

**VOLUME!**

## **Volume !**

La revue des musiques populaires

**8 : 2 | 2011**

**Sex Sells, Blackness too?**

---

## **“Identités” dominantes et dominées : L’État d’Arizona contre les études ethniques**

*Dominating and dominated “identities”: the State of Arizona against ethnic studies*

**Jim Cohen**

Traducteur : Emmanuel Parent

---



### **Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/volume/2740>

DOI : [10.4000/volume.2740](https://doi.org/10.4000/volume.2740)

ISSN : 1950-568X

### **Édition imprimée**

Date de publication : 15 décembre 2011

Pagination : 187-205

ISBN : 978-2-913169-30-2

ISSN : 1634-5495

### **Référence électronique**

Jim Cohen, « “Identités” dominantes et dominées :

L’État d’Arizona contre les études ethniques », *Volume !* [En ligne], 8 : 2 | 2011, mis en ligne le 15 décembre 2013, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/volume/2740> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/volume.2740>

---

L'auteur & les Éd. Mélanie Seteun

## « Identités » dominantes et dominées : L'État d'Arizona contre les études ethniques

par

Jim Cohen

Université de Paris III

En mai 2010 la gouverneure de l'État d'Arizona Mme Jan Brewer a converti en loi, par sa signature, un projet (dit « HB 2281 »), porté par quelques personnalités très motivées de la droite républicaine locale, qui visait la suppression du programme d'Études mexicaines-américaines enseigné dans certains lycées de la ville de Tucson, deuxième ville de l'État (environ 520 000 habitants). Les autorités scolaires locales sont menacées d'une perte significative de fonds publics s'ils ne suppriment pas le programme. Un groupe d'enseignants a alors porté plainte mais le conseil élu local qui veille aux affaires scolaires (*School Board*) n'a pas suivi la démarche, ce qui augmente les chances d'une suppression durable<sup>1</sup>.

---

1. « Arizona, in the classroom », éditorial du *New York Times*, 16 janvier 2011.

La loi ne venait pas de nulle part. À peine trois semaines plus tôt la même gouverneure avait approuvé un autre texte (« SB 1070 ») qui autorisait la police de son État à contrôler les papiers d'identité des personnes soupçonnées – selon le principe douteux du « soupçon raisonnable » (« *reasonable suspicion* ») – d'être en situation irrégulière. Quelques heures avant l'entrée en vigueur de la loi, une juge fédérale en a annulé les clauses les plus essentielles. Néanmoins la police – notamment celle du comté très peuplé de Maricopa où se trouve Phoenix, cinquième ville des États-Unis – commet régulièrement des actes de profilage racial en contrôlant et arrêtant des personnes qui ont le tort de « ressembler » phénotypiquement à des immigrants mexicains ou centro-américains pouvant être en situation irrégulière.

Quand on examine la loi sur les *Mexican American Studies* en tenant compte de ce contexte de surveillance policière accrue des immigrants (et de ceux qui leur « ressemblent ») et de forte polarisation politique à l'échelle nationale sur le thème des « illégaux », on voit à l'œuvre une logique de ciblage d'une catégorie « suspecte ». Les autorités de l'Arizona s'en prennent à un programme d'enseignement qui s'affiche comme « *Mexican American* » (ou, parfois, *Chicano*, ou « *Raza* ») en l'accusant d'inciter des élèves à adopter des attitudes « anti-américaines ». En effet, le programme questionne l'espace national états-unien dans son histoire et entend fournir aux élèves d'origine mexicaine, et à quelques autres, les bases d'un savoir critique.

De quoi cette affaire est-elle le symptôme ? En quoi nous renseigne-t-elle sur le « modèle d'intégration » américain – si tant est qu'on puisse parler d'un tel modèle – et, plus généralement, sur la question des « identités » ethniques et raciales dans l'espace public ? Si les « identités » marchandisées et spectacularisées des minorités ethnoraciales alimentent aujourd'hui l'industrie culturelle de façon routinière, qu'en est-il des revendications identitaires qui se conçoivent, au contraire, comme une résistance aux modes de connaissance et de perception dominants ? Ces revendications-là sont moins audibles dans l'espace public aujourd'hui qu'en pleine période de mouvements de révolte dans les années 1960-1970, mais ils sont encore présents dans certains espaces éducatifs ou artistiques.

« Identités » dominantes et dominées...

Le programme de Tucson est un exemple de ce que sont devenues les études ethniques, 45 ans après la création du premier programme de *Black Studies* à San Francisco State University (Rolland-Diamond, 2012). C'est un exemple atypique, puisque ce programme s'adresse aux élèves du secondaire (*high school*) et non aux étudiants du supérieur. Les fondements intellectuels du programme invitent au débat. On y trouve – nous le verrons – certains traits « essentialistes » qui sont pourtant loin de constituer un sectarisme ethnociste, un enfermement communautaire ou un défi à l'autorité de l'État comme le prétendent les gouvernants qui cherchent à le faire disparaître. Mais avant d'entrer en détail sur le sujet il convient de situer notre discussion dans le contexte du débat franco-français permanent (depuis les années 1980) sur les « modèles d'intégration », compte tenu du rôle que joue dans ce débat la figure controversée du « modèle américain ».

### Quel « modèle américain » ?

Le monde intellectuel français reste aussi divisé que le monde politique français – peut-être même un peu plus – à propos du mode américain de traitement de la diversité ethnique/ raciale dans le cadre de la citoyenneté. Qu'est-ce que le « modèle » américain ? Allons droit à l'essentiel : de nombreux observateurs sont tentés, outre-Atlantique, d'attribuer à la forme de citoyenneté en vigueur aux États-Unis une cohérence de « modèle », informé par une « philosophie d'intégration » (Favell, 2001), **qu'elle ne possède pas nécessairement**. Cette cohérence imputée au « modèle américain » est souvent liée à un schématisme qui s'explique par la fonction de repoussoir ou d'épouvantail de ce « modèle » dans le débat public français<sup>2</sup>. En effet, le « modèle américain » fait davantage objet de polémiques que d'études sérieuses (il y a naturellement quelques heureuses exceptions : Lacorne, 1997 ; Sabbagh, 2003 ; Le Texier, 2006 ; Schor, 2009 ; Le Texier, Estèves, Lacorne, 2010).

---

2. Observation faite également par Éric Fassin et par bien d'autres. Cf. É. Fassin, « Aveugles à la race ou au racisme ? Une approche stratégique » (D. Fassin, É. Fassin, 2006 : 113).

Pour certains le « multiculturalisme » américain est un repoussoir, synonyme de « communitarisme », donc antithèse de la citoyenneté républicaine. Pour d'autres le multiculturalisme américain serait plutôt une idée intéressante à creuser en vue d'un aménagement du modèle français. Ce que l'on ne sait pas en général, c'est qu'il n'y a pas, à proprement parler, une *politique américaine de multiculturalisme* à l'échelon de l'État fédéral. Il peut y avoir, localement, des municipalités ou des campus universitaires qui revendiquent différentes sortes de normes de reconnaissance de la diversité ethnoraciale et culturelle. Le multiculturalisme à l'américaine, là où il existe, est caractérisé à juste titre par Michel Wieviorka comme un multiculturalisme « éclaté » (1999 : 418-425). Il n'est notamment pas lié à une politique sociale, autrement dit ce multiculturalisme mise dans le meilleur des cas sur une « reconnaissance » des minorités ethnoraciales ou ethnoculturelles sans proposer aucune politique significative de redistribution des richesses et des chances de succès dans l'éducation et dans l'emploi.

Le « modèle américain », objet à la fois terriblement vague et terriblement polémique, miroir à la fois déformant et déformé du « modèle français », gagnerait à être mieux compris dans son fonctionnement réel. Il ne sera pas question, ici, d'en rendre compte intégralement, mais nous tenterons plus modestement d'éclaircir l'un des nombreux nœuds de la controverse : la place dans l'espace public des affirmations identitaires des minorités ethniques/raciales.

Évitons le cours magistral sur la notion d'« identité », dont les interprétations diverses remplissent des rayons entiers de bibliothèques. En deux mots, le terme est à manier avec précaution parce qu'il s'applique indifféremment à la manière dont les individus ou les groupes s'identifient eux-mêmes et à la manière dont d'autres les identifient. Il s'applique indifféremment – à moins qu'on le précise – aux identifications plutôt rigides et intransigeantes et aux identifications plus malléables ou « plastiques ». De même, il s'applique indifféremment – à moins qu'on le précise – aux identifications officielles et à celles que les acteurs sociaux s'assignent ou assignent aux autres<sup>3</sup>.

---

3. Pour une approche critique qui met en évidence les pièges de la notion d'identité, voir Brubaker & Cooper (2001 : 66-85).

« Identités » dominantes et dominées...

On ne comprendra pas grand-chose à la manière dont l'État, le système politique et les acteurs sociaux américains traitent les questions identitaires si l'on va droit à des jugements de valeur sur le caractère « communautariste », « ethnicisé », « anti-républicain » de ce système voire de cette société. Il est indispensable de connaître le système et la société américaine dans leur historicité propre. Car dès qu'on s'intéresse un tant soit peu à l'histoire de la constitution de l'espace national des États-Unis, on peut comprendre les raisons d'une si forte prégnance des questions raciales et ethniques et de la si forte tendance, dans les années 1960, à l'affirmation identitaire sur la scène publique de groupes minoritaires longtemps marginalisés et en quête de reconnaissance.

En étudiant dans son historicité propre l'espace national étatsunien (Marienstras, 1976), que trouve-t-on? La conquête coloniale progressive de tout un continent, la marginalisation par la guerre et l'enfermement des populations indigènes, l'esclavage des Noirs enlevés d'Afrique à partir de 1619, la conquête territoriale de la moitié nord du Mexique (1846-1848), l'immigration majoritairement blanche et européenne pendant toute une période, et, depuis 1965 environ, l'immigration en provenance, pour l'essentiel, de l'Amérique latine, la Caraïbe, et l'Asie.

Première conclusion : la *diversité* au sens le plus banal du terme, avant d'être détournée en un slogan mystificateur, est d'abord un fait incontournable de l'histoire des États-Unis depuis la période coloniale, en raison d'un mode de formation nationale où la domination coloniale/impériale et l'esclavage se sont combinés en une formule particulière de *colonialité du pouvoir*<sup>4</sup> (Quijano, 2005) qui s'intègre dans une matrice globale (transnationale) de colonialité (Quijano, 2005 : 201-246 ; Grosfoguel, 2003). Si la notion de diversité a

---

4. Cette notion, dont l'inventeur est le sociologue péruvien Aníbal Quijano, signifie – en deux mots – que les formes de domination issues de la colonisation se sont perpétuées au-delà de la disparition du colonialisme proprement dit puisque les hiérarchies sociales – notamment ethnoraciales et culturelles – issues de la conquête coloniale n'ont pas disparu avec les indépendances nationales mais restent des enjeux de luttes contemporaines.

pu être mobilisée en slogan, c'est parce qu'elle tend à aplanir des différences, et, surtout, les inégalités liées à celles-ci, en les assignant toutes à une « diversité » vague et généralisée (Bereni, Jaunait, 2009 ; Cohen et Lamoureux, 2009 : 9-31). Avec un peu de recul critique cependant, on voit bien que les différences (raciales, ethniques, culturelles, etc.) attribuées et/ou revendiquées forment un système non seulement de différences mais d'*inégalités racistes* (Poiret, Rudder, Vourc'h, 2000). Quand on tient compte de cette histoire, il n'est pas très étonnant qu'au moment historique de l'affirmation des catégories ainsi subalternisées, notamment dans les années 1960, celles-ci se soient affirmées comme des *groupes*, non seulement en revendiquant des droits (civils, politiques, sociaux) au nom de l'égalité citoyenne, mais aussi en s'identifiant comme des *peuples* issus de l'oppression et forgés en grande partie par elle.

Le mouvement des droits civiques s'est annoncé en partie comme un mouvement « républicain » en ceci qu'il a formulé comme revendication essentielle l'égalité des droits, c'est-à-dire l'égalité de chaque citoyen devant la loi, indépendamment et abstraction faite de la couleur de peau ou de la nationalité d'origine. Mais le thème du *Black Power* s'est manifesté très tôt dans le discours de quelques militants de ce même « mouvement des droits civiques » (voir notamment le parcours politique et intellectuel de Stokeley Carmichael, co-auteur avec Charles Hamilton de l'ouvrage *Black Power* dès 1967 – [Joseph, 2006]). Le mouvement chicano<sup>5</sup> et le mouvement portoricain avaient leurs propres raisons d'être et auraient existé d'une manière ou d'une autre, mais dans le contexte des années 1960 ils se sont greffés sur le modèle de mobilisation des Noirs en revendiquant à la fois l'égalité des droits et une pleine reconnaissance de *groupes*, de *minorités*, ayant leur place dans le récit national et leur histoire propre.

---

5. Les Chicanos sont, par définition, des personnes d'origine mexicaine qui sont nées aux États-Unis et ne sont pas directement « issus de l'immigration ».

« Identités » dominantes et dominées...

### ***Black Studies, Chicano Studies... Ethnic Studies***

En effet, le rôle historique des Chicanos et des Portoricains, comme celui des Afro-Américains, avait été longtemps rendu invisible, ou minimisé, ou représenté de façon triviale. Il s'agissait donc de restituer des histoires occultées ou effacées, tout en mettant en évidence les raisons de l'oubli, c'est-à-dire les formes d'oppression, de racisme, d'exclusion dont ces groupes avaient été – et continuaient à bien des égards d'être – l'objet. La revendication, dans plusieurs campus universitaires de la création de départements ou centres de *Black Studies*, *Chicano Studies*, etc., a été la conséquence directe de cette quête de reconnaissance.

Pour ceux qui sont allergiques, pour des raisons liées à un certain républicanisme, à toute démarche identitaire de ce genre, il est difficile de rendre compte des nuances et des subtilités des approches adoptées par différents courants au sein des mouvements noir, chicano ou portoricain. Mais d'une manière ou d'une autre, tous ces mouvements, ainsi que toutes les expériences des *ethnic studies*, ont toujours été confrontés à une série de contradictions auxquelles il importe d'être sensible si l'on veut comprendre l'affaire actuelle qui secoue l'Arizona. Ces dilemmes portent aussi bien sur le mode de revendication identitaire que sur les finalités des programmes d'enseignement ou de recherche (Grosfoguel, 2007 : 35-47; Muñoz, 1989 : 127-169; Rolland-Diamond, 2012).

– *Les contradictions politico-intellectuelles à propos du mode de revendication identitaire* : les mouvements pour les *Black Studies* et *Latino Studies* ont toujours connu en leur sein des discussions sur le caractère plus ou moins « ferme » et exclusif des identités revendiquées. Il y a toujours eu une petite minorité d'Afrocentristes et une minorité de nationalistes chicanos plaçant pour une forme de souveraineté territoriale, une tendance à « fétichiser » une « identité » revendiquée au singulier. Ce n'est pas la tendance dominante, d'autant plus que ces programmes ont bien souvent été invités ou forcés 1) à combiner leurs efforts avec ceux d'autres minorités pour former des entités plus larges d'*ethnic studies* (Noirs + Latinos + Asiatiques par exemple) – élargissement qui les a obligés, par la même occasion, à situer leur propre quête identitaire dans un contexte national – et transnational – plus large; 2) à se conformer aux conventions universitaires établies en matière institutionnelle ou scientifique.



En dépit de telles pressions, un autre type de contradiction identitaire s'est manifesté dès le départ, entre une démarche qui traite comme une donnée indépassable le cadre national et la quête d'intégration dans ce cadre institutionnel et symbolique, et une approche qui va jusqu'à questionner l'espace national lui-même, au nom d'une analyse et d'un projet politique plus internationaliste ou transnational, se réclamant parfois d'une perspective critique « postcoloniale » ou « décoloniale ». Certains programmes se conçoivent en effet comme des « expériences de décolonisation du savoir », comme le dit Ramón Grosfoguel (2007).

– *Les dilemmes à propos de la finalité des programmes* sont étroitement liés aux contradictions politico-intellectuelles. Depuis le départ, comme nous l'avons souligné, ces programmes subissent des pressions considérables pour se conformer au cadre établi des universités. Celles-ci peuvent être publiques ou privées mais elles sont en tout cas dominées par un certain type de modèle de savoir qu'on peut appeler – quitte à approfondir la question à un autre moment – eurocentré ou eurocentrique. Au début du mouvement pour les études noires ou latinos, ce modèle a fait l'objet dans certains campus de défis radicaux lancés par des courants militants qui entendaient faire des programmes d'études et de recherches des instruments au service d'un mouvement populaire, des « besoins de la communauté », voire des couches sociales les plus défavorisées de celle-ci.

Compte tenu des pressions politiques et budgétaires des dirigeants universitaires et compte tenu des aspirations de bon nombre de professeurs et chercheurs issus des minorités à la réussite individuelle dans leur carrière universitaire, le modèle militant des programmes n'a nulle part vu durablement le jour. Selon Caroline Rolland-Diamond :

« Pendant près de 15 ans après leur apparition dans le paysage de l'enseignement supérieur américaine, ces structures souffrent d'une crise de légitimité prolongée les obligeant à dépenser leurs forces pour se défendre contre ceux, au sein de l'université comme ailleurs, qui souhaitent les voir disparaître, soit qu'elles étaient accusées d'offrir un enseignement au rabais sur des sujets de moindre importance, soit qu'on leur opposait l'argument *liberal* contre l'existence même de structures séparées.

« ... [Ces programmes] restent aujourd'hui largement contestées au sein de l'institution universitaire. » (Rolland-Diamond, 2012)

« Identités » dominantes et dominées...

## Le programme de Tucson et sa philosophie éducative

En tant que programme dirigé aux élèves du secondaire, le *Mexican American Studies Department* de Tucson nécessite sans doute une grille de lecture un peu différente. Son existence témoigne en soi d'une démarche de lutte qui affecte directement une communauté locale.

En reconnaissant que les *ethnic studies* – ce programme comme les autres – sont historiquement issues de luttes, il importe de mesurer toutes les implications de cette affirmation. Si ces études donnent l'impression, vues de loin par des chercheurs situés dans d'autres contextes, d'être centrées uniquement sur des solidarités particularistes, étroitement « ethniques », c'est sans doute parce qu'elles sont issues de luttes historiquement situées qui constituent une sorte de négation déterminée des systèmes de domination en place. Elles reflètent aussi, en partie, le genre de savoir instrumental qui alimente les luttes au jour le jour et qui n'a pas toujours les moyens de prendre la distance critique qu'exigerait une démarche sociologique ou philosophique.

Le particularisme qu'on peut souvent trouver à l'œuvre dans certains discours issus des *ethnic studies* est ce qu'on peut caractériser comme de l'« essentialisme stratégique » : il ne s'agit pas d'une « bévue » théorique, ni d'une vision particulièrement étroite et sclérosée du monde, mais d'une nécessité pratique de la lutte qui dresse une catégorie racialisée déterminée contre un système de domination. Il ne suffit pas, dans cette perspective, de rester une « catégorie », encore faut-il accéder un tant soit peu au statut de *groupe* de manière à s'organiser efficacement en vue de changer le système en place (ou l'abolir).

Mais les *ethnic studies* sont très loin de se réduire à un discours d'affirmation particulariste d'identités particulières, essentialisées et figées. Dès le départ, nous l'avons vu, elles ont constitué un terrain de contestation au sein des groupes minoritaires – et également entre les porte-paroles de ces groupes, les administrations universitaires, les disciplines universitaires constituées et les autorités politiques.

Dans les polémiques opposant partisans et adversaires du programme de Tucson, les malentendus sont fréquents. L'un des plus significatifs porte sur le nom. Pour les dénonciateurs, le programme s'appelle « *Raza Studies* ». C'est effectivement l'un des noms informels qui lui est donné, mais le nom principal et officiel, c'est *Mexican American Studies*. Il est commode pour les adversaires d'attirer l'attention sur le terme *Raza* parce qu'il suggère – notamment pour ceux qui ne le connaissent pas – que le programme est purement et simplement un exercice de solidarité « raciale », « tribale ». Il s'agirait donc d'une sorte de racisme à rebours, une tentative de revanche, de reconquête, de sécession... alors que l'État fédéral, lui, ne serait racialement « neutre ».

La traduction littérale de *la Raza* – « la race » – est une traduction très tendancieuse. Une traduction plus proche de la vraie connotation du terme serait « peuple ». Plaider pour « *la Raza* » signifie plaider pour la justice à ceux qui se revendiquent du peuple chicano, mais il ne s'agit pas de s'opposer aux personnes d'autres origines. Depuis la grande époque du mouvement chicano (1965-1975), le terme s'est banalisé au point de devenir le nom d'un groupe de lobbying plutôt modéré et institutionnel : le *National Council of La Raza* (NCLR<sup>6</sup>) qui a adopté ce nom en 1973.

En quoi consiste donc le programme de *Mexican-American Studies* à Tucson ? Sans enquête de terrain sérieuse il est difficile d'en parler avec autorité. Ce dont je suis directement témoin pour avoir séjourné en Arizona en été 2008, ce sont les premières protestations contre les menaces de suppression du programme. Dans une rencontre organisée dans un café du centre de Tucson le 23 août 2008, j'ai entendu des élèves défendre leur programme avec éloquence en déclarant qu'il avait réussi à faire d'elles – c'étaient des lycéennes en l'occurrence – des élèves consciencieuses et motivées, en leur donnant les bases d'une réelle connaissance de leurs origines et de l'histoire de leur pays.

Les responsables du programme se sont chargés de le présenter sur le site internet du système scolaire municipal (*Tucson Unified School District*<sup>7</sup>). Il y a une cohérence dans leur

6. Voir le site web de l'organisation : <http://www.nclr.org/>

7. Les documents cités dans les paragraphes qui suivent viennent tous de cette source : <http://www.tusd.k12.az.us/contents/depart/mexicanam/index.asp>

« Identités » dominantes et dominées...

démarche qu'il importe de comprendre quoiqu'on pense par ailleurs du programme. Les adeptes universitaires de la théorie politique ou de la sociologie pourraient trouver la présentation conceptuellement assez maladroite, nous verrons pourquoi, mais on voit néanmoins à l'œuvre une véritable philosophie éducative.

La présentation commence par une entrée intitulée « Notre vision », qui annonce d'emblée que le Département d'études mexicaines-américaines se consacre à l'*empowerment* et au renforcement de « notre communauté d'élèves (*learners*) ». L'*empowerment*, notion qui ne se laisse pas facilement traduire de l'anglais, signifie plus ou moins ceci : qu'un groupe largement privé de pouvoir et de reconnaissance commence à acquérir un sens de sa propre capacité à agir. La première raison d'être du programme, avant même qu'il soit question de contenus, consiste à apprendre aux élèves à agir, à avoir confiance en soi, à être les leaders de demain.

Les divers documents de la présentation (« *About Us* », « *Curriculum* », « *Frequently Asked Questions* », « *Mexican American Studies Model* », etc.) forment un tout dans lequel les responsables du programme n'évitent pas le piège d'un certain jargon « politiquement correct » dont les assises conceptuelles manquent parfois de clarté. Des termes tels que « *Latino Critical Race Pedagogy* », « *Authentic Caring* », « *Critical Compassionate Intellectualism* » (!) etc., donnent une impression de bricolage intellectuel qui tend à se figer trop vite en doctrine.

Néanmoins, il ne convient pas de se fier aux apparences. Pour aller droit à l'essentiel, qu'en est-il, dans ce discours, de la question identitaire? Lorsque les élèves sont invités à aborder l'histoire des États-Unis par le biais de l'histoire des Mexicains du sud-ouest, s'agit-il d'une identification exclusive qui vise à distancer les élèves de la collectivité nationale et à favoriser leur appartenance ethnique? En citant sélectivement la présentation on peut trouver des passages qui suggèrent que le programme plaide en effet pour une identification privilégiée au groupe d'origine. « Le département – lit-on – cherche à faire avancer la compréhension et les intérêts des populations *raza* au sein de la zone scolaire, à l'échelle des États-Unis et dans le monde en général ». Ou encore, vers le début de la liste des objectifs énumérés dans le document « *Curriculum* » :

« Notre approche présente des concepts, des événements et des problèmes depuis la perspective et l'expérience des Chicanos/Latino.

« [...] mais aussi du point de vue de toute une gamme (*a range*) de groupes raciaux, ethniques et culturels. [Car] le fait de présenter des contenus depuis plusieurs perspectives et points de vue permet aux élèves de comprendre de façon plus précise l'héritage et les traditions de la nation.

« Les leçons et activités utilisées par les enseignants aident les élèves à cultiver des attitudes positives envers les différents groupes raciaux, ethniques et culturels. » (*Curriculum*)

Si la majorité des élèves qui suivent les cours du programme sont effectivement chicanos, ce n'est pas le cas de tous. Il suffit pour s'en rendre compte de lire la liste des élèves primés pour l'excellence de leurs résultats scolaires, sportifs ou artistiques. Les noms « anglos » sont très minoritaires mais ils sont là. Si les noms hispaniques dominent, c'est d'abord pour des raisons historiques de ségrégation résidentielle, d'ordre à la fois ethnoracial et socio-économique. Les responsables du programme tiennent compte des besoins de la minorité non mexicaine-américaine : « Bien que le Département d'études mexicaines américaines ait été créé spécialement pour promouvoir le succès scolaire des élèves latinos, le modèle éducatif et le cursus d'études élaborés par le Département aidera tous les élèves. En favorisant la « conscience critique » (ils s'inspirent ici de l'œuvre de Paulo Freire, auteur de *Pédagogie des opprimés*), en promouvant ce qu'ils appellent (curieusement) l'empathie authentique (« *authentic caring* ») entre enseignants et élèves, en promouvant enfin une « écologie éducative fondée sur l'équité » (« *educational ecology of equity* »), le Département entend en faire bénéficier tous les élèves.

« Si, pour les élèves latinos, le modèle [pédagogique, dit *Mexican American Studies Model*] sert de miroir, pour les élèves non-latinos le modèle sert de fenêtre sur la compréhension culturelle, historique et sociale. »

On le voit, la démarche de solidarité ethnique n'exclut pas une invitation à dépasser ce particularisme et à favoriser aussi les intérêts. La manière dont cette ouverture est exprimée, en tant qu'ouverture vers les autres « groupes ethniques, raciaux et culturels », peut donner l'impression d'une lecture un peu réductrice de la société, mais les Mexicains-Américains de Tucson sont loin d'en avoir le monopole. Leur formulation est, encore une

« Identités » dominantes et dominées...

fois, une « négation déterminée » du système qu'ils critiquent. Si ce système fonctionne beaucoup sur la base des hétéro-identifications ethniques et raciales, il n'est pas étonnant que les sujets qui cherchent à s'émanciper des inégalités racistes engendrées par ce système aient intériorisé ces identifications-là mais en transformant le signe négatif de la stigmatisation en signe positif d'une identification qui rime avec une quête de justice.

### Les discours des dénonciateurs

De quoi le programme de Tucson est-il accusé exactement? Selon les termes de la loi, conçue par M. Tom Horne, alors directeur (*Superintendent*) de l'éducation publique de l'État (aujourd'hui procureur de l'État), les écoles de l'État d'Arizona « n'incluront pas dans leur programme d'instruction des cours qui promeuvent le renversement du gouvernement des États-Unis », « promeuvent le ressentiment envers un groupe ou classe de personnes », « sont conçus principalement pour des élèves d'un groupe ethnique particulier », « plaident pour la solidarité ethnique au lieu du traitement des élèves en tant qu'individus ».

Cette loi, il faut le préciser, représente une version *atténuée* d'un autre projet, conçu par un Sénateur d'État particulièrement marqué à droite et anti-immigré, Russell Pearce, qui envisageait d'interdire, explicitement, tout programme qui « dénigre les valeurs américaines et les enseignements de la civilisation européenne ». Ce même projet de loi proposait également de démanteler des organisations étudiantes telles que MeCha (*Movimiento Estudiantil Chicano de Aztlán*), qui date des années 1970 et qui est représentée sur des dizaines de campus du sud-ouest des États-Unis. Or, cette version encore plus extrême du projet n'a pas été retenue car même en Arizona on n'a pas encore osé dissoudre des organisations de sur la base du délit d'opinion, ni aboli des programmes d'études ethniques *à l'université*. Le programme de Tucson représentait une cible plus facile, mais c'était avant tout une cible symbolique, une cible visant à radicaliser une ambiance déjà tangible de polarisation, un peu, toutes proportions gardées, comme le « geste » de Nicolas Sarkozy à l'encontre les Roms en été 2010, ou le débat sur l'identité nationale.

Le débat médiatique au sujet de ce programme est naturellement houleux. Les militants conservateurs et les éditorialistes penchant à droite, voire très à droite, insistent sur le caractère « subversif » du programme. Comme nous l'avons vu, aucun de ces commentateurs ne rate l'occasion d'appeler le programme « *Raza Studies* » et d'insister sur le caractère « raciste » de ce nom. Ils sont nombreux à citer également un livre utilisé – selon eux – dans le programme, mais cela n'est pas vérifié : le livre *Occupied America : A History of Chicanos* par Rodolfo Acuña, l'un des fondateurs des *Chicano Studies* en Californie dans les années 1960 (Thorne, 2010). Dans *Occupied America*, dont la première édition date de 1972 – il a été ré-édité plusieurs fois depuis – Acuña examine la thèse du « colonialisme interne » pour rendre compte de l'expérience des Chicanos. Il s'agit pour ces dénonciateurs de dépendre les *Mexican American Studies* comme le genre de programme qui appelle en permanence à la lutte contre la souveraineté états-unienne au nom de la nation chicana.

Or Acuña, aujourd'hui professeur à la retraite de la *California State University* à Northridge, est un homme très respecté qui, tout en restant très critique des effets du système en place sur les Chicanos, n'a rien d'un agitateur violent. Dans sa préface à la troisième édition d'*Occupied America* (1988), il reconnaît la colère qui a caractérisé la première édition du travail mais se vante d'avoir écrit, dès la 2<sup>e</sup> édition (1984) « une œuvre plus calme » qui s'efforce de « persuader le lecteur en documentant abondamment les injustices qui reléguaient la majorité des Chicanos à un statut de sous-classe (*underclass*) » (Acuña, 1988).

### Parole à la défense

À 78 ans, Acuña est encore actif en tant que défenseur des programmes de *Chicano Studies* menacés. Début avril 2011, lors d'un congrès de la *National Association for Chicana and Chicano Studies* fondée en 1972, il a déclaré :

« Les études ethniques ne servent pas à isoler les étudiants, elles servent au contraire à les inviter à explorer toute la diversité culturelle et historique incorporée dans le tissu de l'expérience américaine, ce qui bénéficie clairement à nous tous dans ce pays. » (Torres, 2011)

« Identités » dominantes et dominées...

Il défend le programme de Tucson en déclarant qu'il a été « fondé précisément parce que les écoles étaient, et sont, en échec ». Son but était de promouvoir « une identité qui avait un besoin criant d'être réparée, d'être respectée... ».

Il est difficile de comprendre ce que veulent vraiment les autorités actuelles d'Arizona, si ce n'est d'augmenter le degré de polarisation politique à connotation ethnique. Comme l'ont fait remarquer de nombreux autres défenseurs du programme, entre autres Alicia Gaspar de Alba, directrice du programme de *Chicano Studies* à UCLA, ce qui est cocasse dans cette affaire, c'est que « l'État reproche aux *Chicano Studies* de fomenter le ressentiment contre l'Amérique blanche », de provoquer « l'animosité et la division » alors que ce sont elles, les autorités, qui pratiquent le racisme et opèrent une forme de « régression culturelle » qui nous renvoie à l'époque d'avant le mouvement des droits civiques, « lorsque les gens de couleur étaient censés savoir que leur place était au fond du bus » (Rodríguez, 2011).

Ce ne sont pas seulement les intellectuels proches du mouvement chicano qui défendent le programme. L'affaire n'est pas seulement considérée comme une affaire de Chicanos, une affaire étroitement « ethnique », mais plus généralement comme une affaire de libertés civiles. Le représentant démocrate au Congrès de la 7<sup>e</sup> circonscription d'Arizona, Raúl Grijalva, a dénoncé cette prohibition qui « s'intègre dans une logique (*pattern*) de politiques mal conçues dirigées contre des communautés déterminées en Arizona et à l'échelle nationale » (Biggers, 2011).

Plus récemment encore, le représentant local de l'*American Civil Liberties Union* (ACLU) a demandé à un juge d'obliger l'actuel directeur du système scolaire de l'État, John Huppenthal, de rendre public le dossier d'évaluation du programme puisque « cette loi a été écrite délibérément pour permettre au directeur du système scolaire de bannir le programme d'études mexicaines-américaines sur la base de ses propres points de vue et préjugés » (Herrerias, 2011).

Le programme de Tucson, comme d'autres exemples des *ethnic studies*, peut avoir ses limites, que nous ne sommes pas les derniers à mettre en évidence, mais les attaques liberticides contre le programme sont-elles pour autant justifiées? On peut évoquer les limites du programme, si on le souhaite, dans le cadre d'un *dialogue critique* sans s'arroger un pouvoir de



vie et de mort sur un programme auquel de nombreux enseignants et élèves sont visiblement très attachés. En d'autres termes, la réponse critique à l'ethnocentrisme des autorités de l'État n'est pas nécessairement la défense inconditionnelle du programme de Tucson, car elle peut également prendre la forme d'une invitation au dépassement du faux universalisme ethnocentrique par une prise de conscience de la « di-versalité épistémique », pour reprendre le terme du philosophe Enrique Dussel (1994, cité dans Grosfoguel, 2007).

Si la défense des libertés civiles est probablement l'argument le mieux compris et le plus universalisable dans l'espace public étatsunien tel qu'il est constitué aujourd'hui, il y a d'autres raisons de s'opposer à la suppression du programme de Tucson. La *fonction politique* du programme n'est pas facile à défendre dans les pages des journaux *mainstream* – surtout ceux d'Arizona! – mais elle est à prendre au sérieux. On peut, encore une fois, avoir des critiques à formuler par rapport à la conception du programme, mais il apparaît en dépit de ses imperfections comme une perle rare dans le système éducatif contemporain. Les responsables du programme, nous l'avons vu, se donnent pour objectif d'encourager les élèves à devenir des acteurs autonomes, capables de se situer dans l'histoire et de faire leurs propres choix dans un système économique, politique et médiatique qui incite plus souvent, de nos jours, à la dépolitisation – où les « identités » et les « différences » sont promues sous une forme infiniment plus banale, commerciale, consumériste, réifiante et réifiée.

## Bibliographie

- ACUÑA Rodolfo, (1988), *Occupied America : A History of Chicanos*, New York, Harper & Row, (3<sup>e</sup> éd.), p. ix.
- BERENI Laure et JAUNAIT Alexandre, (2009), « Usages de la diversité », *Raisons politiques* n° 35.
- BIGGERS Jeff (2011), « Arizona's Ethnic Studies Ban Has National Ramifications Warns U.S. Rep. Grijalva », *Huffington Post*, [http://www.huffingtonpost.com/jeff-biggers/arizonas-ethnic-studies-b\\_b\\_860860.html?view=print](http://www.huffingtonpost.com/jeff-biggers/arizonas-ethnic-studies-b_b_860860.html?view=print)
- BRUBAKER Rogers (avec Frederick COOPER) (2001), « Au-delà de l'"identité" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 139, p. 66-85.
- COHEN James, LAMOUREUX Diane (2009), « La citoyenneté et les enjeux de la "diversité" », in James Cohen et Martine Spensky (ed.), *Citoyenneté et diversité*, Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise Pascal, p. 9-31.
- DUSSEL Enrique (1994), 1492. *El encubrimiento del otro*, La Paz, Plural Editores.
- ESTEVEES Olivier, LACORNE Denis, LE TEXIER Emmanuelle (ed.) (2010), *Les politiques de la diversité. Expériences anglaise et américaine*, Paris, Presses de Sciences Po.
- FASSIN Éric (2006), « Aveugles à la race ou au racisme? Une approche stratégique », in Didier Fassin et Éric Fassin (ed.) (2006), *De la question sociale à la question raciale? Représenter la société française*, Paris, La Découverte, p. 113.
- FAVELL Adrien (2001), *Philosophies of Integration : Immigration and the Idea of Citizens in France and Britain* [1998], Palgrave / Center for Ethnic Relations, University of Warwick.
- GROSFOGUEL Ramón (2007), « Los dilemas de los estudios étnicos estadounidenses : multiculturalismo identitario, colonización disciplinaria y epistemologías decoloniales », *Universitas Humanística*, n° 63, janvier-juin, p. 35-47.
- (2003), *Colonial Subjects : Puerto Ricans in a Global Perspective*, Berkeley, University of California Press.

- HERRERAS Mari (2011), « Papers, Please : ACLU Asks Huppenthal for Documentation », *The Range*, <http://www.tucsonweekly.com/TheRange/archives/2011/06/18/papers-please-aclu-asks-huppenthal-for-documentation>
- JOSEPH Peniel E. (2006), *Waiting 'Til the Midnight Hour : A Narrative history of Black Power in America*, New York, Henry Holt & Co.
- LACORNE Denis (1997), *La crise de l'identité américaine. Du melting pot au multiculturalisme*, Paris, Fayard.
- LE TEXIER Emmanuelle (2006), *Quand les exclus font de la politique. Le barrio mexicain de San Diego, Californie*, Paris, Presses de Sciences Po.
- MARIENSTRAS Elise, (1976,), *Les mythes fondateurs de la nation américaine*, Paris, Maspéro. Ré-édité par Complexe, 1992.
- MUÑOZ Carlos (1989), « The Quest for Paradigm : The Struggle for Chicano Studies », in *Youth, Identity, Power : The Chicano Movement*, Londres, Verso, p. 127-169.
- POIRET Christian, Rudder Véronique et Vourc'h François (2000), *L'inégalité raciste. L'universalité républicaine à l'épreuve*, Paris, PUF.
- QUIJANO Aníbal (2005), « Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina », in Edgardo Lander (éd.), *La colonialidad del saber : eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO, p. 201-246.
- RODRIGUEZ Tito (2011), « Arizona Gov. Signs Law Banning Ethnic Studies From School Curriculum », Mexican-american.org, <http://www.mexican-american.org/history/2010/arizona/education/chicano-studies-ban.html>
- ROLLAND-DIAMOND Caroline (2012), « Sociohistoire des *Black Studies Departments* », in *Idées d'Amérique (IDeAs)*. À paraître.
- SABBAGH Daniel (2003), *L'égalité par le droit, Les paradoxes de la discrimination positive aux États-Unis*, Paris, Economica.

« Identités » dominantes et dominées...

SCHOR Paul, (2009), *Compter et classer. Histoire des recensements américaines*, Paris, éditions de l'EHESS.

THORNE Ashley (2010), « Arizona Ends Divisive Chicano Studies in Schools », site de la *National Association of Scholars* (NAS), organisation conservatrice, [http://www.nas.org/polArticles.cfm?doc\\_id=1321](http://www.nas.org/polArticles.cfm?doc_id=1321)

TORRES Luis, « Group's Effort Supports Lawsuit Filed Against Arizona's Law That Essentially Bans Ethnic Studies », *Journal on Latin Americans*, <http://www.journalonlatinoamericans.com/2011/03/event-in-support-of-chicano-studies.html>

WIEVIORKA Michel, « Le multiculturalisme : solution, ou formulation d'un problème? », in Dewitte Philippe (ed.) (1999), *Immigration et intégration, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, p. 418-425.

### Sites Internet

NCLR : < <http://www.nclr.org/> >

Tucson Unsified School District (TUSD) : < <http://www.tusd.k12.az.us/contents/depart/mexicanam/index.asp> >

---



Hank Willis Thomas, *Football and Chain*, 2011. Photo courtesy Hank Willis Thomas et Jack Shainman Gallery, New York.