
La surreprésentation des élèves de couleur dans l'éducation spécialisée aux États-Unis

The overrepresentation of students of colour in special education in the United States

Los sobre-representación de los alumnos de color en la educación especializada en Estados Unidos

David J. Connor et Beth A. Ferri

Traducteur : Jane-Mary Rivière



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/6522>

DOI : 10.4000/ries.6522

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2018

Pagination : 79-90

ISBN : 978-2-85420-619-7

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

David J. Connor et Beth A. Ferri, « La surreprésentation des élèves de couleur dans l'éducation spécialisée aux États-Unis », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 78 | septembre 2018, mis en ligne le 01 septembre 2020, consulté le 25 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/6522> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.6522>

© Tous droits réservés

La surreprésentation des élèves de couleur dans l'éducation spécialisée aux États-Unis*

David J. Connor

Hunter College, City University of New York

Beth A. Ferri

Syracuse University, États-Unis

LES CONTEXTES HISTORIQUES DE LA DISPROPORTION

Le phénomène de la disproportion dans les écoles aux États-Unis est très enraciné dans l'héritage historique du racisme. Il est difficile mais nécessaire de reconnaître que le racisme est profondément ancré et répandu pour bien comprendre son histoire et ses corollaires au présent. Depuis le début, l'évolution de la scolarité est apparue aux côtés et au sein du caractère profondément racial de hiérarchie fixe et immuable des capacités. Les Américains d'origine européenne se sont placés au sommet de cette hiérarchie et ont situé les Afro-Américains au bas de l'échelle, toutes les autres catégories raciales étant classées selon un continuum entre ces deux polarités. En renforçant la hiérarchie raciale, la « science » des tests d'intelligence a légitimé les différences raciales en termes de capacités – cimentant une différence fabriquée comme étant un fait immuable.

Au début du XIX^e siècle, la poursuite de l'asservissement brutal des Afro-Américains était justifiée par une série d'idéologies interdépendantes et déshumanisantes qui alimentaient les politiques racistes. Les Blancs perpétuaient des mythologies racistes selon lesquelles les Noirs se rapprocheraient des primates. Faut de reconnaître que les Noirs étaient pleinement humains, les États-Unis ont quantifié cette relation en déterminant que les Noirs ne représenteraient que les trois cinquièmes d'un être humain et ce à des fins économiques et politiques. L'écrasante majorité des esclaves est également restée analphabète, puisqu'apprendre aux esclaves noirs à lire et écrire était illégal et réprimé. Même après l'abolition de l'esclavage par le 13^e Amendement, les Américains noirs et blancs ont continué à vivre séparément, les contacts physiques étant interdits par la loi. Le concept

* Article traduit par Jane-Mary Rivière.

de « séparés mais égaux », inscrit dans la *Décision de la Cour suprême Plessy v. Ferguson*, a prescrit de droit la ségrégation raciale dans une grande partie de la vie publique. Les lois contre le métissage interdisaient également les mariages mixtes. De strictes politiques de ségrégation ont entraîné des désavantages éducatifs, sociaux, économiques et culturels pour les minorités raciales aux États-Unis. De plus, le terrorisme intérieur sous la forme de lynchages assurait le maintien des Noirs dans un état d'assujettissement racial et de peur.

On faisait circuler des idéologies racistes dans les cercles savants aussi bien que dans le grand public. Dans ce qui a été appelé un « zoo humain » à l'exposition universelle de 1904 (qui s'est tenue à Saint-Louis), les personnes non blanches originaires de pays non européens ont été exposées aux côtés de primates. Les visiteurs ont été invités à voir ces individus hautement chorégraphiés et minutieusement mis en scène comme des « erreurs » de la nature, à la fois primitifs et arriérés. Dans son important texte, *Education of Defectives* [L'éducation des personnes ayant une déficience], publié la même année, Edward Ellis Allan préconise des politiques gouvernementales de « sélection sociale positive », faisant valoir que les impuretés raciales et le métissage se traduiraient par une baisse de l'intelligence et de la santé nationales et augmenteraient les déficiences. En bref, il a averti que la supériorité des Blancs serait diluée et corrompue si les systèmes de classification n'étaient pas strictement employés et systématiquement appliqués.

Les hiérarchies raciales ont également été cimentées avec la montée de l'eugénisme dans la première partie du XX^e siècle. La science que l'on appelle l'eugénisme se basait sur des catégories mal définies telles que « débile mental » et « incapable » pour identifier les déficiences supposées au sein des groupes minoritaires (y compris les minorités raciales et les blancs pauvres) et les caractériser comme des différences biologiques ou héréditaires, plutôt que des désavantages sociaux. En instaurant la ségrégation forcée, la stérilisation, les restrictions à l'immigration et les interdictions de mariage, les eugénistes avaient pour but de contenir la menace de la propagation de gènes défectueux dans la population¹.

Tout au long de la première moitié du XX^e siècle, les citoyens noirs ont connu une ségrégation constante dans pratiquement tous les aspects de la vie, y compris l'éducation et le logement. Après que les Blancs ont commencé à fuir les centres urbains dans les années 1950 et 1960, la pratique du « *redlining* (ligne rouge) » s'est répandue, délimitant les zones qui étaient peuplées par les Noirs comme « dangereuses » pour l'investissement. Cette pratique a entraîné la dépréciation des valeurs foncières et a rendu difficile l'obtention de prêts hypothécaires ou de prêts aux entreprises. Après la fin de la Seconde Guerre mondiale, les

1. La séparation raciale légale s'est maintenue jusqu'à l'affaire *Loving v. Virginia* en 1967, qui a mis fin aux lois interdisant les mariages interraciaux.

citoyens noirs qui avaient servi leur pays rentrèrent aux États-Unis pour se rendre compte qu'ils n'étaient pas aussi bienvenus qu'ils l'avaient été à l'étranger, ce qui a donné naissance au mécontentement et à la mobilisation politique.

L'une des décisions ayant eu le plus d'influence sur la scolarité aux États-Unis a eu lieu en 1954, lorsque le jugement du procès *Brown v. the Board of Education* a statué que la ségrégation forcée était inconstitutionnelle. Cette décision historique a rendu obligatoire l'intégration des systèmes scolaires publics. Malheureusement, au lieu de se conformer à la décision, les écoles ont utilisé différentes tactiques afin de contourner ou de retarder sa mise en œuvre. Brown, par exemple, a déclenché la croissance spectaculaire de l'identification de l'éducation spécialisée, les élèves de couleur étant considérés par les enseignants blancs et les responsables scolaires comme ayant un retard scolaire et comportemental par rapport aux élèves blancs. S'appuyant sur des tests psychométriques d'« intelligence », les écoles étaient capables de documenter les différences raciales et de justifier une éducation spécialisée séparée ou des stages de rattrapage pour les élèves de couleur – même après que la ségrégation a été déclarée inconstitutionnelle.

Tout au long des années 1970, l'intégration scolaire a donné lieu à une considérable « fuite des Blancs », alors que les parents blancs ont cherché à envoyer leurs enfants dans des écoles privées ou de banlieue pour éviter l'intégration. En outre, les étudiants handicapés n'avaient toujours pas d'accès garanti aux écoles publiques jusqu'au milieu des années 1970. Il est intéressant de souligner que les parents noirs ont fortement contribué au développement de plusieurs procès historiques qui ont structuré l'éducation spécialisée de manière significative, y compris *Parc v. Pennsylvanie* (1971), qui a exigé que l'État fournisse une éducation aux enfants identifiés comme étant mentalement déficients. De même, les plaignants dans le procès *Mills v. Board of Education of the District of Columbia* (1972) a déclenché la loi qui a suivi, *The Education for all Handicapped Children Act* [la Loi sur l'éducation pour tous les enfants handicapés] de 1975, stipulant que tous les enfants présentant des handicaps avaient le droit à une éducation publique gratuite. L'éducation spécialisée telle que nous la connaissons – sous la forme d'étiquettes diagnostiques, de professionnels spécialement formés, de programmes spécialisés, de services, de soutien et de salles de classe – s'est rapidement développée. Contre toute attente, l'éducation spécialisée a aussi été interprétée comme « un endroit » où envoyer les étudiants qui ne conformaient pas ou ne pouvaient pas se conformer aux normes et aux jalons développementaux, académiques et comportementaux, plutôt que comme un ensemble de services pouvant être offerts dans tous les milieux. Certaines catégories de handicaps à forte incidence, particulièrement les plus subjectives, telles que la déficience émotionnelle, d'apprentissage, comportementale ou intellectuelle légère ont été attribuées de manière disproportionnée aux étudiants noirs. Cette pratique a persisté au fil du temps, comme l'ont montré Losen et Orfield (2002) dans leur ouvrage *Racial*

Inequality in Special Education [L'inégalité raciale dans l'enseignement spécialisé], et a contribué à prôner des services d'éducation spécialisée plus intégrés. Le mouvement de l'éducation inclusive, apparu à la fin des années 1980, préconisait que les élèves bénéficiant de services d'éducation spécialisée soient affectés dans des établissements d'enseignement général, aux côtés de leurs pairs non handicapés. Malgré la mobilisation en cours, compte tenu de la même étiquette de handicap, les étudiants noirs (surtout les garçons) sont encore plus susceptibles d'être affectés dans des contextes plus distincts que leurs homologues blancs.

Nous fournissons cet historique très condensé afin de documenter la façon dont les différences raciales aux États-Unis ont été construites et maintenues au fil du temps, mais aussi pour illustrer en quoi les différences de race et de classe ont reposé sur des notions de différences perçues dans les capacités et les aptitudes. Dans *Why Are So Many Minority Students in Special Education?* [Pourquoi tant d'étudiants des minorités sont-ils en éducation spécialisée ?], Harry et Klingner (2006) attirent l'attention sur la façon dont les écoles sont un microcosme de la société, à savoir le fait que la surreprésentation des minorités raciales existe dans la plupart des « circonstances les plus préjudiciables » à la société (par exemple, le système de justice, les affectations séparées dans l'éducation spécialisée), en même temps que ces minorités raciales sont sous-représentées dans les classes douées/talentueuses, « mal desservies par le système de santé et sous-représentées dans les institutions plus puissantes de la nation ».

Les leçons que nous voulons mettre en évidence ne sont pas nécessairement un phénomène uniquement américain. Chaque pays doit examiner attentivement quels groupes sont les plus susceptibles de risquer d'être vus à travers une optique de déficits et soumis à l'exclusion : comment les normes de capacités ont-elles été construites de manière à privilégier les groupes dominants et à quel prix, pour ceux qui sont déjà marginalisés en raison de la question raciale, de l'ethnicité, du genre, de la sexualité ou d'autres marqueurs sociaux ? Comment de nouvelles catégories, telles que les besoins en éducation spécialisée et autres désignations peuvent-elles être utilisées pour marginaliser davantage les groupes déjà opprimés, comme les immigrants, les réfugiés et les jeunes demandeurs d'asile, ainsi que les étudiants Roms, ou d'autres minorités ethniques, religieuses ou culturelles ? Enfin, comment les écoles vraiment inclusives peuvent-elles être un outil pour démanteler les préjugés raciaux, ethniques et basés sur la classification, ainsi que sur le capacitisme (*ableism*)² ? Afin de commencer ce travail nous devons documenter le problème, mais aussi comprendre l'environnement historique, social et culturel particulier qui l'a créé et qui continue à le maintenir.

2. « *Ableism* » désigne la discrimination, le préjugé ou le traitement défavorable contre des personnes en situation de handicap. Bien que ce mot puisse être traduit en français par « capacitisme » [voir : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Capacitisme>], nous utiliserons le terme anglais dans la suite de l'article. (NdIR)

TENDANCES CONTEMPORAINES DE LA DISPROPORTION

Alors que le problème de la surreprésentation en éducation spécialisée aux États-Unis est reconnu depuis un demi-siècle, il existe un consensus chez la plupart des parties prenantes sur le fait que la recherche pédagogique, à ce jour, n'a malheureusement eu que peu ou pas d'impact sur sa réduction. À défaut de réduire la surreprésentation, nous devons examiner si les politiques gouvernementales actuelles, couplées à la recherche en éducation, ont involontairement contribué à son maintien. Le plus préoccupant est qu'en dépit de décennies de résultats de recherches prouvant le contraire, y compris ceux de la National Academy of Sciences et de la recherche approfondie dans des publications innovatrices (par exemple. Losen et Orfield, 2002), quelques chercheurs aux États-Unis ont commencé à affirmer de façon énergique que les étudiants de couleur sont sous-représentés (et non surreprésentés) dans certaines catégories d'invalidité et en termes d'affectations en éducation spécialisée (Morgan, Farkas, Hillemeier, Mattison, Maczuga, Li, et Cook, 2015). Malgré les critiques de ce travail pour des raisons méthodologiques, conceptuelles et même morales, son développement a néanmoins servi à mal orienter l'attention sur ce problème inquiétant et ancien.

Malgré le manque de progrès, de nombreux travaux réfléchis, détaillés et rigoureux ont été publiés sur le sujet de la disproportion, y compris de nouveaux cadres théoriques (Trainor et Bal, 2014) qui soulignent les croisements entre handicap et race (Annamma, Connor et Ferri, 2013), ainsi que des contextes socio-culturels (Artiles, 2011). En tant qu'éducateurs spécialisés tout au long de notre carrière, nous avons été les témoins privilégiés de la résistance et de la réticence des acteurs du champ de l'éducation spécialisée à s'engager dans des conversations critiques sur ce qui constitue une « déficience », sur les moyens les plus efficaces pour éduquer des élèves ayant un éventail de besoins d'apprentissage et sur les types de méthodes de recherche les plus aptes à aborder nombre de ces questions.

Il est évident que la surreprésentation a trait à la nature collusoire de la race, de la classe et de la capacité. Pourtant, l'aspect racial de la disproportion est ce qui déclenche le plus grand malaise. Bien que le domaine de l'éducation spécialisée ait abordé la race de manière superficielle, il ne l'a pas mise au centre de ses analyses. D'ailleurs, le sujet de la blancheur dans l'éducation spécialisée est pratiquement inexistant, même lorsqu'on parle de la surreprésentation des étudiants de couleur. Il reste acceptable de parler d'« enfants de couleur » dans le domaine de l'éducation spécialisée, sans critiquer la blancheur et ses structures de pouvoir connexes. Le fait de ne pas aborder la race comme étant autre chose qu'une variable démographique permet aux systèmes et structures du racisme de rester en place, y compris au sein des systèmes scolaires.

Pendant les années 1980 et 1990, beaucoup a été écrit sur la nécessité d'affirmer la diversité étudiante et de faire place au multiculturalisme dans le

domaine plus étendu de l'éducation, bien que ce travail ait rarement été présenté dans les conférences sur l'éducation spécialisée. S'appuyant sur ces cadres, des travaux plus récents ont exploré les avantages de l'utilisation de la pédagogie culturellement réceptive (Gay, 2010) et durable (Paris et Alim, 2017) et de l'approfondissement des compétences raciales et culturelles chez les enseignants. Malgré ces développements importants dans l'éducation multiculturelle et malgré son rôle central dans la surreprésentation des étudiants de couleur dans l'éducation spécialisée, le domaine doit encore adopter une approche interdisciplinaire pour intégrer ou aborder la race ou la culture dans sa base de connaissances.

Par ailleurs, l'éducation spécialisée ne s'est pas suffisamment intéressée à la recherche dans le domaine des *Disability Studies in Education* (DSE) [études relatives au handicap] ou aux travaux des chercheurs qui se positionnent comme des éducateurs spécialisés critiques. Les chercheurs en DSE cherchent à expliquer les croisements de l'*ableism* et du racisme et s'interrogent sur leur contribution aux inégalités dans la scolarité (y compris les effets négatifs de l'étiquetage et des affectations dans l'éducation spécialisée, la théorie du déficit et les faibles attentes, ainsi que les pratiques disciplinaires et ce qui a été désigné comme le conduit entre l'école et la prison, et davantage encore). Malheureusement, les responsables de l'éducation spécialisée rejettent régulièrement ce travail (plutôt que de l'aborder), souvent de manière incohérente, tout en affirmant une adhésion zélée à la « science » du handicap. S'accrochant aux cadrages traditionalistes de l'éducation spécialisée qui considèrent le problème du handicap comme situé à l'intérieur des corps et des esprits des élèves eux-mêmes, ces chercheurs voient les DSE comme une idéologie menaçante (plutôt qu'une science ou enquête académique). Cependant, il est important de reconnaître que les DSE sont un champ internationalement reconnu qui est apparu au tournant du siècle dernier, précisément à cause des conceptualisations du handicap historiquement restrictives de l'éducation spécialisée – fondée sur des cadrages scientifiques, médicaux et cliniques souvent discutables qui soulignent la déficience, le trouble, la dysfonction et la maladie plutôt que la diversité (Gabel et Danforth, 2008). À l'inverse, les DSE se positionnant beaucoup plus proches de récents développements en droit international des personnes handicapées, conceptualise le « handicap » dans le cadre de la diversité humaine naturelle et normale qui peut et doit être aussi bien accueillie et incluse dans tous les aspects de la scolarité et de la société. Les deux modèles de handicap sont désignés comme le modèle médical et le modèle social du handicap. Un principe central des DSE cherche à aborder la question de l'*ableism* – la croyance selon laquelle les personnes ayant un handicap sont inférieures aux personnes non handicapées – en mettant constamment en cause les croyances personnelles ainsi que les systèmes et les structures oppressifs qui empêchent les personnes identifiées comme étant handicapées de s'engager utilement dans tous les aspects de la vie.

En bref, en minimisant les problèmes de blancheur, de multiculturalisme, de compétence raciale et culturelle, de capacité et en évitant un engagement

réel et durable dans le modèle social du handicap, le domaine de l'éducation spécialisée contribue au maintien de la surreprésentation. Cela reste une partie intégrante du problème de la surreprésentation, plutôt qu'une aide à y apporter une solution. Heureusement, il existe des pratiques prometteuses sur lesquelles nous pouvons nous appuyer pour mener une réflexion critique et créative sur la façon d'assurer que les écoles accueillent tous les apprenants.

DÉVELOPPEMENTS PROMETTEURS DANS LA THÉORIE, LA RECHERCHE ET LA PRATIQUE

Malgré de nombreuses tentatives pour documenter le problème de l'affectation disproportionnée d'élèves de couleur dans l'éducation spécialisée aux États-Unis et ailleurs, nous n'avons vu que très peu de progrès en termes de changement de cette dynamique. Bien que des chercheurs progressistes, dans le contexte américain, aient retracé ses héritages historiques, étudié ses facteurs contributifs et avancé de nouvelles façons de conceptualiser « le problème », il reste encore beaucoup à faire pour y remédier. Apprendre des chercheurs hors des États-Unis offre des occasions de découvrir diverses façons dont ce problème se manifeste dans différents contextes culturels – en particulier dans les pays qui ont connu une immigration accrue, par exemple. De plus, nous devons faire plus que simplement mathématiser la question de la disproportion afin de comprendre le fonctionnement intersectionnel du racisme et de l'*ableism* au travail ; rendre compte des forces structurelles, idéologiques et discursives sous-jacentes au pouvoir et aux privilèges ; et exposer les logiques sous-jacentes qui reproduisent l'inégalité dans les écoles. Nous allons maintenant mettre en évidence trois domaines que nous considérons comme offrant des pratiques ou des approches prometteuses pour combattre ce problème enraciné et multiforme.

Diversité de la recherche

Par-dessus tout, la recherche doit être considérée comme une pratique culturelle qui fait partie intégrante des problèmes de race inhérents au problème de la surreprésentation. Artilles (2017) a appelé les chercheurs à se situer de façon réflexive et à s'engager dans des analyses multidisciplinaires et interdisciplinaires – en créant des collages de représentations afin d'élargir les façons dont nous caractérisons et étudions l'inégalité dans les écoles. L'intégration de recherches et de méthodes interdisciplinaires (sociologie, histoire, politique de l'éducation, géographie critique) offre de nouvelles façons de conceptualiser, de comprendre et de mettre en évidence les nuances de la surreprésentation, mais aussi d'identifier des ressources culturelles inexploitées. La compréhension interdisciplinaire peut nous aider à recadrer le problème, à réexaminer les autres unités pertinentes d'analyse et à étendre et même compliquer les cadrages traditionnels de la question. La théorie des activités culturelles et historiques (CHAT), la cartographie des

opportunités, la voix des étudiants, la cartographie GSM et la pratique localisée ne sont que quelques exemples de recherches prometteuses pour élargir notre compréhension de la disproportion. La pratique localisée, par exemple, peut être utilisée dans des contextes locaux pour aider à mieux comprendre les nouveaux apprenants en langue qui sont souvent étiquetés comme ayant un handicap ou ayant des « besoins spéciaux ». La recherche basée sur l'action, centrée sur les réalités vécues par des étudiants situés au croisement de la race et de l'*ableism*, peut être utile si elle se concentre sur des idées réalisables pour promouvoir le changement dans les communautés locales. En outre, les chercheurs qui s'occupent activement d'une série de forces sociales liées à la race / l'ethnicité / le sexe / la classe sociale / le statut de citoyen, qui croisent handicap et *ableism* pour déterminer ce qui est valorisé dans les écoles, peuvent mieux expliquer les théories du déficit qui imprègnent chaque aspect de la scolarité. Enfin, promouvoir une plus grande responsabilisation et une recherche culturellement adaptée en matière d'éducation spécialisée est prometteur pour élargir les paradigmes existants.

Positionnement et cadre théorique

Les chercheurs en éducation spécialisée et en DSE ont tendance à considérer clairement et explicitement les conceptualisations de la surreprésentation fondées sur le déficit, en accord avec des critiques similaires des « écarts de réussite » entre les étudiants noirs et blancs, comme étant le reflet de l'iniquité. Au lieu de voir les écarts de réussite comme reflétant les déficits au sein de certains groupes d'étudiants, les chercheurs ont redéfini cette dynamique comme étant une preuve de « fossés d'opportunités » ou de dettes éducatives dues aux étudiants de couleur. Situer la recherche sur la disproportion dans les récits historiques d'exclusion, de ségrégation et d'iniquité peut éclairer les liens de longue date entre la race et le handicap.

Une plus grande transparence concernant qui nous sommes en tant que chercheurs et comment nous abordons le sujet de la disproportion peut nous assurer d'être plus responsables envers ceux qui sont les plus investis dans les résultats de notre travail. En tant que chercheurs critiques, nous devons nous demander : pour qui faisons-nous des recherches et qui en bénéficiera ? Pourquoi ce sujet est-il important pour moi personnellement ? Comment vais-je m'assurer que les communautés les plus connectées au sujet y ont accès ? En quoi cela se rapporte-t-il à mes propres croyances sur l'égalité raciale et sa relation avec l'accès à l'éducation ? Comment mes propres expériences ont-elles influencé ma façon d'aborder ce phénomène ? Comment quelqu'un de plus intimement lié à la recherche aborderait-il le problème que j'étudie ? Les méthodes que j'utilise me rapprochent-elles ou m'éloignent-elles des perspectives locales et exogènes ?

En tant que chercheurs, nous devons continuer à considérer les individus en relation avec les systèmes et les structures, chacun de ces domaines étant représenté dans nos recherches. Ces liens doivent également être explicités et pleinement pris en compte et non traités comme inévitables ou tenus pour acquis. En outre, les chercheurs progressistes de la surreprésentation doivent continuer à rejeter le *statu quo*, reconnaissant que le racisme historique, dans de nombreux cas, pourrait être mieux compris comme un racisme inconscient.

Utilisation de l'intersectionnalité

Avant tout les autres outils et cadres conceptuels, l'importance croissante de l'intersectionnalité en tant qu'outil analytique a peut-être contribué à mettre l'accent sur les facteurs participant à la surreprésentation, en particulier sur la manière dont ces facteurs s'imbriquent et sur la création de pratiques innovantes qui empêchent une telle collusion. La promotion d'une approche intersectionnelle à l'étude de problèmes tels que la disproportion nous aide à la fois à découvrir des logiques et des structures de pouvoir enfouies, mais aussi à prendre en compte les expériences vécues et les perspectives quotidiennes des élèves qui ont connu la ségrégation et la marginalisation. Le développement des *Critical Disability Race Studies* (DisCrit) (Annamma, Connor et Ferri, 2013) invite les chercheurs à interroger simultanément l'interfonctionnement de la race et du handicap, compliquant la simple compréhension de la disproportion et d'autres problèmes. Enfin, focaliser l'attention sur les processus au jour le jour pour désigner les étudiants à évaluer pour l'éducation spécialisée au sein des écoles (avis, orientation, évaluation, diagnostic, affectation) est un exemple d'un moment clé qui moule « l'(in)compétence avec des catégories biaisées éphémères », tout en effaçant les considérations de race et les différences sociales, culturelles et linguistiques chez les étudiants (Artiles, 2017). Ce que nous considérons comme prometteur dans ce travail, c'est son invitation à prendre divers points de vue de la recherche – d'un point de vue macro ou historique à une vision multidimensionnelle ou interdisciplinaire, à une micro-vision de pratiques particulières prises pour acquises – tout en s'intéressant aux différents aspects sociaux, politiques, interpersonnels, méthodologiques, discursifs, idéologiques et structurels qui façonnent et maintiennent la disproportion.

Approches centrées et collaboratives

Une autre ligne de recherche prometteuse a porté sur l'analyse des façons dont les politiques et les pratiques éducatives existantes ont involontairement contribué à maintenir les tendances de la surreprésentation. Harry et Klingner (2006), par exemple, ont d'abord examiné les sites et les pratiques scolaires, puis ont encouragé la communauté éducative plus large à découvrir diverses tendances

qui ont contribué à la reproduction de l'inégalité (Harry et Klingner, 2006). Réfléchir aux croyances des éducateurs et à leur relation avec l'étiquetage et l'affectation a aidé à comprendre la façon dont les préjugés sont reproduits dans les politiques et les pratiques scolaires. Ce travail a également souligné la nécessité, pour les éducateurs, de réfléchir continuellement à leur propre complicité avec des politiques éducatives problématiques. La synthèse des pratiques culturellement pertinentes, avec un examen critique des politiques au niveau du district, a également été très prometteuse.

Enfin, comme indiqué ci-dessus, se focaliser sur la voix des étudiants qui ont été historiquement sous-représentés et marginalisés dans la recherche en éducation permet d'offrir un contre-argument bien nécessaire à la conceptualisation traditionnelle axée sur le déficit dans le problème de la surreprésentation. En effet, les résultats ou les conclusions de recherches devraient être partagés avec les groupes qui sont impliqués dans cette recherche. La diffusion de notre travail auprès des communautés locales garantit que nous répondions à leurs préoccupations et que nous connaissions leurs actions liées au phénomène de la surreprésentation. Les chercheurs doivent envisager des moyens de partager les suggestions recueillies auprès des parents, des élèves et des membres de la communauté, avec les enseignants, les administrateurs, les psychologues et les responsables scolaires, ainsi qu'avec les gouvernements régionaux et étatiques dans lesquels la surreprésentation continue d'exister.



Dans ce bref article, nous avons discuté de la surreprésentation des étudiants de couleur dans l'éducation spécialisée aux États-Unis, en décrivant trois domaines connexes : l'exclusion historique des personnes d'ascendance africaine, les limites imposées dans le domaine de l'éducation spécialisée contemporaine et les travaux prometteurs des chercheurs en éducation et des professionnels de l'école. Phénomène complexe et persistant qui est enraciné dans l'héritage du racisme et de l'*ableism*, la surreprésentation est dépendante du discours basé sur les déficits de la différence humaine et embourbée dans le champ professionnel en grande partie inerte de l'éducation spécialisée. Nous avons résumé les pratiques prometteuses dans la théorie, la recherche et la pratique, en même temps que nous avons préconisé leur expansion. La nature imbriquée de « l'innocence blanche », une tendance générale au culturalisme et un rejet de la pluralité qui sous-tend le domaine de l'éducation spécialisée sont en particulier le signe d'un manque d'engagement en faveur des questions de race et de handicap ou non. L'éducation spécialisée continue à faire des progrès très limités vers la compréhension ou le démantèlement de la surreprésentation. Si la surreprésentation doit être mieux étudiée et mieux comprise, elle ne peut pas reposer sur la mathématisation de grands ensembles de données anonymes, de diverses étiquettes sur le handicap qui font abstraction des vies réelles. Nous

devons, au contraire, chercher des moyens plus critiques et plus localisés pour saisir l'interfonctionnement de la race et du handicap dans les écoles. Tant que nous ne nous chargeons de ce travail important, nos écoles ne seront pas des lieux où tous les élèves sont pleinement impliqués ou inclus. Nous ne répondrons pas à nos désirs d'accueillir tous les apprenants.

BIBLIOGRAPHIE

ANNAMMA S. A., CONNOR D. J., FERRI B. A. (2013) : « Dis/ability critical race studies (DisCrit): Theorizing at the intersections of race and disability », *Journal of Race, Ethnicity, & Education*, 16(1), p. 1-31.

ARTILES A. J. (2011) : « Toward an interdisciplinary understanding of educational equity and difference: The case of the racialization of ability », *Educational Researcher*, 40, p. 431-445.

ARTILES A. J. (2017) : « Re-envisioning equity research: Disability identification disparities as a case in point », [14 Conférence annuelle Brown], American Educational Research Association, 19 octobre, Washington, DC.

GABEL S. L., DANFORTH S. (2008) (Eds.) : *Disability and the politics of education: An international Reader*, New York : Peter Lang.

GAY G. (2010) : *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*, New York : Teachers College Press.

HARRY B., KLINGNER J. (2006) : *Why are so many minority students in special education?*, New York : Teachers College.

LOSEN D. J., ORFIELD G. (2002) (Eds) : *Racial inequality in special education*, Cambridge, MA : Harvard Education Press.

MORGAN P. L., FARKAS G., HILLEMEIER M. M. *et al.* (2015) : « Are minority children disproportionately represented in early intervention and early childhood special education? », *Educational Researcher*, 41(9), p. 339-351.

PARIS D., ALIM H. S. (2017) : *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*, New York: Teachers College Press.

TRAINOR A. A., BAL A. (2014) : « Development and preliminary analysis of a rubric for culturally responsive research », *Journal of Special Education*, 47(4), p. 203-216.

