



Post-racial is color-blind. Une approche raciale critique de la politique éducative de l'administration Obama.

Isabelle Sinic-Bouhaouala



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rrca/472>

ISSN : 2101-048X

Éditeur

David Diallo

Référence électronique

Isabelle Sinic-Bouhaouala, « *Post-racial is color-blind.* Une approche raciale critique de la politique éducative de l'administration Obama. », *Revue de recherche en civilisation américaine* [En ligne], 3 | 2012, mis en ligne le 04 mars 2012, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rrca/472>

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© Tous droits réservés

Post-racial is color-blind. Une approche raciale critique de la politique éducative de l'administration Obama.

Isabelle Sinic-Bouhaouala

- 1 Cet article émane d'une réflexion critique sur les choix faits par Barack Obama en matière de politique éducative. Plus précisément, nous cherchons à mettre à jour les tenants et les aboutissants d'une politique qui est présentée comme un levier économique et social majeur mais qui, dans les faits, ne propose pas de réponse convaincante aux dysfonctionnements structurels du système scolaire américain et contribue au maintien des inégalités dont il est à la fois le reflet et le vecteur. C'est par le biais de la question raciale que nous entreprenons cette approche, pour deux raisons : la première relève de la situation même de l'école américaine qui, en dépit des efforts consentis au niveau fédéral, étatique ou local, n'est jamais parvenue à combler le fossé séparant les Blancs et les Noirs, tant au niveau des résultats scolaires que des conditions d'éducation¹ ; la seconde tient à la visibilité nouvelle que l'élection du premier président afro-américain a donnée à la question raciale aux États-Unis et à l'espoir d'une nouvelle donne dont bénéficierait la jeune génération noire américaine. La nuit de l'élection, les témoignages recueillis auprès des citoyens présents à Grant Park à Chicago et les commentaires diffusés dans les médias ont en effet témoigné de la portée symbolique d'un événement marquant le début d'une ère « post-raciale » annonciatrice de la fin historique du racisme et des discriminations (Kaufman 2008 ; Klein 2008 ; Fletcher 2009 ; Lum 2009). La veille de son investiture, Barack Obama confiait à un journaliste du Washington Post l'espoir de voir sa victoire électorale amorcer un changement « radical » dans la manière de concevoir les relations raciales, notamment chez les jeunes Américains :

There is an entire generation that will grow up taking for granted that the highest office in the land is filled by an African American. I mean, that's a radical thing. It changes how black children look at themselves. It also changes how white children look at black children. And I wouldn't underestimate the force of that [...] Race

relations become a subset of a larger problem in our society, which is we have a diverse, complicated society where people have a lot of different viewpoints (Fletcher 2009).

- 2 En reléguant la spécificité de la question raciale au rang des multiples divergences d'opinions, Barack Obama souscrit au mythe d'une société post-raciale, purgée de toute forme de racisme institutionnalisé et promise à un progrès « naturel » vers plus de justice et plus d'égalité. Parce que l'école est, en tant qu'institution publique fréquentée de manière systématique par la jeunesse, le premier lieu de socialisation des individus, toute réflexion sur l'évolution des relations raciales aux États-Unis passe par une interrogation sur son rôle dans la transmission des stéréotypes et la reproduction des clivages sociaux². Au-delà de l'euphorie de la victoire, c'est donc sur la forme concrète que le président a donné, par son action politique en direction de l'éducation, aux espoirs qu'il avait portés que nous focaliserons notre attention.
- 3 A l'heure actuelle, les effets catastrophiques de la crise économique et financière sur le fonctionnement des écoles publiques aux États-Unis ne sont pas sans rappeler les inquiétudes qui, en 1983, avaient incité les rédacteurs du rapport *A Nation at Risk*³ (National Commission on Excellence in Education 1983) à préconiser une réforme de fond des systèmes scolaires autour des notions de compétitivité, de performance et de mérite. Ce rapport avait mis fin à deux décennies de politique éducative fédérale axée sur la défense de l'égalité des chances, la promotion de la mixité culturelle et le développement de projets éducatifs alternatifs, pour aller vers un modèle d'éducation fondé sur la rationalisation des objectifs et la standardisation des pratiques pédagogiques. Pour comprendre la situation actuelle, il est nécessaire de rappeler que le modèle éducatif dont a hérité l'administration Obama a vu le jour dans le contexte idéologique du néoconservatisme des années 1980 et 1990 et qu'à ce titre, il est fortement marqué par une volonté de rompre avec l'approche libérale qui avait gouverné les grandes réformes de la période des droits civiques. Le mouvement de réforme amorcé pendant les années Reagan a atteint son paroxysme sous George W. Bush avec l'entrée en vigueur du programme *No Child Left Behind*⁴ (NCLB) en janvier 2002. L'hypothèse fondamentale du NCLB était qu'en l'espace de douze ans, soit en 2014, tous les élèves du secondaire auraient atteint le niveau de compétence fixé par l'État fédéral pour la lecture et les mathématiques. En vertu du principe de responsabilité (*accountability*) figurant à l'article VI de la loi, les districts scolaires et les écoles sont redevables du service pour lequel l'État fédéral engage des fonds : le taux de réussite et la marge de progression des élèves sont les indicateurs de leur bonne utilisation. L'évaluation des acquis scolaire se fait au moyen de tests standardisés dont le résultat porte à conséquence (*high-stakes tests*) : les ressources financières des écoles, ainsi que les carrières des administrateurs et des enseignants s'en trouvent potentiellement affectés. Les effets inégalitaires de ce système résident dans la structure même de l'institution scolaire américaine dont la responsabilité est à la main des États fédérés. Les fonds provenant de l'État fédéral sont des sources secondaires de financement et servent à la mise en œuvre de programmes spéciaux tels que le soutien aux établissements situés dans les quartiers pauvres des grandes villes et les zones rurales isolées. En conséquence, depuis 2002, les pénalités financières et les mesures correctives prévues par le NCLB ont touché de manière disproportionnée des écoles fréquentées par des populations économiquement faibles, non blanches et non anglophones (Orfield et Gándara 2009 ; Darling-Hammond 2004a ; Darling-Hammond 2004b). L'orientation normative qui a sous-tendu les réformes des systèmes scolaires dans les années 1980 et 1990, puis la généralisation de la régulation par

les résultats et de son pendant, le principe de responsabilité, depuis les années 2000, participent de l'idée que la conformité au modèle d'éducation standardisée peut garantir, de manière équitable, la réussite de tous les élèves, indépendamment de toute considération d'ordre racial ou social.

- 4 Au vu de ces éléments historiques, plusieurs points de continuité et de rupture seront mis en évidence afin de mettre en perspective la politique éducative menée par l'administration Obama et dans le but d'apprécier avec le plus de justesse possible la marge de manœuvre dont il dispose pour aborder la question de l'*achievement gap*⁵ dans le contexte particulier de récession économique sévère qui caractérise son premier mandat. Aux États-Unis, où le statut social est étroitement corrélé au parcours scolaire, la question de l'accès au savoir et aux réseaux de socialisation se pose donc avec une acuité nouvelle et croise la problématique de l'intégration socio-économique des groupes minoritaires.
- 5 Le cadre théorique qui servira d'architecture à notre analyse est celui élaboré par les théoriciens de la pensée raciale critique qui, depuis les années 1980, ont développé des outils d'analyse spécifiques permettant d'expliquer la persistance des inégalités raciales dans les domaines du droit et de l'éducation (Crenshaw, Gotanda, Peller, and Thomas 1995 ; Ladson-Billings and Tate 1995 ; Dixson and Rousseau 2006 ; Taylor, Gillborn, and Ladson-Billings 2009). Ces travaux pointent notamment du doigt les limites de l'égalité des droits conquise pendant la période des droits civiques et s'emploient à mettre à jour les mécanismes de résistance institutionnelle et de récupération idéologique de l'idéal d'une société « indifférente à la couleur » (*color-blind*) par les intellectuels et responsables politiques libéraux et conservateurs. Dans cet article, il s'agira donc de démontrer qu'en l'absence de toute remise en question des fondements idéologiques du modèle éducatif actuel, le projet de réforme du président, et notamment les mesures destinées à favoriser l'égalité des chances, pourraient bien allonger la longue liste des « réformes sparadrap » qui, depuis près d'un demi-siècle, tentent d'endiguer l'échec scolaire des enfants de couleur. Trois niveaux d'observation sont ici proposés : nous poserons dans un premier temps les jalons théoriques et historiques de notre réflexion en revenant sur les origines juridiques des notions d'« indifférence à la couleur » (*color-blindness*) et de « conscience de race⁶ » (*race consciousness*) et sur la manière dont elles influencent les décisions relatives aux affaires scolaires ; nous nous emploierons dans un second temps à caractériser le programme de réformes de l'éducation défendu par Barack Obama en montrant que les éléments fédérateurs sur lesquels il engage l'État, le retour de la performance économique et le développement de la justice sociale, ne modifient pas la structure des inégalités scolaires entre Blancs et Noirs ; cet article esquissera pour finir une approche prospective critique en opposant la vision restrictive de l'égalité raciale (*restrictive equality*) qui caractérise la politique actuelle à l'idéal d'une égalité à portée émancipatrice (*expansive equality*) (Crenshaw 1988) qui marquerait la pleine réalisation de « l'Amérique post-raciale ».

De l'indifférence à la couleur à la conscience de race : fondements théoriques de l'égalité raciale

For advocates of color-blindness, race as a political signifier is conveniently denied, relegated to the historical past, or defined merely as an individual prejudice or simply a matter of individualized choices, allowing many conservatives to ignore racism as a corrosive force for expanding the dynamics of ideological and structural inequality throughout society (Marable 1998).

- 6 En droit américain, la notion d'« indifférence à la couleur » (*color-blindness*) est corrélée au principe d'égalité de protection des lois contenu dans le quatorzième amendement de la Constitution et renvoie à la dimension universelle, apolitique et impartiale des lois, des institutions publiques et de ses représentants. Historiquement, le principe de la neutralité raciale des lois a été un instrument essentiel de la lutte des Afro-Américains pour la reconnaissance de leurs droits et de leur statut de citoyen à part entière. En droit constitutionnel, il est apparu après la Guerre de Sécession avec le passage des treizième, quatorzième et quinzième amendements. Ce principe a culminé lors de l'arrêt *Brown v. Board of Education of Topeka*⁷ de 1954 par lequel la Cour suprême a aboli la ségrégation scolaire pratiquée dans dix-sept États, considérant que le préjudice subi par les écoliers noirs était contraire à la clause d'égalité de protection des lois. Cette conception de l'égalité comme « identité » (*sameness*) a également servi de fondement aux revendications féministes des années 1960 et 1970 et s'inscrit dans un projet de défense des droits garantis par la Constitution. Depuis les années 1980, les néoconservateurs ont repris à leur compte le principe de l'indifférence à la couleur, donnant lieu à une nouvelle interprétation juridique de l'égalité. Considérant que les avancées législatives de la période des droits civiques avaient permis de régler le problème du racisme dans la société américaine, le maintien des programmes de traitement préférentiel peut désormais être présenté comme une forme de discrimination envers les individus de race blanche, tout aussi contraire au principe de l'indifférence à la couleur que ne l'était la situation initiale des Noirs. En 1991, cette interprétation s'est traduite par l'arrêt *Board of Education of Oklahoma City v. Dowell*⁸ par lequel la Cour Suprême a autorisé la levée des ordonnances de déségrégation scolaire, estimant que l'objectif d'intégration avait été atteint. Depuis lors, c'est une lecture formelle de l'égalité raciale qui prime dans les affaires liées à la mixité scolaire : la clause d'égalité de protection des lois ne peut être invoquée que s'il est prouvé que le déséquilibre racial des circonscriptions scolaires est le résultat d'une discrimination manifeste et intentionnelle. C'est en vertu de cette interprétation qu'en 2007, les programmes d'intégration de deux districts scolaires ont été invalidés (*Parents Involved in Community Schools v. Seattle School District No. 1*⁹). Cette décision entérine le principe selon lequel l'éradication du racisme passe par la suppression de toute forme d'attention portée au critère racial : elle place sur un même plan les pratiques discriminantes à caractère raciste, que la loi condamne, et celles qui visent à corriger les inégalités existant de fait. Ainsi, bien que l'idéal d'une société indifférente à la couleur soit un principe unanimement partagé, la définition de l'égalité et les moyens pour y parvenir divergent.
- 7 À cette vision s'opposent les préceptes de la « conscience de race » qui fondent l'approche critique du droit et des sciences de l'éducation développée par les penseurs de la théorie raciale critique (TRC). Courant formé par des juristes noirs à la fin des années 1970, la TRC a émergé à la faveur de deux phénomènes, d'une part l'essoufflement de la dynamique réformiste engagée par les activistes des droits civiques, de l'autre l'émergence d'une approche critique du droit américain par des enseignants, chercheurs et étudiants affiliés aux mouvements de la Nouvelle gauche et de la contre-culture (Crenshaw et al. 1995, p. xviii). Le fondateur de la TRC, Derrick Bell avance que les dispositions constitutionnelles censées promouvoir l'égalité raciale ne profitent aux victimes du racisme que dans la mesure où elles correspondent aux intérêts de la majorité blanche. Pour Bell (1980), la thèse de la « convergence des intérêts » (*interest convergence*) explique la portée limitée des arrêts de la Cour suprême et des grandes lois libérales de la période des droits

civiques sur la condition des Noirs Américains. Autrement dit, le principe de l'égalité devant la loi n'affecte le *statu quo* que dans la mesure où ce changement bénéficie à la majorité.

- 8 Dans la lignée des penseurs postmodernes, les « *Race Critics* » ont récusé l'idée d'une neutralité du droit au profit d'une réflexion sur les mécanismes institutionnels et discursifs par lesquels les inégalités raciales se perpétuent. Par la formule « *color-blindness is race-consciousness* », Neil Gotanda (1995) postule la centralité du concept de race dans la notion même d'indifférence à la couleur et dénonce une stratégie de « mystification doctrinale » (*doctrinal mystification*) visant à dissimuler le parti pris conservateur des juges de la Cour suprême. Ainsi, en l'absence de tout système d'oppression et de racisme d'État, les mécanismes de la hiérarchisation raciale perdurent au travers d'un faisceau de pratiques administratives et de politiques publiques en apparence neutres, mais qui concourent à isoler les minorités des opportunités éducatives et professionnelles dont bénéficie la majorité blanche. La conception du racisme en tant que phénomène structurel, institutionnalisé et systémique permet de sortir du cadre de compréhension généralement répandu selon lequel il serait le fait d'opinions erronées, de comportements déviants de la part d'individus isolés. En intégrant le racisme à la norme sociale construite à partir de l'édifice institutionnel de la société américaine, la TRC a effectué un travail de conceptualisation du racisme et de la race qui a permis de les transposer, en tant qu'outils d'analyse, à d'autres domaines de recherche. La rencontre entre le droit et les sciences de l'éducation s'est tout d'abord opérée par le biais de la question de la ségrégation scolaire (Bell 1976). La critique de l'idéologie de l'indifférence à la couleur a constitué un angle d'approche pertinent pour expliquer d'une part les effets non attendus des mesures de lutte contre la ségrégation scolaire tels que le *white flight*¹⁰, la baisse du nombre d'enseignants noirs et le *tracking*¹¹ et de l'autre, le revers subi depuis les années 1990.
- 9 Ladson-Billings et Tate (1995) ont ajouté aux principes fondateurs de la TRC une dimension matérialiste : la source des inégalités scolaires se situe au confluent de la race et de la classe, dans une conception du mérite héritée de l'histoire du droit à la propriété aux États-Unis. La spécificité des Afro-Américains dans l'histoire de la citoyenneté américaine tient à leur statut initial de « propriété ». Selon Harris (1993), l'importance du facteur racial dans l'histoire du droit à la propriété a conduit à identifier et limiter le droit de possession aux individus de race blanche. Une fois aboli le système de l'esclavage, la couleur blanche a conservé les attributs de la propriété : elle continue à conférer à ceux qui en sont dotés le droit de disposer de ses avantages, y compris celui d'exclure ceux qui en sont dépourvus. Par extension, Harris soutient que la couleur blanche est une forme de propriété qui conditionne non seulement la jouissance des biens matériels mais également la diffusion des pratiques culturelles. Le phénomène de division raciale par le droit à la propriété se traduit, dans un système capitaliste qui découle directement de cette construction historique, par des mécanismes d'exclusion et de ségrégation qui entravent le développement des droits civiques des individus non blancs au sein du régime démocratique (Bell 1987 ; Ladson-Billings and Tate 1995). Appliqué au domaine de l'éducation, cette thèse permet de rendre compte des limites intrinsèques d'une politique éducative fondée sur l'idéologie de l'indifférence à la couleur et fonctionnant selon les codes et les valeurs de l'économie de marché. Le système de financement des écoles par l'impôt foncier est l'exemple le plus significatif de l'incidence de la propriété sur l'égalité dans l'éducation puisque c'est un facteur qui détermine le niveau de ressources des écoles

et les conditions d'éducation auxquelles ont accès les familles. Ainsi, indépendamment des variations d'un État à l'autre, la scolarisation de proximité et le financement par l'impôt sur la propriété fait que les enfants les plus aisés ont accès aux meilleures écoles. Selon la TRC, le financement de l'éducation par le biais de l'impôt sur la propriété est, en essence, un système qui fait obstacle aux progrès racial par l'école. Les mécanismes compensatoires mis en place au niveau fédéral depuis les années 1960 par le biais de fonds catégoriels adressés directement aux districts scolaires accueillant une part importante d'enfants pauvres continuent de se heurter aux limites imposées par les législations des États fédérés.

- 10 À un niveau plus symbolique, Joyce King (1995) avance l'idée que les catégories raciales « blanc » et « noir » ne sont plus signifiantes en tant que telles mais par la relation qu'elles entretiennent avec les concepts définissant la norme et la marge, la réussite et l'échec. Alors que la science a définitivement réfuté toute acception déterministe et biologiste de la race et alors que l'idéologie de l'indifférence à la couleur tend à en marginaliser le sens politique, la race demeure un élément essentiel en tant que construit social définissant un ensemble de phénomènes et de valeurs (Ladson-Billings 1995 ; King 1995). Par exemple, des concepts tels que « réussite scolaire », « masculinité », « intelligence » et « science » sont des catégories normatives associées à la couleur blanche alors que « gang », « allocataire social » ou « joueurs de basket-ball » sont des catégories marginalisées et délégitimées associées à la couleur noire. Ainsi conceptualisé, le critère racial conduit à classer les individus selon une échelle de valeur socialement admise. Dans les écoles, ce phénomène s'illustre de manière très nette par la surreprésentation des élèves noirs dans les filières d'enseignement spécialisé réservées aux enfants présentant soit un handicap physique soit une déficience d'ordre cognitif ou émotionnel. L'orientation disproportionnée des élèves noirs vers ces filières témoigne de la persistance de réflexes de marginalisation et d'exclusion en l'absence de réponse pédagogique adaptée dans le circuit scolaire traditionnel. Le modèle d'éducation standardisée en vigueur aux États-Unis, qui confère à la performance scolaire une dimension morale, le mérite, contribue au renforcement des stéréotypes et à la hiérarchisation des valeurs associées à la dichotomie Blanc/Noir (Blanchett 2006 ; Ahram, Fergus and Noguera 2011 ; Leonardo and Broderick 2011).
- 11 Au vu des éléments d'analyse apportés par les théoriciens de la pensée raciale critique, nous avançons l'idée qu'au-delà de l'impact sur les décisions de justice relatives à l'intégration scolaire, la conception néoconservatrice de l'indifférence à la couleur a une portée paradigmatique qui s'applique aux fondements sociologiques – la conception de la réussite et de l'échec – et pédagogiques – le contenu des programmes et les méthodes – sur lesquels s'est appuyé le mouvement pour l'excellence scolaire aux États-Unis dans les années 1980 et 1990. Ces principes constituent aujourd'hui encore le socle de la politique éducative fédérale. Ainsi rattaché à un cadre idéologique sous-tendu par la conception néoconservatrice de l'indifférence à la couleur et aux antipodes de la conscience de race, nous proposons une mise en perspective du projet de réforme de l'éducation défendu par le président en nous attachant à isoler les points de convergence et de divergence avec l'une ou l'autre approche de l'égalité raciale dans l'éducation.

Le projet de réforme de l'éducation de Barack Obama : promesses et limites

This time we want to talk about the crumbling schools that are stealing the future of black children and white children and Asian children and Hispanic children and Native American children. This time we want to reject the cynicism that tells us that these kids can't learn; that those kids who don't look like us are somebody else's problem. The children of America are not those kids, they are our kids, and we will not let them fall behind in a 21st century economy. Not this time (Obama 2008).

- 12 Ces quelques phrases tirées du discours prononcé à Philadelphie le 18 mars 2008 annonçaient déjà les grandes lignes du projet de réforme de l'éducation du futur président : pointant du doigt les échecs d'une politique fédérale qui promettait de ne laisser « aucun enfant sur le bord du chemin » (*No child left behind*), Barack Obama réaffirmait le principe fondateur de l'école universelle américaine selon lequel tout enfant, quel que soit son milieu social d'origine, peut apprendre et réussir. La référence aux fondements progressistes de l'école américaine est actualisée en fonction des enjeux du moment : le contexte de crise financière ayant fait du sauvetage de l'économie une priorité nationale, l'école y trouve une place de choix en tant que réserve de forces vives pour l'avenir de l'économie américaine. Début 2009, le vote de la loi *American Recovery and Reinvestment Act* met en place les premières mesures d'urgence : une enveloppe de 91 milliards de dollars, soit près d'un huitième des fonds du plan de relance de l'économie, est destinée à pallier les effets de la crise financière sur les écoles et les universités. Lors du discours sur l'État de l'Union prononcé le 27 janvier 2010, la formule employée par le président donne la mesure du défi qu'il s'est fixé : « In the 21st century, the best anti-poverty program around is a world-class education » (Obama 2010). Les moyens mis en œuvre pour atteindre cet objectif sont de deux ordres : un soutien financier de l'État fédéral aux États fédérés afin de maintenir le niveau des fonds qu'ils allouent à l'éducation et un ensemble de mesures permettant d'assurer la transition en attendant le vote par le Congrès d'une version amendée du programme *No Child Left Behind*. Parmi celles-ci, le renforcement du programme d'éducation préscolaire *Head Start* et la revalorisation du montant des bourses universitaires, les *Pell grants*, sont les signes forts d'une volonté d'offrir aux plus démunis les moyens d'accéder à l'éducation. De manière tout à fait symbolique, le NCLB a retrouvé son intitulé initial, *Elementary and Secondary Education Act* (ESEA) : le président marque ainsi sa filiation avec le programme de « Guerre contre la pauvreté » mis en place par le président Lyndon Johnson en 1964. Mais au-delà des effets de discours et des ajustements budgétaires consentis par Washington, le contenu du projet pour l'école reprend et renforce les principes de l'excellence scolaire chère aux conservateurs : l'instauration d'un système de rémunération au mérite pour les enseignants, le durcissement des critères de la réussite scolaire (*standards*) et le développement des écoles sous contrat (*charter schools*) sont indiscutablement des mesures qui visent à redonner ses lettres de noblesses à une institution scolaire dont la mission première est de contribuer à la croissance économique nationale (Obama 2009 ; U.S. Department of Education 2010). L'approche pragmatique du président masque donc une contradiction fondamentale qui réside dans la tentative de faire coïncider au sein d'un même programme politique deux approches diamétralement opposées de l'éducation. Barack Obama s'efforce en effet de renouer avec l'approche libérale qui avait

caractérisé les réformes de la période des droits civiques tout en maintenant les objectifs et les méthodes prônées par les conservateurs depuis les années 1980. Outre les incompatibilités idéologiques entre ces deux approches, l'une s'intéresse au nivellement des inégalités en amont et au cours du processus éducatif, l'autre se focalise sur les résultats scolaires et mesure leur conformité par rapport à une norme préétablie, la répartition des responsabilités diffère. Alors que dans le premier cas l'État fédéral apporte un soutien financier direct aux districts scolaires et protège les droits des plus faibles par une politique de lutte active contre les inégalités, dans le second, c'est principalement aux États fédérés, souverains en matière de d'éducation, qu'incombe la charge d'aligner leur politique scolaire sur les objectifs fixés par Washington. Dans l'optique de cet article, nous avançons l'idée que c'est par le biais de la question raciale, plus précisément par son éviction du débat sur l'école, que les deux visions contraires de l'éducation sur lesquelles s'appuie le président deviennent idéologiquement compatibles et politiquement complémentaires :

We will not be able to keep the American promise of equal opportunity if we fail to provide a world-class education to every child.[...] Our goal must be to have a great teacher in every classroom and a great principal in every school. We know that from the moment students enter a school, the most important factor in their success is not the color of their skin or the income of their parents – it is the teacher standing at the front of the classroom (U.S. Department of Education 2010, p. 1).

- 13 La conjonction des opposés sur laquelle Barack Obama fonde son projet de réforme ne peut tenir qu'en procédant à un glissement sémantique consistant à amputer le principe de l'égalité des chances de sa composante raciale originelle par l'adhésion à la pensée post-raciale. Dans cette perspective, le rôle de l'État fédéral dans la promotion de l'égalité des chances à l'école ne consiste plus à corriger des inégalités, raciales et sociales, qui entravent la réussite des plus fragiles mais simplement à s'assurer que les élèves ont, en droit, accès à des écoles « de classe internationale ». Pour faire sens, cette conception doit nécessairement partir du principe que les facteurs externes à l'école, en l'occurrence l'appartenance raciale, l'origine culturelle ou le milieu social des élèves, ne sont plus les critères déterminants de la réussite scolaire. C'est sur l'institution elle-même, et non plus en direction de ses bénéficiaires, que le gouvernement porte l'essentiel de son attention. En résumé, la politique éducative de Barack Obama repose sur une relecture libérale du credo de l'excellence scolaire. La rhétorique post-raciale sert de pierre angulaire à un modèle éducatif dont la dimension élitiste contredit les objectifs égalitaires. Après avoir procédé à un rappel des fondements idéologiques de la politique actuelle, la suite de cet article vise à en éprouver la cohésion en soumettant à l'analyse raciale critique deux éléments centraux de la politique menée par le gouvernement fédéral : le programme *Race to the Top* et le principe du libre choix de l'établissement scolaire.
- 14 *Race to the Top* est un programme d'incitation qui instaure système concurrentiel pour l'allocation de 4,35 milliards de dollars de subventions fédérales que se répartiront les États affichant les meilleurs résultats scolaires. Ce programme est proposé aux États en tant qu'alternative aux dispositions du NCLB dont la reconduction est en débat au Congrès. Son objectif est de favoriser, par l'émulation, le développement d'approches pédagogiques plus efficaces. Mis en œuvre dans un système scolaire uniforme et opérant, le programme *Race to The Top* aurait toutes les chances d'aboutir à l'émergence de nouvelles méthodes d'enseignement et, parce qu'elles seraient davantage financés, à leur développement. Mais appliquée à une institution scolaire marquée par de fortes

inégalités, une telle politique a pour effet immédiat de figer les écarts et de contribuer à leur accentuation : il paraît en effet peu probable que les établissements aux prises avec des problèmes de sureffectif, de violence et d'échec chronique parviennent à rivaliser avec les écoles jouissant de ressources matérielles et de conditions de vie plus favorables. Plusieurs associations de défense des droits civiques, dont la plus importante organisation noire, la National Association for the Advancement of Colored People (NAACP) et la plus ancienne, la National Urban League, ont signé une déclaration conjointe dénonçant les écueils d'une « course à l'excellence » qui risque d'accroître la mise au ban des enfants les plus désavantagés et de creuser encore davantage le fossé entre élèves blancs et minorités, entre classes moyennes et classes défavorisées (Mc Neil 2010). Dans une perspective raciale critique, le principe de la régulation par les résultats est dépositaire d'un biais racial qui se traduit par le maintien d'un système à deux vitesses et la mise en œuvre de pratiques éducatives différenciées. Au cours des dix dernières années, de nombreuses études ont souligné le caractère inégalitaire du modèle d'éducation fondé sur les valeurs de l'économie de marché. Parmi celles-ci, les travaux de recherches menés par Linda Darling-Hammond, directrice adjointe du Center for Opportunity Policy in Education à l'Université Stanford et conseillère de campagne de Barack Obama, font autorité. Ces études mettent à jour les effets néfastes de la rationalisation sur les populations scolaires les plus fragiles et font le constat que, dans un système concurrentiel et davantage encore en période de récession, la normalisation des critères de la réussite scolaire agit comme un accélérateur des phénomènes de ségrégation et de paupérisation des écoles. Par effet d'entraînement, le creusement des écarts exerce une pression à la baisse sur les pratiques scolaires et hypothèque fortement les chances d'un nivellement par le haut : dans les établissements en situation d'échec chronique, les administrateurs scolaires et les enseignants, dont la carrière et le salaire sont en jeu, tendent à se replier vers une pratique plus limitée, répétitive et moins risquée de « bachotage » visant à préparer les élèves aux tests. À l'opposé, les enseignants des établissements scolaires dont le taux de réussite est supérieur et dont l'équilibre financier n'est pas menacé ont plus facilement recours à des stratégies innovantes et diversifiées (Darling-Hammond 2004 a ; Darling-Hammond 2004 b ; Darling-Hammond 2005). Pour Asa Hillard (2004), ce phénomène constitue une forme nouvelle de ségrégation institutionnalisée qui exclut une partie de la population des bienfaits d'une éducation de qualité. Au vu de ces critiques, il apparaît que le programme *Race to the Top* n'est susceptible de modifier les termes de la relation entre critère racial, milieu social et réussite scolaire et d'aboutir à une véritable redistribution des opportunités éducatives que dans la mesure où la répartition des élèves à l'intérieur du système scolaire serait rendue plus équitable.

- 15 C'est ce raisonnement qui est à l'origine du retour du principe du libre choix de l'établissement scolaire dans la politique éducative actuelle. Historiquement, le principe du libre choix de l'établissement scolaire faisait partie des mesures prises par les administrations scolaires du Sud dans le cadre des programmes de déségrégation. L'idée était d'inciter les familles de la classe moyenne blanche à rester dans l'enseignement public tout en favorisant la mixité raciale. Dans les États du Nord, le principe du libre choix a été appliqué de manière moins encadrée et il a rapidement montré ses limites puisqu'il a eu pour effet contraire de favoriser la « fuite des blancs » (*white flight*) et l'isolement des minorités (Orfield et Gándara 2009). Ce système fut finalement déclaré anticonstitutionnel par l'arrêt *Keyes v. Denver School District no. 1*¹², prononcé en juin 1973 : statuant sur la politique scolaire pratiquée dans la ville de Denver, au Colorado, la Cour

suprême affirma que toute décision pouvant entraîner la ségrégation *de facto* équivalait à une ségrégation *de jure*, et était par conséquent contraire à la Constitution. En 1974, la loi sur l'égalité des chances à l'école, *Equal Educational Opportunities Act*, revint sur les programmes de déségrégation obligatoire au profit d'un système plus souple, qui renouait avec la tradition de la scolarisation de proximité et traitait la question de la mixité raciale par le biais de mesures incitatives. Aujourd'hui, la politique du libre choix fait son retour dans la politique éducative de l'administration Obama afin de redonner à l'État fédéral les moyens de contrebalancer le système traditionnel d'affectation des enfants à l'école la plus proche de leur domicile. Elle vise, en principe, à enrayer la ghettoïsation des quartiers et le développement des « usines à décrochage » (*dropout factories*¹³) que sont les établissements secondaires situés dans les quartiers à majorité noire et hispanique des grandes métropoles. Mais en dépit d'une approche libérale, c'est le modèle des « écoles sous contrat » (*charter schools*), préconisé par les conservateurs, qui est privilégié. En effet, la levée des limites légales à l'implantation des *charter schools* fait partie des conditions posées par le gouvernement fédéral aux États qui souhaitent concourir pour les fonds du programme *Race to the Top*. Créées à la fin des années 1980, les écoles sous contratsont des établissements du secteur public gérés comme des écoles privées : elles échappent à l'autorité de l'administration scolaire locale et bénéficient d'un régime d'exception leur permettant de se soustraire à certaines réglementations en vigueur dans le système public, notamment en ce qui concerne les conditions de travail des enseignants et la mixité raciale. Ces établissements constituent aujourd'hui une véritable alternative à l'enseignement public traditionnel. À ce jour, les *charter schools* représentent 5% des établissements d'enseignement public et accueillent près d'un million et demi d'élèves (U.S. Department of Education 2011c). Malgré leur caractère attractif, de sérieuses réserves ont été émises à l'encontre de ce type d'écoles, notamment en ce qui concerne la transparence financière, les conditions de travail et le niveau de compétence des enseignants (Center for Research on Education Outcome 2009).

- 16 Dans une perspective raciale critique, la mise en concurrence des établissements scolaires, même si elle est assortie d'une liberté de choix pour les parents, ne résout pas le problème de l'inégalité raciale dans l'éducation. Plusieurs études ont montré qu'en l'absence de politiques régulant l'affectation des élèves dans les établissements scolaires, le principe de la liberté de choix a tendance à accentuer la hiérarchisation des établissements scolaires en fonction de paramètres sociaux : la différence ne se fait pas sur la qualité des programmes mais sur l'origine ethnique ou raciale et le niveau socio-économique des élèves (Fuller and Elmore 1996 ; Orfield and Gándara, 2009). Dans un contexte de concurrence et de régulation par les résultats, les établissements de bon niveau ont tendance à recruter les meilleurs élèves ou ceux pour qui l'on estime que la marge de progression sera la plus importante. Le système du *tracking* dénoncé au niveau des filières des établissements publics s'effectue désormais à la source, au moment du recrutement. Il convient également de souligner que les familles ne sont pas à égalité face au choix : les parents qui ont un bon niveau scolaire et une situation confortable sont mieux informés et tirent un meilleur parti des diverses options qui leur sont proposées. La question des frais de transport occasionnés par un changement d'établissement constitue également un facteur d'inégalité supplémentaire. On retrouve dans les limites posées à la liberté de choix des parents les mécanismes réels et symboliques qui entretiennent la convergence de la race et de la propriété mis en évidence par la TRC : les établissements à majorité blanche, parce qu'ils continuent à jouir d'une meilleure réputation, ont la faveur des parents et, en retour, les recruteurs, soucieux de l'image de

marque de leur école, ont tendance à limiter le nombre d'élèves de couleur. Soumis à la loi de l'offre et de la demande, ce système contribue au déclin financier et pédagogique des écoles accueillant une majorité d'élèves non blancs. On peut donc raisonnablement penser que le développement d'une constellation d'établissements concourant pour l'obtention de fonds fédéraux ne résoudra pas le problème de la stratification sociale et de l'*achievement gap*. Pour Orfield et Gándara (2009, p. 42), cette politique, dépourvue de mesures de lutte active contre les discriminations, contribue à renforcer la stigmatisation des minorités :

Une institution – ici, le système scolaire – qui accueille séparément des minorités défavorisées, qui ne s'attaque pas activement aux stéréotypes stigmatisant ces populations, qui ne fait rien contre la ségrégation et ne crée pas les conditions d'une « interaction sur un pied d'égalité » nuit *de facto* à ces personnes et étouffe leur potentiel. Plaquées sur un tel système, les mesures « neutres » du mérite telles que les tests standardisés ont toutes les chances de donner des résultats qui sous-estiment (et donc pénalisent injustement) les élèves du groupe minoritaire. Dès lors que ces résultats quantitatifs sont traités comme des faits objectifs, scientifiquement validés, les stéréotypes auxquels le groupe dominant adhère consciemment ou non lui paraissent confirmés.

- 17 En avalisant l'idée que le critère racial n'est plus significatif en matière de réussite scolaire, le modèle d'éducation préconisé par le président risque bien de produire l'effet inverse de celui escompté en générant un complexe chez celles et ceux qui, en dépit de leurs efforts, ne parviennent pas à s'élever scolairement, puis socialement. Passée au crible d'une réalité sociale polarisée, dont les inégalités sont enracinées dans une histoire politique et économique complexe, la position aux accents moralisateurs du président qui suggère aux parents des familles noires de veiller à ce que leurs enfants fassent correctement leurs devoirs et qui exhorte les adolescents à arriver à l'heure en classe et à ne pas faire d'histoires (Obama 2009), paraît, sinon foncièrement déplacée, du moins improprement démagogique.
- 18 La mise en évidence des ressorts idéologiques, sociologiques et structurels des inégalités raciales dans l'éducation a permis de mieux cerner les obstacles auxquels se heurtent les réformateurs actuels, sans pour autant laisser envisager une solution à court terme. En fin de compte, c'est en revenant aux sources de l'école progressiste américaine que les éducateurs et les pédagogues critiques posent les bases théoriques d'un modèle éducatif qui permettrait de concilier réussite et égalité des chances.

Déconstruire, reconstruire, construire : projets d'éducation démocratique

- 19 La pensée raciale critique se présente comme un outil intellectuel et social de « déconstruction des discours et des structures de domination » (Ladson-Billings 2009, p. 19). La réflexion sur l'indifférence à la couleur comme obstacle à l'égalité raciale s'inscrit dans ce travail de critique. Mais la TRC développe également un projet de « reconstruction de l'organisation sociale » et de « construction de rapports de forces équilibrés et justes » (Ladson-Billings 2009, p. 19), dont l'éducation est un relais essentiel. Kimberlé Crenshaw (1988) propose une lecture critique de l'histoire de la discrimination raciale aux États-Unis et met en exergue une tension entre deux conceptions de l'égalité raciale dans la culture juridique américaine : une conception limitative (*restrictive equality*) qui traite les manifestations visibles de la discrimination en prenant appui sur un cadre

juridique considéré comme neutre et impartial, et une conception à visée émancipatrice (*expansive equality*) ancrée dans une vision plus pragmatique du droit qui tend vers une égalité de résultat, et non plus seulement de principe. Dans cette seconde perspective, l'interprétation de la loi est subordonnée à la réalité, il appartient à ceux qui la font et l'interprètent d'entrer en conformité avec elle. De la même manière que le droit a, sous couvert d'universalisme, « construit la race » (Crenshaw et al. 1995, p. xxv), de même pour la TRC, le droit peut construire la justice sociale. Il n'y a pas d'incohérence puisque la neutralité n'existe pas, il n'y a qu'une différence de point de vue : celui des dominants dicte les règles de l'égalité restrictive, la parole de ceux dont l'égalité est bafouée serait la référence de l'égalité émancipatrice. Rousseau et Tate (2003) ont transposé cette analyse au domaine de l'éducation pour démontrer qu'une conception formelle de la réussite scolaire présente les mêmes limites que celles observées par Crenshaw en droit : les difficultés scolaires liées au contexte social ou culturel des élèves ne sont pas détectables si l'on s'en tient à l'idée qu'une méthode bien appliquée doit produire des résultats similaires. La conception dynamique de l'égalité proposée par la TRC se rattache à un ensemble de travaux sur la pédagogie et la sociologie de l'éducation dont le dénominateur commun est l'idée que l'éducation est un processus démocratique visant à l'émancipation et à la liberté (Banks 1994 ; Sleeter and Grant 1994 ; Giroux 1992). Notion-clé de la pédagogie progressiste développée par John Dewey au tournant du XX^{ème} siècle, la formation à la démocratie met l'enfant au centre du processus éducatif et s'appuie sur un faisceau de méthodes fondées sur l'expérimentation et la coopération. La formation d'un individu par l'école ne se limite pas à lui permettre d'intégrer le marché du travail mais lui donne aussi les moyens d'agir pour influencer la société à laquelle il participe. Cette orientation, ancrée dans la tradition de l'école progressiste, constitue aujourd'hui une alternative réservée aux élites (Darling-Hammond 2004b). En outre, son bien-fondé n'aura pas échappé au président Obama et à son secrétaire à l'Éducation, Arne Duncan, puisque tous deux ont fait le choix de scolariser leurs enfants dans la désormais prestigieuse École-Laboratoire de Chicago, fondée par Dewey en 1896, et qui aujourd'hui encore reste fidèle aux préceptes du maître.

- 20 À la différence du progressisme de la première heure, les études critiques de la fin du XX^{ème} siècle soutiennent, dans la lignée des études post-coloniales, que la convergence historique de la démocratie et du capitalisme doit faire l'objet d'un travail préalable de déconstruction, de dissociation conceptuelle visant à faire émerger un modèle de société fondé sur la justice sociale (Giroux 1992 ; Ladson-Billings and Tate 1995, Dixson 2011). Ces approches sont, en essence, opposées au modèle de rationalisation qui caractérise la politique de l'excellence scolaire. Elles s'en distinguent notamment par l'idée que la responsabilité des éducateurs va de pair avec un plus grand pouvoir de décision et davantage d'autonomie pédagogique. Les limites de l'approche post-partisane et post-raciale défendue par le président, mises en évidence par l'analyse raciale critique, semblent bien confirmer la nécessité de contrebalancer la dimension économique qui régit les méthodes et les objectifs de l'école américaine par une attention renouvelée à la mission civique et culturelle d'une institution vouée au progrès social.

Conclusion

- 21 La politique éducative défendue par Barack Obama ne diverge pas fondamentalement de celle menée par son prédécesseur. A travers le rappel des fondements théoriques et

l'analyse de deux éléments clés du programme de réforme de l'école, cet article a cherché à démontrer que la faille de la pensée post-raciale appliquée au domaine de l'éducation n'est pas tant de considérer que l'accession à la présidence d'un Afro-Américain peut effectivement tenir lieu de modèle à tout un pan de la jeunesse, mais plutôt d'envisager que le parcours scolaire qui l'a conduit aux plus hautes fonctions serait, en l'état actuel des choses, accessible à tout jeune Américain animé par le goût de l'effort et le sens du mérite. En effet, l'orientation normative et prescriptive de la politique fédérale à l'endroit des États, le recours aux tests standardisés comme outil de régulation et le déplacement de la responsabilité vers les administrateurs scolaires et les enseignants sont des constantes que Barack Obama n'a pas remises en question. La situation de crise financière et la nécessité de produire par l'école une main d'œuvre à même de répondre aux besoins de l'économie américaine justifie de fait le maintien d'une continuité entre école et emploi. Au-delà des divergences idéologiques, la question de la capacité de cette politique de réforme à produire les résultats escomptés s'est posée. Dans un article paru récemment, le pédagogue Larry Cuban (2010) déplorait le conformisme d'une stratégie politique aux arguments éculés, qui pare l'école de toutes les vertus et, ce faisant, laisse intacte l'ossature politique des inégalités économiques et sociales :

Like our President, those earlier generations of reformers targeted schools as a solution to the national problem of poverty and avoided the hard, political work of either fixing those socioeconomic structures that sustain poverty and striking inequalities in wealth or funding comprehensive programs of support for low-income adults—or both. The President's assertion is, again, a familiar attempt of putting on the school's shoulders national problems that will defer solutions to the next generation and, in doing so, offer a feel-good band-aid that diverts attention from existing inequities, including the persistence of poverty.

- 22 L'attention portée par les théoriciens de la pensée raciale critique aux inégalités structurelles de l'institution scolaire a permis de mettre en évidence l'ancrage historique et l'assise juridique d'un système à deux vitesses dont la déconstruction ne peut s'opérer sans une remise en question des mécanismes et des valeurs de l'économie de marché appliqués à l'éducation. L'imbrication des inégalités de race et de classe et leur incidence sur le fonctionnement des écoles semblent bien être le signe que la société américaine n'a pas encore soldé les comptes d'une histoire où « la race compte¹⁴ ».

BIBLIOGRAPHIE

Ahram, Roe, Fergus, Edward, and Noguera, Pedro. "Addressing Racial/Ethnic Disproportionality in Special Education: Case Studies of Suburban School Districts" in *Teachers College Record*, 2011, vol. 113, no. 10, pp. 2233-2266

Balfanz, Robert, and Legters, Nettie. "Locating the Dropout Crisis" in Orfield, Gary. 2004. *Dropouts in America*. (Cambridge, MA: Harvard University Press), pp. 57-84

Banks, James A. 1994. *Multicultural Education: Theory and Practice*, 3rd ed. (Boston, MA: Allyn and Bacon)

- Bell, Derrick A. Jr. "Brown v. Board of Education and the Interest Convergence Dilemma" in *Harvard Law Review*, Jan. 1980, vol. 93, no. 3, pp. 518-533
- Bell, Derrick A., Jr. "Serving Two Masters: Integration Ideals and Client Interests in School Desegregation Litigation" in *The Yale Law Journal*, March 1976, vol. 85, no.4, pp. 470-516
- Bell, Derrick A., Jr. 1987. *And We Are Not Saved: The Elusive Quest for Racial Justice* (New York: Basic Books)
- Blanchett, Wanda J. "Disproportionate Representation of African American Students in Special Education: Acknowledging the Role of White Privilege and Racism" in *Educational Researcher*, 2006, vol. 35, no. 6, pp. 24-28
- Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude. 1970. *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement* (Paris : Éditions de Minuit)
- Center for Research on Education Outcome (CREDO). 2009. *Multiple Choice: Charter School Performance in 16 States* [en ligne] (Stanford, CA: Stanford University). Disponible sur : http://credo.stanford.edu/reports/MULTIPLE_CHOICE_CREDO.pdf (10 août 2011)
- Crenshaw, Kimberlé. "Race, Retrenchment and Reform: Transformation and Legitimation in Anti-Discrimination Law" in *Harvard Law Review*, May 1988, vol. 101, no. 7, pp. 1331-1387
- Crenshaw, Kimberlé, Gotanda, Neil, Peller, Gary, and Thomas, Kendall (eds.). 1995. *Critical Race Theory: The Key Writings that Formed the Movement* (New York: New Press)
- Cuban, Larry. "Utopian Rhetoric Again and Again: American DNA or the Failure of School Reformers To Kick the Habit" in *Teachers College Record* [en ligne], June 2010. Disponible sur : www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=15997 (3 juillet 2011)
- Darling-Hammond, Linda. 2004a. "From 'Separate but Equal' to 'No Child Left Behind': The Collision of New Standards and Old Inequalities" in Meier, Deborah and Wood, George (eds.), *Many Children Left Behind* (NY: Beacon Press)
- Darling-Hammond, Linda. 2004b. "Standards, Accountability and School Reform" in *Teachers College Record*, vol. 106, no. 6, pp. 1047-1085
- Darling-Hammond, Linda. 2005. "New Standards and Old Inequalities: School Reform and the Education of African American Students" in King, Joyce E. (ed.). *Black Education: A Transformative Research and Action Agenda for the New Century* (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum)
- Dixson, Adrienne D. "Democracy Now? Race, Education, and Black Self-Determination" in *Teachers College Record*, April 2011, vol. 113, no. 4, pp. 811-830
- Dixson, Adrienne D., and Rousseau, Celia K. 2006. *Critical Race Theory in Education: All God's Children Got a Song* (New York: Routledge)
- Fletcher, Michael A. "President-elect sees his race as an opportunity" in *Washington Post*, 19 Jan. 2009
- Fuller, Bruce, and Elmore, Richard (eds). 1996. *Who Chooses, Who Loses? Culture, Institutions and the Unequal Effects of School Choice* (New York: Teachers College Press)
- Giroux, Henry A. 1992. *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education* (New York: Routledge)
- Giroux, Henry A. 2010. *Politics after Hope: Obama and the Crisis of Youth, Race, and Democracy* (Boulder, CO: Paradigm Publishers)

- Gotanda, Neil. "Our Constitution Is Color-Blind" in *Stanford Law Review*, Nov. 1991, vol. 44, no.1, pp. 1-68
- Harris, Cheryl I. "Whiteness as Property" in *Harvard Law Review*, 1993, vol. 106, no. 8, pp. 1707-1791
- Hillard III, Asa. "Comments in 'Beyond Black, White, and Brown'" in *The Nation*, May 3, 2004
- Kaufman, Andrea Kayne. "Obama, Education Policy and the Allure of a Post Race America." in *Teachers College Record* [en ligne], Nov. 25, 2008. Disponible sur : <http://www.tcrecord.org/> (15 juillet 2011)
- King, Joyce. "Culture-centered Knowledge: Black Studies, Curriculum Transformation, and Social Action" in Banks, James A. (ed.). 1995. *Handbook of Research on Multicultural Education* (New York: Macmillan), pp. 265-290
- Klein, Joe. "Obama's Victory Ushers in a New America" in *Time.com* [en ligne], Nov. 5, 2008. Disponible sur : <http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,1856985,00.html> (15 juillet 2011)
- Ladson-Billings, Gloria. "The Meaning of Brown ... for now" in *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 2006, vol. 105, no. 2, pp. 298-315
- Ladson-Billings, Gloria. "Just What is Critical Race Theory and What's it Doing in a Nice Field Like Education" in Taylor, Edward, Gillborn, David, and Ladson-Billings, Gloria (eds). 2009. *Foundations of Critical Race Theory in Education* (New York: Routledge), pp. 17-36
- Ladson-Billings, Gloria, and Tate, William F. "Toward a Critical Race Theory of Education" in *Teachers College Record*, 1995, vol. 97, no. 1, pp. 47-68
- Leonardo, Zeus, and Broderick, Alicia A. "Smartness as Property: A Critical Exploration of Intersections between Whiteness and Disability Studies" in *Teachers College Record*, 2011, vol. 113, no. 10, pp. 2206-2232.
- Lum, Lydia. "The Obama Era: A Post-Racial Society?" in *Diverse Issues in Higher Education*, 2009, vol. 25, no. 26, pp. 14-18
- Marable, Manning. "Beyond Color-Blindness" in *The Nation*, Dec. 14, 1998
- Mc Neil, Michele. "Civil Rights Groups Call for New Federal Education Agenda" in *Education Week* [en ligne], July 10, 2010. Disponible sur : http://blogs.edweek.org/edweek/campaign-k-12/2010/07/civil_rights_groups_call_for_n.html (16 juillet 2011)
- National Commission on Excellence in Education (NCEE). 1983. *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform* (Washington, D.C.: U.S. Department of Education)
- Obama, Barack. *A More Perfect Union* [en ligne] March 18, 2008. Disponible sur : <http://www.washingtonpost.com/> (3 juillet 2011)
- Obama, Barack. *Remarks to the Hispanic Chamber of Commerce* [en ligne], March 10, 2009. Disponible sur : <http://www.whitehouse.gov/> (3 juillet 2011)
- Obama, Barack. *Remarks by the President in State of the Union Address* [en ligne], Jan. 27, 2010. Disponible sur : <http://www.whitehouse.gov/> (3 juillet 2011)
- Orfield, Gary et Gándara, Patricia. 2009. *Ségrégation résidentielle et scolaire et transmission des inégalités intergénérationnelles aux États-Unis*. (Paris : French/American Foundation)
- Sleeter, Christine E., and Grant, Carl A. 1994. *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender*, 2nd ed. (Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall)

Taylor, Edward, Gillborn, David, and Ladson-Billings, Gloria (eds). 2009. *Foundations of Critical Race Theory in Education* (New York: Routledge)

U.S. Department of Education. Office of Planning, Evaluation and Policy Development. 2010. *ESEA Blueprint for Reform* (Washington, D.C.: U.S. Department of Education)

U.S. Department of Education. 2011a. *Digest of Education Statistics 2010* [en ligne] (Washington, D.C.: National Center for Education Statistics). Disponible sur : <http://nces.ed.gov/> (5 juillet 2011)

U.S. Department of Education. 2011b. *Trends in High School Dropout and Completion Rates in the U.S.: 1972-2008* [en ligne] (Washington, D.C.: National Center for Education Statistics). Disponible sur : <http://nces.ed.gov/> (5 juillet 2011)

U.S. Department of Education. 2011c. *The Conditions of Education 2011* [en ligne] (Washington, D.C.: National Center for Education Statistics). Disponible sur : <http://nces.ed.gov/> (5 juillet 2011)

West, Cornel. 1993. *Race Matters* (Boston, MA: Beacon Press)

NOTES

1. Les résultats au test mesurant les aptitudes de base pour l'entrée à l'université, le *Scholastic Aptitude Test* (SAT), montrent de manière constante depuis les années 1970 que pour une note maximale de 800 points, les résultats des élèves blancs sont d'environ 100 points plus élevés que ceux des Afro-Américains (U.S. Department of Education 2011a). Le facteur racial se double d'une inégalité de classe : le taux de décrochage scolaire des élèves pauvres est quatre fois plus élevé que celui des élèves de familles aisées, et de genre : en 2008, moins d'un garçon noir sur deux est parvenu à la fin du cycle secondaire et a obtenu son diplôme de fin d'études (U.S. Department of Education 2011b).
2. Sur le rôle de l'institution scolaire dans la reproduction du statut social, voir Bourdieu et Passeron (1970).
3. En août 1982, Terrel Bell, secrétaire à l'Éducation de l'administration Reagan avait chargé la Commission nationale sur l'excellence dans l'éducation d'évaluer la qualité de l'enseignement public aux États-Unis. Paru au printemps de l'année suivante sous l'intitulé *A Nation at Risk*, le rapport de la commission avait pointé du doigt la responsabilité de l'école dans la baisse de compétitivité de l'économie américaine face aux marchés des pays émergents. Il s'ensuivit un mouvement national de réforme visant à faire de l'excellence scolaire la priorité des politiques éducatives des États. Le fonctionnement actuel de l'école américaine est l'aboutissement de ces réformes.
4. La législation fédérale *No Child Left Behind* a été adoptée en 2001 et elle est entrée en vigueur le 8 janvier de l'année suivante. Elle reconduit et amende l'Elementary and Secondary Education Act (ESEA) voté pour la première fois en 1965 dans le cadre du programme de « Guerre contre la pauvreté » du président Lyndon Johnson. L'article I prévoit le financement de programmes destinés à l'amélioration des performances des élèves les plus pauvres par le biais de fonds spécifiques versés aux agences locales d'éducation, comtés ou districts scolaires.
5. En sciences de l'éducation, l'*achievement gap* renvoie à l'écart entre les résultats scolaires des élèves en fonction de critères de race, d'ethnicité, de maîtrise de la langue, de niveau socio-économique et de handicap. Pour cet article, nous limitons notre analyse à l'étude de la différence constatée entre la réussite des élèves blancs et des élèves noirs. Il semble toutefois nécessaire de préciser que ces critères ne sont pas exclusifs et que, dans la majorité des cas, ils se chevauchent. Bien que cela dépasse le cadre de cet article, nous signalons par ailleurs que les phénomènes observés pour la population scolaire noire (ségrégation, pauvreté, échec scolaire)

valent aussi pour d'autres types de population, notamment les hispaniques. Ainsi, on observe que les mécanismes d'inclusion/exclusion qui caractérisent la différenciation raciale tendent à être transposés à d'autres catégories, en l'occurrence l'appartenance ethnique. La référence à la couleur de peau dans l'expression « *brownization* » utilisée dans certains médias pour décrire l'augmentation de la population originaire d'Amérique latine traduit bien ce glissement. Les recherches des théoriciens de la pensée raciale critique ont également intégré les hispaniques, notamment grâce aux travaux de l'historien mexicain-américain Rodolfo Acuña.

6. Dans la langue française, le terme « race » renvoie à une conception biologiste et raciste aujourd'hui invalidée par les scientifiques, ce qui rend l'utilisation du terme relativement malaisée. L'anglais américain utilise le terme « race » comme critère de recensement des individus à des fins sociologiques. Afin d'éviter toute confusion dans le passage d'une langue à l'autre, l'utilisation de l'adjectif « racial », moins connoté que le substantif, sera privilégié. En revanche, le travail de conceptualisation opéré par les théoriciens de la pensée raciale critique nous permettra d'utiliser le terme « race » en tant que concept renvoyant à un ensemble de valeurs sociales et culturelles servant à expliquer des mécanismes d'ordre juridique, idéologique et sociologique et non à définir les individus qui composent les groupes sociaux.

7. *Brown v. Board of Education of Topeka*, 347 U.S. 483 (1954).

8. *Board of Education of Oklahoma City Public Schools v. Dowell*, 498 U.S. 237 (1991).

9. *Parents Involved in Community Schools v. Seattle School District No. 1*, 551 U.S. 701 (2007).

10. Le *white flight* désigne la tendance des populations blanches non hispaniques à quitter les quartiers populaires des villes pour aller inscrire leurs enfants dans les établissements des districts voisins ou dans le secteur privé.

11. Le système du *tracking* consiste à répartir les élèves d'une même école en fonction de leur niveau. Ce système est vivement critiqué pour sa tendance à reproduire, au sein des écoles, les mécanismes de la ségrégation : les élèves de couleur sont majoritairement dirigés vers les filières où la qualité et la diversité des cours est moindre. La répartition par niveau contribue donc à creuser l'écart de réussite entre les élèves blancs et les élèves de couleur.

12. *Keyes v. Denver School District No. 1* 413 U.S. 189 (1973).

13. L'expression est de Robert Balfanz, chercheur au Center for Social Organization of Schools (CSOS) de l'Université Johns Hopkins. Cf. "Locating the Dropout Crisis" in Orfield (2004).

14. Expression traduite d'après le titre de l'ouvrage du philosophe et spécialiste des religions Cornel West, *Race Matters* (Baton, MA: Beacon Press, 1993).

RÉSUMÉS

This article first notes that despite the fundamental change in the perception of racial difference that the election of the first African-American president clearly attests, race continues to be a significant factor in academic achievement and its corollary, social upward mobility. Using critical race theory (CRT) as a conceptual framework, it discusses the possibility that Barack Obama's education reform plan will actually bridge the racial gap in academic outcomes. The analysis presented here draws on CRT's critique of color-blindness to account for the persistence of racial inequalities in education. Finally, referring to the legacy of progressive educators and to critical pedagogy, this paper briefly presents the remedies their research may offer to today's education policymakers

INDEX

Mots-clés : éducation, égalité des chances, excellence, théorie raciale critique

Keywords : education, equality of opportunity, excellence, critical race theory

AUTEUR

ISABELLE SINIC-BOUHAOUALA

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3