vite ils sont dans le conflit avec l'école. Donc du coup il faut essayer de restaurer une sorte de confiance.

(Entretien Cyril, T28, directeur, EEPU I)

Les représentations des enseignant·es relatives à la « question gitane » sont enfin marquées par une approche « primordialiste »⁵⁹ et s'inscrivent dans la continuité d'une tradition de la « tsiganologie »⁶⁰ voyant dans le nomadisme et le refus de toute forme de sédentarité physique comme intel-

lectuelle une caractéristique ontologique. Si de nombreuses études ont montré que la mobilité des individus perçu·es comme « gitan·es » ou « rrom·es » ne relève pas d'une tradition nomade mais de pratiques policières qui les chassent des logements qu'ils occupent⁶¹, cette prétendue tradition étant de surcroît contredite par leur adhésion massive aux rares programmes de relogement⁶², la thématique du nomadisme reste centrale dans les représentations des enseignant·es, comme le montre l'extrait d'entretien ci-dessous :

[Enseignant] Parce que l'école... Parce que c'est quelque part les sédentariser intellectuellement, et qu'il y a beaucoup de décomptes qui ne sert à rien en fait. Dessiner un bonhomme c'est un rond pour un ventre, un rond pour une tête, et puis plein de bâtons pour jambes quoi. Et puis ça suffit, puis tu comprends en fait, qu'est-ce que tu vas t'embêter la vie à faire les ongles, les machins gnagnagna, enfin pfff, c'est des fioritures tout ça, c'est pas l'essentiel de la vie en fait, ton message il passe quand même de toute façon, dans la simplicité du truc, quoi. Pourquoi s'embêter la vie avec des règles de grammaire, des trucs comme ça, si on pouvait écrire tout phonétiquement ça marcherait très bien. Et le message passe quand même.

[Chercheuse] Pourquoi les Gitans particulièrement ?

[Enseignant] Parce que... Oui, je sais pas, ça. Ben parce que je pense que c'est le phénomène aussi nomade, enfin à la base nomade et qui fait que tu peux pas avoir de suivi scolaire, de toute façon, dans l'institution école, le bâtiment.

[Chercheuse] Y compris pour ceux qui sont sédentarisés depuis longtemps ?

[Enseignant] Oui. C'est le rapport à l'école qui est.. Ça perdure. Pourquoi, je ne sais pas. Faudrait faire une étude sociologique sur ça, sur le groupe des Gitans face à l'institution scolaire.

(Entretien Guillaume, T18, CP, EEPU B)

La problématique du nomadisme passe ainsi pour une grille de lecture pertinente de l'ensemble d'un groupe perçu comme homogène et qui pourrait faire l'objet d'une « étude sociologique » valable pour tou·tes. Cette centralité du nomadisme et de ses effets sur les trajectoires scolaires des élèves « gitan·es » reprend un grand thème institutionnel, qui participe à façonner les représentations des enseignant·es, et se traduit notamment dans les dispositifs visant à la scolarisation des « élèves allophones nouvellement arrivés » (EANA) et des « enfants de familles itinérantes et de voyageurs » (EFIV), lesquels instaurent une particularisation juridique mettant au centre l'itinérance des familles.

LA SPÉCIFICATION DE L'ANTI-TSIGANISME PAR LA STIGMATISATION DES ÉLÈVES RROMS

Les élèves « rrom·es » font régulièrement l'objet d'une spécification au sein des « Gitan·es » dont iels peuvent être perçu·es comme un sous-groupe. Si certain·es enseignant·es (notamment en UPE2A) se sont documenté·es et ont développé une connaissance assez fine de l'hétérogénéité des publics identifiés comme « rroms », la majorité tend à les

⁵⁸ Brahim Rachida, *La race tue deux fois : particularisation et universalisation des groupes ethniquement minorisés dans la France contemporaine, 1970-2003*, thèse de doctorat en sociologie (Laurent Mucchielli dir.), Aix-Marseille Université, 2017.

⁵⁹ Lceriére Françoise, « Le primordialisme français, ses voies, ses fièvres », in Smouts Marie-Claude, *La situation postcoloniale*, Paris, Presses de Sciences Po, 2007, pp.298-343 ; Poutignat Philippe et Streiff-Fenart Jocelyne, *Théories de l'ethnicité*, Paris, Presses Universitaires de France, 2008, p.95.

⁶⁰ Belqasmi Mohamed, « La construction d'une "question tsigane" : entre catégorisations et mobilisations sociales », *Migrations Société*, vol.152, n°2, 2014, p.55.

⁶¹ Clavé-Mercier Alexandra, « Expériences du quotidien et sociabilités de migrants roms en squat à

l'épreuve du relogement institutionnel », *Parcours anthropologiques*, n°10, 2015, pp.101-119 ; Lièvre Marion, « Ceux-là sont peu soignés, peu débrouillards ». Ethnographie des Roms roumains migrants à Montpellier. Entre enjeux moraux et appartenance sociale », *Migrations Société*, vol.152, n°2, 2014, pp.103-118 ; Olivera Martin, *Roms en (bidon)ville. Quelle place pour les migrants précaires aujourd'hui ?*, Paris, Éditions Rue d'Ulm, 2011.

⁶² Benarrosch-Orsoni Norah, « Bricoler l'hospitalité publique : réflexions autour du relogement des Roms roumains à Montreuil », *Géocarrefour*, vol.86, n°1, 2011, pp.55-64 ; Legros Olivier et Vitale Tommaso, « Les migrants roms dans les villes françaises et italiennes : mobilités, régulations et marginalités », *Géocarrefour*, vol.86, n°1, 2011, pp.3-14.

unifier dans un ensemble associant origine nationale et précarité. Ainsi, alors que Guillaume (T18, CP, EEPUB) me désigne un élève comme « rrom », je lui demande de façon un peu provocante si les « Rroms » sont bien « les pauvres avec un accent des pays de l'est ». Il approuve alors d'une façon qui me semble suffisamment sérieuse pour que je lui précise « je me foutais de toi », ce à quoi il me répond : « peut-être mais c'est vrai, les Blancs qui font les poubelles en roulant les r, c'est des Rroms, ça marche à tous les coups » (extrait de journal de terrain, mars 2019). D'autres indices sont mobilisés par les enseignant·es pour qualifier une personne de « rrom » : la tenue vestimentaire, notamment pour les femmes (port d'u.ne jupe longue et cheveux couverts d'un foulard coloré), le lieu de vie (dans le 3^e arrondissement, certains îlots d'habitations ou certains immeubles sont identifiés comme « habités par des Rroms » ou « squats de Rroms », et une rue a été rebaptisée par les enseignant·es de l'EEPU A « rue des Rroms »⁶³ en raison du taux supposé important de personnes perçues comme rroms qui y vivent), le mode d'habitat (précaire), les difficultés de maîtrise du français, associées à la pratique d'une langue « des pays de l'Est » et éventuellement la personne ayant servi d'intermédiaire à la scolarisation de l'élève (les élèves accompagné·es par l'association L'École au Présent⁶⁴ sont ainsi presque systématiquement identifié·es comme « rrom·es »).

S'agissant des élèves rrom·es, la lecture dominante des enseignant·es est marquée par la difficulté des parcours scolaires. Iels sont présent·es à la fois comme très absentéistes, peu investi·es dans les apprentissages et présent·es dans les écoles uniquement sous la contrainte : iels ne fréquenteraient les établissements scolaires que de manière sporadique « pour permettre aux darons de toucher les allocs » (extrait de journal de terrain, Valérie, T6, CM2, EEPUB, novembre 2017) et iels préféreraient « faire la manche à Grand Littoral, au moins ça rapporte » (extrait de journal de terrain, Andrée, T25, CM2, février 2018). Présent·es de manière ponctuelle en France et faisant les « allers-retours » pour « toucher la prime de retour au pays » (extrait de journal de terrain, Bernard, directeur, EEPUB B, octobre 2019), iels ne nourriraient que peu d'ambitions scolaires car « pris dans des réseaux et des trafics » (extrait de journal de terrain, Louise, T5, CE2, EEPUB B, avril 2021) qui leur permettraient d'être « plus riches que nous, ils roulent tous en BM » (extrait de journal de terrain, Nicolas, T3, ULIS, EEPUB J, mai 2020). Les élèves sont ainsi perçu·es comme responsables des difficultés qu'iels rencontrent et les enseignant·es renoncent finalement à accompagner ces élèves, estimant la démarche inutile. Les conditions matérielles d'existence, bien que connues des enseignant·es, sont rarement prises en compte, ou de manière marginale, pour expliquer la « difficulté scolaire » et le rapport à l'école des « élèves rrom·es » : si les expulsions entraînantes des déscolarisations plus ou moins longues des élèves sont parfois évocées, ce sont surtout les « vacances au pays en plein milieu de l'année » (Antoinette, T28, directrice, EEPUB A, février 2018) qui servent à expliquer les absences des élèves. Lorsque la question des discriminations subies par ces élèves est mentionnée, elle est rapportée à leur pays d'origine où « c'est chaud pour eux » (extrait de journal de terrain, Guillaume, T18, CP, EEPUB B, novembre 2020), « ils ont pas un génocide ou un truc comme ça ? » (extrait de journal de terrain, Yann, T11, CM2, EEPUB B, juin 2020) mais elle n'est presque jamais pensée comme actuelle, pouvant être vécue sur le sol français (et encore moins dans l'école de la République).

Les discours des enseignant·es sur les élèves « gitan·es » ou

« rroms » dessinent finalement les contours d'une inassimilabilité scolaire pour ces enfants dont la « culture », les « codes » ou les « valeurs » serait trop éloignée de, voire incompatible avec la norme scolaire et les attentes de l'institution. Dans cette perspective, les « cultures » (majoritaire d'un côté, « gitane » ou « rrom » de l'autre) sont hiérarchisées et la « culture », elle-même pensée de façon monolithique, se voit dotée des deux caractéristiques de la race que sont l'héritérité et l'irréversibilité. La catégorie « culture » telle qu'elle est mobilisée ici fonctionne comme une expression euphémisée et socialement acceptable de la race et la culturalisation devient alors une forme spécifique de racialisation.

Mais encore une fois, et comme pour les autres groupes d'élèves dont la difficulté scolaire est racialisée, l'école n'est pas la seule institution à traiter les populations perçues (à tort ou à raison) comme rroms en se référant à des tropes culturalistes et racialisants : il en va de même pour la justice des mineur·es⁶⁵ ou des services d'urgence de l'hôpital public⁶⁶ par exemple.

CONCLUSION

Dans l'espace scolaire se conjuguent ainsi des discours de prise en compte de la diversité des publics caractérisés par une expression revendiquée — et, dans l'écrasante majorité des cas, sincère — de tolérance et d'ouverture au multiculturalisme, et des discours mobilisant des marqueurs raciaux pour les transformer en marqueurs scolaires, ou plus précisément en causes de la « difficulté scolaire », laquelle est ensuite imputée à l'« origine » ou à la « culture » des élèves.

Cependant, bien que la racialisation de la difficulté scolaire soit généralisée dans les écoles enquêtées et qu'une certaine unité des discours soit repérable, tou·tes n'y ont pas pour autant recours. Quatorze enseignant·es du panel enquêté ne racialisent que peu, voire pas du tout, la difficulté scolaire. Il s'agit d'abord des enseignant·es racisé·es du panel (quatre enseignant·es sur les six enseignant·es racisé·es du panel), d'enseignant·es déclarant avoir fait l'expérience de la xénophobie après avoir vécu à l'étranger (deux enseignant·es) ou d'enseignant·es en couple avec des personnes racisées (quatre enseignant·es). Ce sont ensuite des enseignant·es ayant reçu une formation (universitaire ou militante) les ayant sensibilisé·es à ces questions (cas de quatre enseignant·es). Les effets de cette racialisation ne sont pas non plus homogènes : le début de l'année scolaire est plus propice à un fort investissement des enseignant·es que la fin de l'année, où iels expriment plus volontiers un « mécontentement apathique »⁶⁷, tandis que selon le moment de la carrière, l'investissement professionnel peut être différent (les rendez-vous de carrière incitent à un plus fort accompagnement de tou·tes les élèves). Enfin, les caractéristiques morales que les enseignant·es prêtent aux élèves ou à leur famille ont un effet sur la traduction de la racialisation de la difficulté scolaire par les enseignant·es dans leurs pratiques professionnelles : lorsque les élèves et leurs familles sont perçu·es comme « motivé·es » et « investi·es » ou même « sympathiques », ils et elles bénéficient d'une attention et d'un investissement plus grands des enseignant·es.

Quoi qu'il en soit, faire porter aux élèves racisé·es les difficultés rencontrées par le système éducatif en faisant d'eux l'incarnation de la difficulté scolaire ou en résumant la difficulté scolaire à la difficulté des élèves racisé·es permet de déplacer les termes du débat : il ne s'agit plus d'une problématique de l'école mais d'une question d'intégration ou

⁶³ En référence à la « rue de Rome », située dans les 1^{er} et 6^e arrondissement de Marseille, qui prolonge en ligne droite la rue d'Aix, les cours Belsunce et Saint-Louis jusqu'à la place Castellane et qui est l'une des artères principales du centre de ville.

⁶⁴ Association accompagnant la scolarité d'enfants vivant dans des conditions d'extrême pauvreté mentionnée précédemment (plus d'informations : <https://www.lecoleaupresent.fr/presentation/>)

⁶⁵ Vuattoux Arthur, « Les jeunes Roumaines sont des garçons comme les autres », *Plein droit*, vol.104,

n°1, mars 2015, pp.27-30, en ligne, <[doi : 10.3917/pld.104.0027](https://doi.org/10.3917/pld.104.0027)>.

⁶⁶ Dorothee Prud'homme, « La racialisation des patient·e·s "roms" par les médecins urgentistes : invisibilisation des précarités et révélation des ambitions professionnelles », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol.239, n°4, août 2021, pp.50-65, en ligne, <[doi : 10.3917/ars.239.0050](https://doi.org/10.3917/ars.239.0050)>.

⁶⁷ Bajot Guy, « Exit, voice, loyalty... and apathy. Les réactions individuelles au mécontentement », *Revue française de sociologie*, vol.29, n°2, 1988, pp.325-345.

de culture. Les logiques racialisantes d'interprétation de la difficulté scolaire, plaçant au centre des explications la distance linguistique ou culturelle (ces deux dimensions étant *in fine* étroitement liées) occultent ainsi en même temps les approches systémiques permettant elles aussi d'expliquer et analyser les inégalités scolaires. L'utilisation de la culture comme facteur explicatif des inégalités scolaires procède ainsi d'une double négation : la négation du poids de l'origine économique corrélée à l'origine migratoire et la négation du rôle de l'institution comme productrice d'inégalités.

In fine, la racialisation de la difficulté scolaire devient finalement une ressource parmi d'autres des enseignant·es pour se sortir de la difficulté professionnelle. Cette racialisation permet aux enseignant·es confronté·es à la difficulté scolaire, qui se traduit pour eux en difficulté professionnelle, de lui trouver une explication externe lui conférant une certaine irréversibilité par son inscription dans ensemble culturel plus global et lui aussi pensé comme irréversible. Cette explication, à la fois simple, disponible — et d'autant plus disponible que ces processus ne sont pas propres à l'école mais qu'ils

saturent la société dans son ensemble et deviennent autant de ressources pour expliquer le monde social — permet en même temps de préserver l'identité professionnelle là où elle est mise à mal par les échecs répétés des enseignant·es à faire progresser les élèves. Avec ce discours, les enseignant·es se privent certes de tout pouvoir d'agir, mais iels se réhabilitent professionnellement dans le même mouvement. Ainsi, bien qu'irréductiblement fataliste, cette approche permet aux enseignant·es de « tenir professionnellement » en se désolidarisant complètement des critiques faites au système éducatif d'une part, et en évacuant l'hypothèse de leur responsabilité professionnelle dans la « difficulté scolaire » d'autre part. L'analyse des discours sur la « difficulté scolaire » traduit ainsi une fonction essentielle de la racialisation de l'ordre scolaire : tout en étant routinisée et très souvent inconsciente, et bien plus stratégique et contextuelle qu'idéologique, la racialisation est ce qui permet, en dernier recours, la survie professionnelle des enseignant·es face à des inégalités scolaires qui se traduisent à leur niveau par une « difficulté professionnelle » qu'iels sont incapables (ou plus capables) de prendre en charge.