



**Nordiques**

28 | 2014

Culture, genre, sexualité : Nouveaux regards nordiques  
sur la citoyenneté

---

## Sur les citoyens et les minorités modèles : perspectives de la *Critical Race Theory* appliquées à l'éducation

Gaudencia Mutema

Traducteur : Grete Kleppen et Loup-Maëlle Besançon

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/nordiques/6050>

DOI : 10.4000/nordiques.6050

ISSN : 2777-8479

### Éditeur :

Association Norden, Bibliothèque de Caen la mer

### Édition imprimée

Date de publication : 1 novembre 2014

Pagination : 89-102

ISBN : 978-2-9544654-4-9

ISSN : 1761-7677

### Référence électronique

Gaudencia Mutema, « Sur les citoyens et les minorités modèles : perspectives de la *Critical Race Theory* appliquées à l'éducation », *Nordiques* [En ligne], 28 | 2014, mis en ligne le 17 février 2023, consulté le 22 juillet 2023. URL : <http://journals.openedition.org/nordiques/6050> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/nordiques.6050>

---

Tous droits réservés

---

# Sur les citoyens et les minorités modèles : perspectives de la *Critical Race Theory* appliquées à l'éducation

---

Gaudencia Mutema\*

## RÉSUMÉ

*Quel lien existe-t-il entre le biopouvoir et le racisme ? De quelles façons les institutions scolaires participent-elles à la production de citoyens et de minorités ? Cet article traite de formes d'exclusion souvent ignorées qui se manifestent dans un cadre éducatif parmi les jeunes issus de minorités. Il explore le potentiel de l'application de la Critical Race Theory et une critique du biopouvoir pour comprendre ce que vivent les Somaliens en Norvège et aux États-Unis. En s'appuyant sur les données trouvées, l'article défend que des formes sous-jacentes de racisme seraient souvent en jeu là où le biopouvoir opère, par exemple là où l'école introduit des formes particulières de diversité.*

## ABSTRACT

*What connection links biopower and racism? How do schools as institutions partake in producing citizens and minorities? This article engages with some of the often overlooked forms of exclusion and belonging that take place among minority youths within educational settings. It explores the combined uses of Critical Race Theory (CRT) and a critique of biopower in understanding the educational experiences of Somali immigrant in Norway and the United States. Based on findings made, the article suggests that covert forms of racism are often at play where biopower is operative, as when schools instil particular forms of diversity.*

---

\* Chercheuse à l'université de Bergen, Gaudencia Mutema a participé au projet « Thought as Action : Gender, Democracy, Freedom » avec un travail intitulé « Migration, Gender and Education : Somali Children in Diaspora ».

## INTRODUCTION

Dans cet article ethnographique, j'utilise la notion d'*homo sacer* de Giorgio Agamben, la figure qui pour lui incarne la « vie nue », l'idée du « camp » et son concept « d'état d'exception », pour analyser et interroger des discours publics et pédagogiques sur la citoyenneté dans le cadre de l'immigration. L'examen critique des discours contemporains sur la citoyenneté peut potentiellement permettre d'éclaircir certains points obscurs quant à la définition et la conceptualisation de ce terme de « citoyenneté » et de le défaire de certaines hypothèses trompeuses. Il y a également des implications pratiques, de caractère politique et affectif, pour l'éducation à la citoyenneté dans les écoles. À cet égard, une critique de la citoyenneté du point de vue du « biopouvoir » présente des points communs avec la *Critical Race Theory*, la CRT. En utilisant des études de cas que j'ai dirigées à Bergen, Norvège et à Omaha, Nebraska, aux États-Unis, dans le cadre de mes recherches en ethnologie, j'étudie l'utilité complémentaire de ces deux études, dans la mesure où elles s'appliquent aux expériences scolaires de jeunes Somaliens et de Bantous somaliens réfugiés en Norvège et aux États-Unis. Je montre comment la notion de « minorité modèle » – notion souvent attribuée aux minorités raciales – non seulement peut réduire au silence et exclure ces groupes et leur besoin éducatif, mais aussi comment cette notion trompeuse aliène les « minorités modèles » qui ne correspondent pas au stéréotype. Je conclurai en soutenant le besoin d'une compréhension plus nuancée de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté, où les étudiants sont reconnus non pas comme des récipients passifs, mais comme des citoyens actifs capables de participer de façon positive à la vie dans leurs écoles, leurs communautés et, plus largement, la société.

### *Migration somalienne et contextes occidentaux d'immigration*

Depuis l'éclatement de la guerre civile en Somalie en 1991, les Somaliens ont migré dans différentes régions du monde, pendant que le pays se bat pour se rétablir en tant qu'État-nation. Un grand nombre de réfugiés somaliens se sont installés au Kenya, le pays voisin, tandis que des centaines de milliers d'autres se sont réinstallés en Europe, dans des pays comme le Royaume-Uni, les Pays-Bas, la Norvège, le Danemark, la Finlande et la Suède. Ils sont aussi présents au Canada, en Australie et en Nouvelle-Zélande, et les plus grandes communautés se trouvent aux États-Unis<sup>1</sup>, surtout dans les États de Minneapolis et de l'Ohio, et de plus en plus au Nebraska. On a vu apparaître avec cette immigration massive différentes définitions de la citoyenneté et ce qu'elle implique. Ces idées et la manière dont elles sont appliquées dans l'éducation à la citoyenneté dans les écoles jouent un

1 Cindy Horst, « Connected Lives. Somalis in Minneapolis Dealing with Family Responsibilities and Migration Dreams of Relatives », *New Issues in Refugee Research*, n° 124, 2007, p. 1-24.

rôle important dans la façon dont les jeunes des minorités, leurs parents et leurs communautés conceptualisent et vivent leur identité, et dans la façon dont ils construisent leurs paramètres d'appartenance.

En même temps, après le 11 septembre 2001 aux États-Unis, les bombes à Madrid au mois de mars 2004, les bombes à Londres le 7 juillet 2005 et l'attaque d'un terroriste en Norvège le 22 juillet 2011, les politiques, les journalistes et d'autres encore continuent à s'engager pour définir la citoyenneté dans la société occidentale, dans le contexte de ce qu'on appelle la « crise du multiculturalisme »<sup>2</sup>. Dans un climat où seule la présence de musulmans dans le monde occidental est considérée comme une menace, une raison de panique ou une « collision culturelle », pour emprunter le titre du livre de Samuel Huntington<sup>3</sup>, certains États vont loin pour justifier le contrôle, la discipline et la neutralisation des dangers supposés de l'identité musulmane. À titre d'exemple, on peut citer les profilages raciaux exercés dans les aéroports, l'appréciation du « bon Islam » et la condamnation de « l'Islam mauvais » ainsi que la promotion d'une « génération plus jeune de technocrates » supposés abandonner les valeurs et la foi de leurs parents et ouvrir le chemin d'une forme libérale d'Islam. Il existe un contrôle évident des musulmans perçus comme une menace collective et ceux-ci doivent se plier aux exigences de l'État qui les accueille s'ils souhaitent y être admis.

### *Les différentes conceptions de la citoyenneté et leur application dans l'éducation à la citoyenneté*

Pour les besoins de cette analyse, j'ai adopté les catégories de citoyenneté et d'éducation à la citoyenneté proposées par Schugurensky et Myers<sup>4</sup>. La première catégorie est celle qu'ils décrivent comme conservatrice ; cette éducation à la citoyenneté maintient le *statu quo* et cherche à reproduire l'ordre socioéconomique existant. La deuxième perspective, celle de la citoyenneté selon Schugurensky et Myers, est progressiste ; elle privilégie la transformation sociétale et la justice sociale. En résonance aux principes du féminisme et de la démocratie, l'approche progressiste de la citoyenneté soutient que toutes les formes de domination doivent être démantelées aussi bien dans la sphère publique que privée.

Dans un cadre scolaire, ces perspectives divergentes orientent le contenu et la manière dont la citoyenneté doit être enseignée. Les conflits et les contradictions

---

2 Alana Lentin, Gavan Titley, *The Crisis of Multiculturalism. Realism in a Neo-Liberal Age*, Londres – NewYork, Zed Books, 2011.

3 Samuel Huntington, *The Clash of Civilisation and the Remaking of World Order*, New York, Simon and Schuster, 1996.

4 Daniel Schugurensky, John P. Myers, « Citizenship Education. Theory, Research and Practice », *Encounters on Education*, vol. IV, 2003, p. 1-10.

conceptuelles qui opposent ces deux perspectives ont amené certains théoriciens à défendre l'idée que les sujets concernant la citoyenneté devraient être retirés des programmes scolaires, car ils ont tendance « au mieux, à semer la confusion, et au pire, à cimenter une pensée binaire et/ou discriminatoire »<sup>5</sup>. Selon eux, la formation des enseignants, aussi bien aux États-Unis qu'en Europe, prépare mal les futurs enseignants à la complexité des concepts tels que l'identité, la nationalité et la citoyenneté, et les étudiants, immigrés aussi bien qu'indigènes, font l'expérience d'une instruction rudimentaire et simpliste dans le domaine<sup>6</sup>. Zembylas<sup>7</sup> reprend cette inquiétude en soulignant l'ambivalence des discours – aussi bien publics que pédagogiques – sur les immigrés, les réfugiés et les demandeurs d'asile. Il argumente que, d'une part, ces groupes sont définis par la crainte de l'Autre et sont présentés comme une menace à l'appartenance et à la sécurité nationales, tandis que, d'autre part, les discours libéraux et humanitaires sur la citoyenneté présentent systématiquement ces mêmes groupes comme des êtres humains dont il faut prendre soin. Mes recherches sur des enfants immigrés somaliens en Norvège et aux États-Unis ont fait apparaître certaines de ces contradictions dans ce qu'ont vécu les élèves à l'école et en dehors. Avant de présenter plus précisément le cadre de ces études et leurs principaux résultats, il est nécessaire de discuter le contenu théorique lié au sens de la citoyenneté mentionnée ci-dessus.

## CADRE THÉORIQUE

### *Homo sacer, le camp, le statut d'exception, la Critical Race Theory*

À mon avis, les concepts du travail de Giorgio Agamben sur le « biopouvoir » peuvent être adaptés à l'expérience et à la vision de citoyenneté des élèves somaliens. Le premier est *homo sacer* (l'homme sacré), la figure énigmatique qui, pour Agamben, incarne la « vie nue »<sup>8</sup>. Pour Agamben, « vie nue » signifie que quiconque peut supprimer la vie de ce sujet, impunément et sans sacrifice<sup>9</sup>. Il s'agit d'une vie qui « demeure dans une zone tampon, entre le foyer et la ville »<sup>10</sup>, une vie qui est bannie des politiques, en dehors de la loi, mais « légalement » incluse dans son exclusion. Ce déplacement et cette déshumanisation de l'individu

5 Dean Garrat, Piper Heather, « Heterotopian Cosmopolitan Citizenship Education ? », *Citizenship & Social Justice*, 5(1), 2010, p. 43-55.

6 *Op. cit.*, p. 34.

7 Michalinos Zembylas, « Agamben's Theory of Biopower and Immigrant/Refugees/Asylum Seekers. Discourses of Citizenship and the Implications for Curriculum Theorizing », *Journal of Curriculum Theorizing*, 26(2), 2010, p. 31-44.

8 Giorgio Agamben, *Homo sacer. Sovereign Power and Bare Life*, Stanford, Stanford University Press, 1998, p. 8.

9 *Ibid.*, p. 71.

10 *Ibid.*, p. 90.

sont apparents. La vie nue est étroitement liée aux deux autres concepts, celui du « camp » et celui de « l'état d'exception ».

Pour Agamben, le camp, plutôt que la ville, constitue le paradigme biopolitique de la modernité<sup>11</sup>. Cette représentation fait implicitement référence à l'histoire des prisons de Foucault : *Surveiller et punir. Naissance de la prison* (1975). Quand l'État établit une frontière pour séparer ceux qui appartiennent à la nation et ceux qui n'y appartiennent pas, Agamben argumente que l'on peut définir la citoyenneté comme un « camp »<sup>12</sup>. Le camp est le *nomos*, la forme d'organisation sur laquelle l'État moderne choisit d'organiser la « vie nue » et l'existence politique. On peut donner plusieurs exemples physiques du camp, comme les camps de concentration nazis, le camp de Guantánamo Bay et les camps de transition pour les Libyens en fuite, le long de la frontière entre la Libye et la Tunisie. Cependant, pour Agamben, le camp n'est pas tant l'unité physique avec des frontières matérielles, il est avant tout ce qui symbolise et fixe la limite entre la vie nue et l'existence politique. Le camp représente chaque état ou circonstance qui produit de la vie nue : « Le camp est l'espace qui s'ouvre quand l'état d'exception commence à devenir la règle. »<sup>13</sup> Gressgård<sup>14</sup> décrit la notion d'« état d'urgence » comme les circonstances « dans lesquelles la loi s'applique du fait de ne plus être applicable. C'est-à-dire que [les prisonniers] se retrouvent dans une juridiction qui – de façon souveraine – les exclut. Ils sont assimilés ou incorporés par la loi, tout en étant exclus du domaine des droits civils ». Cette exclusion inclusive exprimée par Gressgård caractérise la situation difficile des réfugiés, des immigrants et des demandeurs d'asile qui pourraient être culturellement incorporés dans la société dominante, mais qui n'en restent pas moins structurellement proscrits et exclus de cette société.

Je voudrais par la suite aborder la façon dont l'école, à la lumière du travail d'Agamben sur le « biopouvoir », peut avoir des pratiques d'exclusion qui empêchent les élèves issus des minorités d'acquérir une citoyenneté active – à savoir un engagement critique par rapport aux institutions démocratiques plutôt qu'une acquisition passive d'informations sur les faits historiques, légaux et constitutionnels<sup>15</sup>. Je considère que la *Critical Race Theory* peut fournir un cadre à travers lequel les pratiques qui excluent et les relations informelles discriminatoires peuvent être soulignées, critiquées et discutées, pour promouvoir une plus grande

11 *Ibid.*, p. 90.

12 *Ibid.*, p. 88.

13 *Ibid.*, p. 168-169.

14 Randi Gressgård, *Multicultural Dialogue. Dilemmas, Paradoxes, Conflicts*, New York, Berghahn Books, 2010, p. 89.

15 Daniel Schugurensky, John. P. Myers, *op. cit.*, p. 3.

inclusion des minorités dans les écoles. En filtrant les expériences, les espoirs et les visions de ces jeunes à travers le cadre de la CRT, je défends l'idée que les jeunes issus des minorités peuvent apporter leur contribution à ce que l'éducation à la citoyenneté devrait être au XXI<sup>e</sup> siècle.

La CRT est un concept méthodologique évoluant qui a vu le jour dans les années 1980 et au début des années 1990 dans les études juridiques américaines pour souligner comme il est difficile, pour les citoyens issus des minorités raciales, d'obtenir l'égalité. Parmi les écrivains fondateurs ou ceux dont les travaux sont le plus souvent cités, on trouve Mari J. Matsuda, Charles D. Lawrence, Richard Delgado, Derrick Bell et Kimberlé Crenshaw. Alors que la notion de « race » fut profondément interrogée dans les premiers travaux de la CRT, la citoyenneté a rarement été étudiée sous un angle critique. Cependant, durant la dernière décennie, d'autres perspectives « venant de la base », surtout celles des spécialistes américains d'origine hispanique et asiatique, ont commencé à interroger le déni de la citoyenneté active là où se croisent les questions de race, de classe, de langue, de genre et de sexualité – avec l'espace à plusieurs autres niveaux pour que l'identité puisse s'exprimer. Dans l'éducation, la CRT continue à contester les notions d'impartialité, de neutralité et le déni de la couleur en vigueur dans l'éducation des minorités. La CRT cherche à mettre en avant les voix souvent marginalisées et incite à les utiliser comme outil méthodologique crédible dans la recherche pédagogique<sup>16</sup>. Ses analyses des structures de l'éducation trouvent souvent écho dans la recherche menée dans des domaines voisins et peuvent potentiellement interagir avec celle-ci de façon productive, notamment en ce qui concerne les perspectives des *gender studies* et des études ethnologiques sur l'immigration, et nous aider à mieux comprendre les diverses manifestations de la discrimination. Par le biais de quelques exemples issus de mon étude sur les jeunes Somalis et les Bantous somaliens, je veux tenter de réaffirmer l'importance, la légitimité et la pertinence d'examiner *leurs* expériences de la citoyenneté en Norvège et aux États-Unis. Je le ferai à travers les concepts de l'*homo sacer*, de la « vie nue », du « camp » ou du « statut d'exception » d'Agamben et à travers le cadre de la *Critical Race Theory*.

### *Le contexte de ces études*

J'ai mené des entretiens qualitatifs avec de jeunes immigrés somaliens scolarisés respectivement à Bergen en Norvège et à Omaha aux États-Unis. Mon objectif était d'étudier les transitions culturelles subies par ces enfants et de découvrir les

---

16 Tracy Lachica Buenavista, Uma M. Jayakumar, Kimberly Misa-Escalante, « Contextualizing Asian American Education Through Critical Race Theory. An Example of U.S. Pilipino College Student Experience », *New Directions for Institutional Research*, n° 142, 2009, p. 72.

mécanismes utilisés par les jeunes Somaliens pour faire le lien entre ces mondes que sont, d'un côté, la famille et la culture somaliennes, et de l'autre côté, l'école et la culture norvégienne ou américaines. Les jeunes Somaliens d'Omaha vivaient dans un quartier défavorisé peuplé par des immigrés récemment arrivés. À Bergen, les jeunes que j'ai rencontrés vivaient dans un quartier où un grand nombre de Somaliens s'étaient réinstallés. La concentration de Somaliens dans quelques villes peut s'expliquer par le besoin des familles de se regrouper et de reconstituer des communautés et un système de clans – une caractéristique dominante de l'organisation sociale en Somalie, que beaucoup de Somalis craignent d'avoir perdue à cause des guerres et des déplacements de population.

Au total, j'ai interviewé 30 jeunes âgés de 7 à 17 ans :

Bergen : 12 enfants : 6 filles et 6 garçons – tous des Somalis

Omaha : 18 enfants : 10 filles et 8 garçons

Parmi eux, 5 filles étaient somaliennes et 5 autres bantoues somaliennes ; 6 garçons somaliens et 2 autres bantous somaliens.

## **LES DÉCOUVERTES ET LES DÉBATS LES PLUS IMPORTANTS**

### *Étiquetage et exclusion sociale*

À Bergen comme à Omaha, les élèves ont fait part du malaise suscité par le fait d'être singularisés en tant que groupe parce qu'étrangers, que ce soit à cause de leur tenue vestimentaire (surtout le port du *hijab* des filles et leurs habits en cours de gymnastique), de leurs noms musulmans (les garçons surtout), de leurs ablutions rituelles, de leurs prières, de leurs restrictions alimentaires, du jeûne pendant le ramadan, de leurs résultats scolaires ou de leur incapacité présumée à s'intégrer dans la société. Dans les deux études, les personnes interrogées ont souvent mentionné des situations dans lesquelles les Somalis avaient été définis par ce qui leur manquait, ce qui, pour ces élèves et leurs familles, n'était pas sans conséquence sur leur identité en tant que Somalis et leur place dans la société en général. Omar en Norvège m'a raconté l'exemple suivant :

Fathia, une fille de Somalie qui est dans ma classe, a demandé au prof de répéter la question. Il s'est fâché et a répondu : « Pourquoi faut-il toujours que je répète ? Je n'aurais pas à le faire si vous parliez le norvégien à la maison. »

Pour cette raison, Omar n'a plus osé demander quand il ne comprenait pas en classe, par peur d'être grondé, et Fathia non plus. À la place, ils ont pris l'habitude d'attendre la fin du cours et de demander à d'autres élèves, plus compréhensifs que l'enseignant. À Omaha, j'ai entendu dire la même chose en interviewant Emily, une enseignante blanche et bourgeoise à la retraite qui critiquait la manière dont les enseignants étaient lâchés dans les salles de classe, sans les compétences nécessaires pour enseigner à des enfants d'origines culturelles différentes. Elle



reprochait surtout aux enseignants de trop souvent se focaliser sur les points négatifs plutôt que de motiver les enfants en valorisant ce qu'ils savaient faire ou avaient appris. Elle disait :

On reproche tout à ces enfants issus des minorités ethniques : de ne pas bien réussir, de ne pas suivre les règles, de ne pas écouter, même si c'est la faute de l'enseignant et de son comportement non adapté si ces enfants perdent tout intérêt pour l'école.

La perte d'intérêt, la désaffection ou le désengagement, comme le décrit Dei<sup>17</sup> dans le cas de l'éducation des minorités noires, ce sont « des corps noirs physiquement présents dans les écoles, mais mentalement absents, ce à quoi s'ajoutent les problèmes d'absentéisme, au mieux, et d'exclusion de l'école ». Le désengagement, selon Dei, provient des attentes faibles de la part des enseignants, des programmes scolaires peu élaborés et de l'absence d'un corps d'enseignants issu des minorités. Les faibles attentes des enseignants semblent aller de pair avec le stéréotype de la minorité modèle. Selon ce stéréotype, les Asiatiques – surtout les Japonais, les Chinois, les Coréens, les Philippins, les Vietnamiens, les Indiens et les Tamouls – réussiraient davantage dans leurs études, et les autres minorités devraient les imiter. Des auteurs de la CRT comme Suzuki<sup>18</sup>, Buenavista, Jayakumar et Misa-Escalante<sup>19</sup> contestent avec véhémence ce paradigme et affirment, preuves à l'appui, qu'en tant qu'individus et sous-groupes, les Américains asiatiques obtiennent des résultats scolaires très divers.

### « *Minorités modèles* »

En Norvège, les Somaliens sont souvent décrits comme « difficiles à intégrer » comparés aux Tamouls, que l'on considère comme des minorités bien intégrées et pleines de ressources. Ironiquement, aux États-Unis, on a comparé les Bantous somaliens et les Somaliens : les Bantous étaient considérés comme « plus difficiles à intégrer » que les Somaliens qui « s'adaptent plus rapidement ». Un bénévole qui travaillait avec les réfugiés à Omaha m'a dit la chose suivante à propos de l'adaptation des réfugiés bantous :

Avec les Bantous, il faut repartir à zéro. Beaucoup d'entre eux n'ont jamais été dans une salle de classe, alors ils ne savent donc ni lire, ni écrire, ni comment lire

17 George J. Dei, « Schooling as Community. Race, Schooling and the Education of African Youth », *Journal of Black Studies*, 38(3), 2008, p. 346-366.

18 Bob Suzuki, « Revisiting the Model Minority Stereotype. Implications for Student Affairs Practice and Higher Education », in *Working with Asian American College Students. New Directions for Student Services*, M. K. McEwen, C. M. Kodama, A. N. Alvarez, S. Lee et C. T. H. Liang (éd.), San Francisco, Jossey-Bass, 2002.

19 Kimberly Misa-Escalante, *op. cit.*, 2009.

l'heure, allumer un chauffage électrique ou utiliser correctement les toilettes. Alors, imaginez quand il s'agit de leur expliquer comment ouvrir un compte bancaire ou payer une facture ! Avec les Somaliens, c'est différent. Ils viennent à peine d'arriver qu'ils ont déjà ouvert un magasin ou monté une affaire. Ces gens ont l'esprit d'entreprise. Pour eux, un non n'est pas une réponse. Ils ne comptent pas sur les services sociaux pour s'en sortir. Ils arrivent dans ce pays, lancent un business et poursuivent le rêve américain. C'est l'histoire classique de l'immigré aux États-Unis.

L'idée trompeuse selon laquelle les Somaliens sont une « minorité modèle » autonome et ayant l'esprit d'entreprise desservait les familles somaliennes qui vivaient dans la pauvreté : on estimait qu'elles avaient moins besoin d'aide que les familles bantoues. En Norvège, le fait de considérer les Tamouls comme une minorité modèle (contrairement aux Somalis) est également problématique, dans la mesure où cela devient un moyen de justifier l'exclusion du groupe paria d'une participation active à la vie sociale et politique, et un moyen de dévaloriser leurs expériences. Dans le cadre de l'éducation, la valorisation de certaines minorités par rapport à d'autres peut masquer des problèmes importants concernant les élèves de la soi-disant « minorité modèle » et les rendre invisibles et muets, surtout ceux qui ne sont pas considérés comme des modèles de réussite ou qui ne correspondent pas au stéréotype. Ces élèves, comme ceux issus des minorités les moins bien considérées, auront peut-être trop honte pour demander de l'aide en classe, ce qui les isole. Ce paradigme trompeur peut aussi avoir l'effet inverse : on risque à cause de celui-ci de négliger les bons résultats et le potentiel des enfants appartenant aux groupes considérés en général comme étant « à risque », les groupes de ceux qui « décrochent », des « déviants », des « défavorisés », de ceux qui ont des « besoins particuliers » ou qui viennent d'écoles cataloguées comme des « gouffres académiques » ou des « usines à échec », des euphémismes que Dei<sup>20</sup> décrit comme un « terrain académique miné ». Tout aussi nuisible est la façon dont le mythe de la minorité modèle peut être utilisé pour légitimer ou dévaloriser les expériences des autres minorités<sup>21</sup>, ce qui peut entraîner un certain ressentiment ou même de la violence à l'égard des « minorités modèles », qui deviennent des boucs émissaires bien commodes face aux conflits politiques et à la détresse socioéconomique. Paradoxalement et insidieusement, les minorités, vues par le prisme de l'exclusion du paradigme de la minorité modèle, sont en quelque sorte montées les unes contre les autres alors qu'elles tentent d'être des citoyens actifs ; une participation informée à la vie civile et politique, avec le respect et la compréhension interculturelle.

20 George J. Dei, 2008, *op. cit.*, p. 346.

21 Dana Takagi, *Retreat from Race. Asian American Admissions and Racial Politics*, New Brunswick, Rutgers University Press, 1992.

Dans le cadre scolaire, organiser hiérarchiquement les minorités peut s'avérer désastreux, car on donne alors à certains élèves une visibilité injustifiée en fonction de leur contre-performance et de leur écart, tout en ne les rendant pas visibles quand leur performance et leur comportement à l'école semblent contredire ces stéréotypes. Il s'agit de l'exclusion par excellence, où les sujets humains sont réduits à l'état de « vie nue dépolitisée »<sup>22</sup>, une existence avec des droits formels, mais sans protection contre de nouvelles formes d'exclusion et persécution. Isnino, une Bantoue somalienne âgée de 14 ans, m'a dit que son rêve était de devenir la première créatrice de mode bantoue somalienne de la diaspora. Elle a expliqué sa motivation de la façon suivante :

Notre peuple a souffert, et il n'y a rien qui soit à nous. Rien que nous ne puissions appeler nôtre.

Étant une bonne élève, elle avait décidé de reconquérir et de reconstruire l'identité bantoue à travers la mode. Pendant les trois mois que j'ai passés à Omaha, elle a dessiné des dizaines de robes élégantes que sa petite sœur coloriait en couleurs vives ; tous les modèles étaient différents les uns des autres. De temps en temps, elle commençait et terminait un croquis alors que je les interviewais, elle, ses sœurs et leur mère. Nous étions alors assises à même le sol dans leur tout petit appartement à peine aéré et où logeaient huit personnes. Une fois, elle a jeté un de ses croquis. Quand je lui ai demandé pourquoi, elle a répondu qu'elle venait de voir une robe similaire sur Fashion TV, et elle n'aimait pas l'idée que « sa robe » existe déjà. Comme la famille n'avait pas l'Internet, elle allait à la bibliothèque municipale pour lire le blog Fashion School Daily de l'Academy of Art University, ou des blogs sur l'histoire et la culture bantoues somaliennes. Cependant, pour se rendre à la bibliothèque, elle devait traverser un voisinage dangereux, où il était déjà arrivé que des coups de feu soient tirés depuis des voitures.

Isnino n'était peut-être pas vraiment le genre d'élève que ses professeurs auraient imaginée avec sa propre marque de vêtements, étant donné qu'elle venait d'une famille de réfugiés qui vivait dans la pauvreté, et vu le peu de ressources dont elle disposait. Néanmoins, le rêve qu'elle avait de créer des vêtements bantous pouvait être vu comme un refus de demeurer passivement dans une condition de « vie nue ». En tant que sujet créatif, elle avait choisi de voir au-delà des circonstances transitoires et restrictives dans lesquelles les Bantous se retrouvaient.

---

22 Prem Kumar Rajaram, Carl Grundy-Waar, « The Irregular Migrant as Homo Sacer. Migration and Detention in Australia, Malaysia and Thailand », *International Migration*, 42(1), 2004, p. 33-64.

La théoricienne de la mode Heather Marie Akou<sup>23</sup> note que les créateurs de mode musulmans sont très conscients de la perception négative que l'Occident peut avoir d'eux et de leur façon de s'habiller, et qu'ils sont aussi conscients qu'il est important de construire un système d'identité et de mode positif qui soit différent du système occidental, tout en lui étant égal. En pratique, le rêve d'Isnino est un contre-exemple de cette l'idée selon laquelle les Bantous somaliens seraient des gens passifs, dépendant des services sociaux, pris dans le piège de la pauvreté et incapables de se « projeter » dans la vie. Son désir d'aller à la bibliothèque, malgré les risques encourus, confirme sa détermination à reconquérir l'identité bantoue à travers la mode et son espoir de construire un système de mode qui reflète la société bantoue somalienne telle qu'elle évolue parallèlement aux changements produits par la migration, et telle qu'elle se manifeste dans les dynamiques de genre et de générations, et aussi dans les préférences de style de vie des immigrants bantous somaliens.

On pourrait dire que l'élève est pris dans une toile de relations de pouvoir fondées sur des notions reçues et idéalisées quant à la définition du « bon élève », de la « minorité modèle » et d'un « bon citoyen ». Alors que les élèves peuvent contester et négocier ces relations, Omar et Fathia ont choisi de les accepter et d'« agir » comme de bons élèves qui écoutent, ingurgitent passivement l'information et suivent les instructions du professeur. J'ai découvert qu'Omar n'était pas seulement un des meilleurs joueurs de football de son école, il jouait aussi au niveau régional. Il se rendait donc tout à fait compte qu'il existait d'autres façons de s'impliquer activement dans l'école. Si la réussite scolaire faisait partie de ce qu'il estimait être un « bon élève », le succès sur le terrain de sport y contribuait également. Nous avons ici une des limites des notions de « vie nue » et de « camp » d'Agamben, qui ne s'intéresse pas assez aux espaces de résistance et d'action à l'intérieur et à travers les structures apparemment restrictives<sup>24</sup>. Alors qu'Omar aurait pu « accepter » d'afficher une certaine forme de détachement ou d'absence à l'école, il affichait une présence visible en tant que jeune Somalien sportif et, grâce à lui, un nouveau regard pouvait être porté sur les élèves des minorités dans son école. Avant de conclure, je voudrais revenir à Fathia. Ce n'est pas elle qui m'a raconté son expérience, mais les échanges avec le professeur tels que rapportés par Omar méritent d'être discutés.

23 Heather Marie Akou, « Building a New "World Fashion". Islamic Dress in the Twenty-first Century », *Fashion Theory*, 11(4), 2007, p. 403-422.

24 Nikos Papastergiadis, « The Invasion Complex. The Abject Other and Spaces of Violence », *Geografiske Annaler*, 2006, p. 429-442.

Même si c'est d'une manière qui n'est pas immédiatement apparente, la discussion entre Fathia et son professeur nous donne des informations sur les obstacles que rencontrent les enfants immigrés et sur ce qu'il est nécessaire de faire pour surmonter ces barrières. Au vu des stéréotypes négatifs liés aux femmes et aux filles somaliennes/musulmanes selon lesquels elles seraient passives, opprimées et incapables ou peu désireuses d'exprimer leurs opinions, on peut se poser la question de savoir si la demande de Fathia a été mal jugée à cause de sa supposée incapacité linguistique et intellectuelle. Cette question est pertinente, à la lumière du constat de Cheng<sup>25</sup> selon lequel, dans l'éducation des minorités, les gestes « culturels » tels que des réponses courtes, des expressions non verbales inattendues et la gêne manifestée face aux compliments peuvent à tort être interprétés par les enseignants comme des faiblesses. Ainsi, même si le professeur n'avait pas de mauvaises intentions en faisant cette remarque, cette dernière n'a pas moins bloqué le processus d'apprentissage de Fathia ainsi que celui d'autres élèves dans la même situation qu'elle. À la lumière du concept de biopouvoir d'Agamben, l'éducation à la citoyenneté à l'école peut, effectivement et impunément, invalider le capital linguistique et culturel des élèves, de leurs parents et de leurs communautés, ce que Tove Skutnabb-Kangas<sup>26</sup> désigne comme un « génocide linguistique », c'est-à-dire l'aliénation intentionnelle de ces jeunes par rapport à leurs langues et leurs cultures, entraînant une série de conséquences graves pour ces jeunes.

J'ai interviewé plusieurs parents et personnes âgées qui étaient inquiets, car leurs enfants rejetaient de plus en plus leur langue, leur religion et leur culture. L'exemple qui revenait souvent était celui de certaines filles somaliennes refusant de porter le *hijab*, alors que certains garçons sautaient la prière du vendredi. Ils se plaignaient souvent aussi de l'usage limité des langues somaliennes (l'*af maay* et le *zigua*) à la maison par les jeunes, et de leur aversion pour la cuisine somalienne. Fatima, une Bantoue somalienne, m'a raconté que, chaque samedi soir après dîner, elle rassemblait les enfants autour d'elle, éteignait la télé et leur racontait des histoires que sa mère et sa grand-mère lui avaient transmises sur les Bantous somaliens ; des récits auxquels elle ajoutait sa propre expérience – leur enlèvement sur leurs terres natales du Malavie, du Mozambique et de la Tanzanie, l'esclavage et le travail forcé dans des plantations en Somalie, la discrimination pendant et

25 Li-Rong Lilly Cheng, « Enhancing the Communication Skills of Newly-Arrived Asian American Students », *ERIC/CUE Digest*, n° 136, 1998, p. 1-8.

26 Tove Skutnabb-Kangas, *Linguistic Genocide in Education – Or Worldwide Diversity and Human Rights ?*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 2010.

après le règne colonial, la violence et la détresse dans des camps de réfugiés au Kenya, puis la fuite éventuelle et l'installation aux États-Unis. Quand je lui ai demandé pourquoi elle considérait qu'il était important de raconter ces histoires, elle a répondu :

Ils ont besoin de savoir qui ils sont et d'où ils viennent. Dans ce pays, si tu ne représentes pas quelque chose, tu te laisseras prendre par toutes sortes de choses.

Ce sentiment correspond à l'avis d'un homme somalien qui travaillait pour une organisation humanitaire. Il m'a dit :

L'éducation, c'est donner à nos enfants l'occasion d'explorer leurs histoires personnelles et familiales. Ce qu'ils lisent maintenant leur dit : « Ici, il n'y a pas de différences ; vous êtes tous égaux. Tes origines, tes photos de famille, ton passé – rien de tout cela ne compte plus ».

On ne peut pas nier la force de l'argument de Tove Skutnabb-Kangas, selon lequel il s'agirait là d'un génocide linguistique et culturel. Par contre, un programme scolaire qui prendrait en considération la diversité et les différentes origines historiques des élèves pourrait grandement restaurer les droits et la dignité des minorités qui jusqu'alors ont été marginalisées et humiliées<sup>27</sup>, réduites à la « vie nue », cataloguées et dépeintes comme des sujets à craindre. Comme l'affirme Banks<sup>28</sup>, l'utilisation de manuels multiculturels et des stratégies d'apprentissage coopératives peut aider les élèves de minorités d'origines diverses à apprécier leurs différences, à développer des attitudes inclusives et à communiquer sur une base égalitaire. De telles stratégies peuvent, en outre, créer des citoyens qui, faisant eux-mêmes partie du processus de transformation, agiraient en faveur de la justice sociale, même quand les mesures prises transgressent, remettent en cause ou démantèlent les lois, les conventions ou les structures existantes.

## CONCLUSION

Les écoles ont la capacité de faire deux choses fondamentales en transmettant, d'une part, l'idée d'une citoyenneté synonyme « d'appartenance et de participation » aux membres des groupes marginalisés et en apprenant, d'autre part, aux membres du groupe dominant à adopter une position respectueuse envers les minorités dans un contexte national et mondial. Les concepts d'Agamben de l'*homo sacer*, la figure qui donne corps à la « vie nue », au « camp » et à l'« état d'exception », ne

---

27 Katrine Fangen, « Humiliation Experienced by Somali Refugees in Norway », *Journal of Refugee Studies*, vol. XIX, n° 1, 2006.

28 James A. Banks, « Diversity, Group Identity, and Citizen Education in a Global Age », *Educational Researcher*, 37(3), 2008, p. 129-139.

sont pas sans limites, mais ils aident à analyser la situation difficile des immigrés et des demandeurs d'asile qui sont théoriquement inclus dans la société qui les accueillent tout en demeurant structurellement exclus de celle-ci. La théorie critique des races complète cette analyse en identifiant les formes imperceptibles et insidieuses d'exclusion dans l'éducation à la citoyenneté qui créent des oppositions entre les minorités, maintenant ainsi les inégalités en vigueur et les structures oppressives. La CRT, en mettant l'accent sur les contre-exemples, rend les réponses de jeunes Somalis et Bantous somaliens visibles et audibles quant aux pratiques éducatives d'exclusion de ces jeunes. Les stratégies initiées par les élèves pour « changer les choses » dans leurs écoles, dans leurs communautés et dans la société, nous rappellent que les élèves, dans leur diversité et en tant que subjectivités multiples, devraient être au centre de toutes les politiques, pratiques et stratégies conçues pour l'éducation à la citoyenneté transformative.

**Traduction : Grete Kleppen et Loup-Maëlle Besançon**