

Pédagogie de la résistance : les lycées de Tucson et la lutte pour les *Mexican-American studies*

[Émilie Souyri](#)

Dans [Mouvements 2021/3 \(n° 107\)](#), pages 145 à 155

Les récents débats sur la décolonisation des savoirs et sur la prise en compte de nouvelles épistémologies au sein des institutions éducatives [1] éclipsent souvent le rôle des élèves et des enseignant·es de terrain dans ce processus. Quelles pratiques pédagogiques et quelle philosophie de l'éducation correspondent donc à la décolonisation des savoirs ? En 2010, la mise à l'index, par la gouverneure républicaine Jan Brewer, du programme d'études mexicaines-américaines des lycées de Tucson en Arizona, le MAS (*Mexican-American Studies*), a replacé sur le devant de la scène médiatique ce que l'on appelle depuis les années 1960 les *ethnic studies*. Cette interdiction interroge le rôle essentiel des élèves et de leurs enseignant·es dans la lutte en faveur de programmes prenant en compte l'histoire et la culture des élèves issues de l'immigration et des communautés noires et autochtones. Le MAS, qui depuis sa fermeture a pourtant fait des émules dans une douzaine de villes [2] au moins, est intéressant à plus d'un titre. À rebours des politiques éducatives néolibérales présentées comme apolitiques (écoles à charte et chèques scolaires ou *vouchers* par exemple) mais qui renforcent plus qu'elles ne diminuent les écarts de réussite entre élèves blancs et élèves de couleur [3], ce programme d'étude a démontré sa capacité à motiver les élèves en situation de décrochage. Pionnier des études « ethniques » au niveau du lycée, le MAS met en œuvre une pédagogie de la résistance qui correspond au modèle formalisé par la méthode de l'enseignement culturellement pertinent (*culturally relevant pedagogy* [4]. La pédagogie culturellement pertinente puisant dans la recherche-action participative [5], la pédagogie critique et la *critical race theory* (ou théorie critique de la race) est articulée autour de quatre grands principes :

- prise en compte de la **culture** et des **centres d'intérêt** des élèves (héritée de la pédagogie critique [6]
- focalisation sur la **voix des élèves** (expression orale, écrite, vestimentaire [7] dans une optique de dialogue antiautoritaire [8] et de compréhension critique des forces politiques et sociales qui les impactent (les dialogues socratiques mais aussi les *counter-storytelling*, contre-récits encore appelés *testimonio* [9], un principe central de la *critical race theory* [10] servant à lier histoire générale et personnelle dans le contexte des discriminations et du racisme) ;
- attention portée aux **résultats académiques**, dans leur forme traditionnelle (tests standardisés) et non traditionnelle (travail

- collaboratif, etc.) et lutte contre l'échec scolaire des minorités (une spécificité de la pédagogie culturellement pertinente) ;
- et enfin, **engagement citoyen** (théorisé dans la pédagogie critique et la *critical race theory*) en vue de réduire les injustices, appuyé sur la méthodologie de la recherche-action participative des jeunes (*youth participatory action research* ou YPAR [\[11\]](#))

Le MAS affiche ainsi une visée pédagogique impliquant certes un renouvellement des contenus des programmes, mais aussi une philosophie émancipatrice engageant élèves et enseignant·es dans l'acquisition de compétences académiques à travers la réflexion critique et la participation citoyenne. Cette pédagogie n'est pas nouvelle. Elle s'inscrit dans une histoire longue de résistance aux discours racistes et discriminatoires au sein des écoles publiques ou dans des programmes parallèles d'éducation populaire. L'histoire de cette pédagogie que les jeunes, et surtout les jeunes racisé·es, cherchent à faire entrer dans le curriculum officiel des universités, puis des lycées états-uniens, est une histoire non linéaire, émaillée d'avancées et de reculs, qui traduit combien les enjeux de savoirs demeurent des enjeux de pouvoirs. Des *blowouts* (grèves lycéennes) de Los Angeles en 1968 en passant par les formations de l'école populaire Highlander dans le Tennessee et les *Citizenship schools* de la fin des années 1950 ; du lycée El Puente de Brooklyn dès 1992 [\[12\]](#) à l'école Carr Academy à Chicago au début des années 2000 [\[13\]](#) en revenant aux *Conscious Students of Color Protests* de 1993 à Los Angeles, les exemples historiques de ces pédagogies ne manquent pas. C'est cet héritage qui donne naissance au MAS et plus largement aux pédagogies culturellement pertinentes qui percent sur la scène scolaire états-unienne. Le MAS et les *ethnic studies* des lycées états-uniens restent méconnus en France. À l'aide d'une première série d'entretiens avec quatre enseignant·es et trois ancien·nes élèves, appuyée par un corpus désormais abondant de références sur le MAS, il s'agit donc ici de présenter la genèse de cette pédagogie citoyenne ainsi que son ancrage théorique, pour ensuite retracer les luttes politiques qui ont émergé autour du programme, et qui ne sont pas sans rappeler les débats qui agitent la France aujourd'hui autour de la question du « séparatisme ». On reviendra ensuite sur les critiques féministes internes au MAS et sur les conclusions des recherches qualitatives et quantitatives publiées jusqu'à présent. Cette brève histoire du MAS permettra donc d'entamer une réflexion sur ce que l'expert convoqué par le gouvernement républicain qui avait interdit le programme décrit par ailleurs comme « une intervention incroyablement importante dans le domaine de l'éducation qui aidera des millions d'élèves, Mexicain·es-Américain·es ou non » [\[14\]](#)

Pédagogie citoyenne et thèmes génératifs

Le MAS de Tucson, vraisemblablement le premier programme d'études ethniques mis en place dans des lycées publics états-uniens, démarre en 2002. La fondation philanthropique Annie E. Casey alloue un financement de 85 000 dollars au MAS qui s'appuie sur l'université d'Arizona pour initier les lycéen·nes à la recherche-action participative. Quant à l'université d'Arizona, elle consacre un peu plus de 500 000 dollars de son propre budget et un autre demi-million de dollars obtenu grâce à la fondation Ford pour développer le programme. Ces deux financements, en plus de donner une reconnaissance institutionnelle au MAS, apportent les moyens humains nécessaires à la formalisation de la pédagogie du programme. Car si les deux fondateurs du MAS, Augustine Romero et Julio Cammarota, ont suivi des programmes d'*ethnic studies* à l'université, les autres n'ont pas nécessairement bénéficié d'une telle formation. Les enseignant·es recrutées sont ainsi préparé·es à l'approche critique des *ethnic*

studies, à la méthodologie de la recherche-action participative, à travers laquelle les élèves s'initient aux fondements de la recherche ethnographique [15]. L'observation participante dans les établissements scolaires, la prise de notes de terrain, la documentation photographique et vidéo, les discussions autour des techniques d'entretien et de sondages qui avaient cours dans certaines classes ou lycées isolés deviennent donc affaire courante dans les lycées du MAS [16]. Les thèmes génératifs [17], c'est-à-dire, pour reprendre le concept développé par Paulo Freire, les thèmes en lien avec l'expérience des élèves et qui suscitent donc leur curiosité, comme les distorsions de la représentation des Latinx [18] dans les médias, la ségrégation de l'espace entre groupes ethniques dans l'établissement, l'absence de certains livres dans les bibliothèques, la violence des élèves face aux enseignant·es font l'objet d'enquêtes, de recherches critiques et de productions orales et visuelles pour assurer la diffusion des résultats auprès de la communauté [19].

Ces moments de diffusion des recherches sont aussi l'occasion de rassembler parents, élèves, noir·es, chican·x et blanc·hes autour d'événements culturels, concert de groupe mariachi et récital de slam lycéens, ou défilé de voitures de collection. Chaque semaine, les élèves du MAS reçoivent deux heures de cours dédiées à la recherche-action participative et trois heures à la culture et l'histoire mexicaine-américaine. Les quatre semestres dédiés au MAS, organisés de façon à correspondre aux exigences du programme général de l'examen de fin d'études secondaires, sont aussi adossés à des programmes estivaux et à des présentations trimestrielles du travail des élèves aux familles et à la communauté ou *encuentros*. L'investissement horaire et l'implication de la communauté sont donc conséquents, à la hauteur de cette pédagogie particulièrement ambitieuse. Les textes lus correspondent en effet souvent au niveau requis à l'université. Curtis Acosta, l'un des enseignant·es, étudie en profondeur les auteurs et autrices d'origine mexicaine, allant des rouages du fantastique chez Rudolfo Anaya au panache des rimes multisyllabiques du hip-hop [20]. D'autres enseignant·es du programme, travaillent le concept de construction sociale en référence aux fondamentaux de la *critical race theory*. Leurs élèves se déclarent particulièrement engagé·es dans l'apprentissage, comme cette lycéenne qui confie n'avoir jamais fait de nuit blanche pour aucun autre cours [21] ou cet autre élève qui reconnaît n'avoir jamais lu de livre entier avant d'entrer dans le MAS.

Ils nourrissaient notre curiosité, et c'était différent, vous voyez. Je me souviens avoir dit à un prof, j'arrive pas à rentrer dans ce livre et il me disait ok, lequel tu veux à la place et moi j'étais là, ouah, on a le choix ? [22]

Des intervenant·es extérieur·es sont régulièrement sollicité·es pour répondre à la curiosité des élèves sur l'histoire chicana, ou autochtone, sur les problèmes de gangs ou d'autres questions liées à leur expérience et leur histoire. Les élèves découvrent les pratiques traditionnelles des étuves (*sweat lodges*) et les cercles de cérémonie (*ceremony circles*), s'assurant ainsi un ancrage fort dans le territoire et dans l'histoire de leurs ancêtres. Certain·es confient avoir développé des liens durables avec ces intervenant·es [23]. L'enseignant et co-fondateur du programme Augustine Romero se souvient avoir demandé à la fin de l'année aux 17 élèves en situation de décrochage de la première promotion qui lui avaient été confié·es : « pourquoi êtes-vous resté·es ? » et d'avoir été impressionné par la clarté de leur réponse :

Ils ont mis le doigt dessus, [...] un des élèves appelait ça le moment matrix, ils et elles ont pris la pilule rouge et ils ne pouvaient pas revenir en arrière, parce qu'ils voyaient le monde de manière différente désormais. Ils voyaient le monde dans toute sa beauté et toute sa laideur [...] et ce qu'ils appréciaient par-dessus tout, c'est que nous les traitions eux et leurs parents avec respect et amour, nous les traitions comme des intellectuel·les [24]

C'est encore l'amour qui revient dans le témoignage d'un élève, Nacho Vejar, rapporté dans *Precious Knowledge* [25]... : « Je ne crois pas qu'il faille supprimer ce programme parce qu'on échange beaucoup d'amour ici... on ne peut pas supprimer l'amour. » Et l'amour est en effet au cœur du principe hérité de la tradition maya que Curtis Acosta invoque à chaque début de cours, avec ce poème de Luis Valdez intitulé *Pensamiento Serpentino* et qui débute par ces mots « In Lake'ch, Tú eres mi otro yo » (*Tu es mon autre moi*, en maya puis en espagnol). Pour résumer la philosophie de l'éducation à l'œuvre dans le MAS, Romero évoque une discussion avec ses élèves autour du groupe de rap Dead Prez et de leur titre « *They schools* » (2010). Dans cette chanson, Dead Prez explique comment le système éducatif échoue à armer les élèves noirs et les problèmes (malnutrition, pauvreté, addiction aux drogues, etc.) qui les lèstent. Pour Romero, le principe de l'éducation doit donc être d'aider les élèves à interroger le passé pour comprendre le présent et agir sur l'avenir, en aidant les élèves à nommer ces processus afin de les critiquer et de les transformer [26].

Communautarisme séparatiste ou antiracisme éclairé ?

Si initialement l'idée d'encourager des élèves à interroger le racisme systémique, comme le faisaient Rosa Parks et les autres recrues de Highlander [27] dans les années 1950, n'est pas vue d'un très bon œil par le proviseur du premier lycée concerné, l'appui des instances dirigeantes désireuses de répondre aux injonctions de la loi No Child Left Behind (2001) visant à réduire les écarts de réussite entre élèves blancs et élèves racisés permet de faire tomber ces premières réticences. Néanmoins, après quelques années d'expansion du programme, qui passe de dix-sept élèves en 2002 à plus de quatre cents dans quatre lycées différents en 2008, les contestations deviennent plus virulentes. C'est une intervention de la syndicaliste Dolores Huerta, figure de proue du mouvement United Farmers des années 1960, qui met le feu aux poudres en 2006. Devant les élèves de Tucson High, elle déclare que « les Républicains et les Républicaines nous haïssent ». Pour le surintendant de l'instruction publique en Arizona (équivalent du ministre de l'Éducation) Tom Horne, membre du Parti républicain, cette sortie constitue un discours d'incitation à la haine. Il envoie un émissaire faire un contre-discours au lycée mais les élèves accueillent celui-ci le dos tourné, la bouche recouverte de ruban adhésif et le poing levé, avant de quitter ostensiblement la salle de conférence. Horne déclare ensuite avoir trouvé les lycéennes « mal élevées ». Il attribue cette « impolitesse » aux enseignements du MAS et s'efforce dès lors de condamner le message « séparatiste » du programme [28]. Il fait donc campagne pour la loi HB 2281 (HB pour House Bill) qui interdit à l'État de financer tout programme éducatif qui « favorise le renversement du gouvernement américain, encourage le ressentiment envers une race ou une classe de personnes, est conçu principalement pour les élèves d'un groupe ethnique particulier ou prône la solidarité ethnique plutôt que le traitement des élèves en tant qu'individus ». Cette loi, votée en 2011, lui permet de mettre un terme au MAS puisqu'en 2012 un juge décide que le programme contrevient à cette loi et suspend les quelque 15 millions de dollars de financements annuels accordés par l'État. C'est ensuite un autre surintendant républicain, John Huppenthal, qui entre en fonction, et après avoir visité une classe du MAS, déclare que le programme encourage la sédition, choqué d'avoir assisté à une discussion qui interrogeait le racisme de Benjamin Franklin. L'interruption du programme est un coup dur pour les élèves, comme le rapporte Maria Therese Mejia, élève de terminale au lycée Tucson Magnet :

Je suis démoralisée. Ce sont nos livres d'histoire, vous savez ? C'est ridicule qu'ils nous enlèvent notre éducation. Ils emportent [les livres] dans des entrepôts de stockage où personne ne peut les utiliser [29]

Sept titres sont ainsi retirés des rayons des bibliothèques et remisés hors de portée des lycéen·nes, parmi lesquels la *Pédagogie des opprimés* de Freire [30]. Avant le vote de la loi, quelques 600 élèves quittent leurs lycées, accompagnés d'enseignant·es et de parents, pour se rendre dans l'édifice où Horne tient la conférence de presse pendant laquelle il accuse le programme d'inciter au séparatisme. Les manifestant·es encerclent le bâtiment et scandent « *Our Education is Under Attack. What do we do? Fight Back!* » (Notre éducation attaquée ? On va pas laisser passer !), exigeant que Horne les laisse participer à la conférence de presse. Quinze jeunes de moins de 26 ans sont arrêté·es, dont deux enseignant·es et trois mineur·es [31]. Après le vote de la loi, lycéen·nes et enseignant·es continuent les grèves, manifestations, *sit-ins* et cours hors les murs. Puis, un groupe d'ancien·nes élèves et d'enseignant·es montent un recours en justice au tribunal fédéral contre l'interdiction du programme. Le Korematsu Center for Law and Equality offre une importante quantité d'heures gratuites d'assistance juridique, et le reste des frais de justice est couvert par les levées de fonds organisées par les enseignant·es [32]. Le groupe obtiendra gain de cause en 2017. Or le MAS n'est pas réinstauré mais remplacé par un programme plus général d'éducation culturellement pertinente. Selon Maria Federico-Brummer, qui enseigne dans le MAS dès les premières années et met en place le nouveau programme, très peu de différences de fond existent entre les deux. C'est principalement le processus qui change puisque cette fois-ci, les contenus sont soumis à l'approbation des instances en amont [33]. Cependant, cela n'est pas sans créer des dissensions au sein des groupes militants du MAS, beaucoup se sentant trahi·es par ce changement, même s'il est de façade. Cette victoire en demi-teinte conduit certain·es participant·es à l'introspection. Nombre d'articles sont publiés dans des revues scientifiques, à travers lesquels certain·es cherchent à apporter des clarifications sur leur positionnement théorique.

Critique féministe interne

Ainsi, Julio Cammarota comme Augustine Romero s'accordent pour reconnaître leur manque de conscience féministe au début des années 2010. Pour Romero, ce sont les anciennes élèves du programme, comme Kim Dominguez, qui une fois inscrites à l'université sont revenues vers eux et ont pointé la nécessité de prendre en compte le cadre théorique féministe afin de ne pas reproduire les dérives phallogocentrees des mouvements chicanos passés. Romero et Cammarota reconnaissent tous deux que la distribution du pouvoir au sein des instances militantes nées du programme était initialement déséquilibrée en termes de genre. Romero note que peu de personnes étaient disposées à accepter cette critique féministe [34]. Cependant, pour une enquête, le problème se pose bien au-delà d'une égale répartition du pouvoir au sein de certaines instances militantes [35]. Une allégation de viol à l'encontre d'un membre de l'équipe du documentaire tourné sur le MAS intitulé *Precious Knowledge*, d'une part, et un cas de violence conjugale impliquant un enseignant du MAS de l'autre, auraient été tus pour éviter de donner mauvaise presse au programme dans son ensemble. Une rédactrice du magazine en ligne *alintZine* témoigne ainsi en 2013 :

Certain·es enseignant·es du MAS n'approuvent pas ce que fait MalintZine [dénoncer ces viols et violences]. C'est ironique parce que je pense que par bien des aspects MalintZine exprime le principe du Panche Be [concept maya signifiant « chercher la racine de la vérité »], un principe essentiel dans les études mexicain·es-américain·es. Nous cherchons la racine de la vérité. Exactement comme vous nous l'avez appris [36]

Ces allégations, qui précèdent le début du mouvement #MeToo, et qui reflètent une problématique qui n'est malheureusement en rien spécifique au MAS, ne trouvent cependant pas d'écho dans les médias, et la mobilisation enseignante et lycéenne face à l'interdiction du programme en Arizona se poursuit sans que les auteurs présumés ne soient inquiétés. Certain·es enseignant·es du MAS, comme Maria Federico-Brummer, prennent en compte ces violences dans le nouveau programme qui remplace le MAS. Un trimestre y est désormais dédié au féminisme et à l'histoire des chicanas. Mais les enquêté·es sont quasi unanimes dans leur conclusion : le problème des violences faites aux femmes et du sexisme, problème universel s'il en est, trop longtemps resté dans l'angle mort du programme, a causé des traumatismes chez tout·es les participant·es de l'époque bien plus profonds que les violences politiques de la loi HB 2281 qui censure le MAS [\[37\]](#) Comme l'explique un ancien élève :

Si je repense à ce qui s'est passé, je pense que c'est le patriarcat qui a vraiment conduit à l'implosion de tout ça, oui, le fait que ces personnes n'aient pas eu à rendre compte de leurs actes et qu'on ait aussi mal compris [le témoignage des femmes]. Bien sûr, il y avait des facteurs extérieurs, on luttait contre la loi HB 2281 et contre des lois anti-immigration, contre un environnement structurellement raciste mais, en tant que communauté, on aurait pu avoir beaucoup plus et cette fracture, ce qui l'a vraiment causée, c'est l'omniprésence du patriarcat [\[38\]](#)

Réussite scolaire et diffusion des *ethnic studies*

C'est pourtant l'interdiction du MAS par la loi HB2281 qui concentre l'intérêt médiatique sur les études ethniques à travers le pays. Des tentatives de législation en faveur de programmes d'*ethnic studies* sont bloquées au Nouveau-Mexique, dans le Kansas, en Louisiane, dans le Mississippi, l'Illinois, le Wisconsin, le Minnesota, le Michigan, le Maine, le Kentucky et le Massachusetts. Cependant, des programmes d'études ethniques électifs voient au contraire le jour dans huit autres États au moins : le Connecticut, l'Indiana, le Nevada, l'Oregon, le Texas, le Vermont, la Virginie et l'État de Washington, auxquels s'ajoute l'État de New York depuis septembre 2020. Enfin, en mars 2021, l'État de Californie approuve un programme modèle d'*ethnic studies* pour ses écoles alors qu'un vote visant à rendre ces enseignements obligatoires doit être proposé dans les prochains mois.

La diffusion de ces programmes dans un contexte institutionnel doit beaucoup à ce militantisme initial et à une incubation de la forme pédagogique des *ethnic studies* depuis plus de 70 ans. Cependant, si la philosophie de l'éducation à l'œuvre dans le MAS et les autres programmes qui s'inscrivent dans la même lignée théorique a pu en convaincre certain·es, ce sont avant tout les résultats de fonctionnement du MAS sur une dizaine d'années qui font tomber les réticences des plus sceptiques. Une première série d'études qualitatives avait déjà suggéré les bénéfices des études ethniques à l'école [\[39\]](#) Cependant, le MAS, jusqu'alors inégalé dans la durée et dans la taille des promotions impliquées, a permis à Nolan Cabrera et ses collègues de mettre en avant les effets bénéfiques du programme en termes de réussite scolaire des populations traditionnellement décrocheuses, grâce à une étude quantitative. En effet, si les lycéen·es du MAS sont tou·tes volontaires (sauf la première promotion de 17 élèves en grande difficulté scolaire initialement confiée aux deux fondateurs du MAS, Cammarota et Romero), l'étude montre que leurs résultats scolaires avant leur passage dans le programme étaient globalement moins bons que ceux de leurs camarades (de même origine socio-professionnelle et ethnique) qui ne participent pas au MAS, mais qu'ils et elles deviennent, après leur participation, sensiblement meilleur·es. La seule promotion pour laquelle les résultats aux examens de fin d'études secondaires et aux tests standardisés ne se sont pas significativement améliorés est la

cohorte de 2011, en défaveur de laquelle deux facteurs ont joué, selon Cabrera : l'élargissement du programme et donc la baisse de la cohérence des enseignant·es nouvellement recruté·es par rapport à la philosophie initiale, et l'exacerbation des tensions politiques suite au vote de l'interdiction du programme, qui a laissé moins de temps aux élèves pour se concentrer sur l'aspect plus académique de leur éducation. Cabrera et ses collègues soulignent aussi l'importance d'une structure transversale. Selon eux, le MAS a pu être efficace parce qu'il n'était pas cantonné à un seul cours isolé, mais décliné dans tous les cours de sciences humaines et de littérature proposés à ces élèves [40]. Deux ans après l'étude de Cabrera, une autre étude sur les résultats d'un autre programme d'*ethnic studies* dans le district de San Francisco Unifié aboutit à des conclusions similaires. L'assiduité augmente de 21 %, les notes de 1,4 point sur 5 (soit 5,6 points sur 20). « Cet impact surprenant suggère que la pédagogie culturellement réactive [à l'œuvre dans le MAS], quand elle est appliquée dans l'esprit de la lettre, peut apporter un soutien efficace aux élèves à risque ». [41]

La seule difficulté sur laquelle s'entendent les créateurs et les analystes du programme, c'est qu'il est nécessaire d'élaborer des structures amples de préparation et de formation des enseignant·es à ces pédagogies et que les structures actuelles purement associatives sont bien trop limitées face à la demande qui existe dans le pays [42]. En effet, pour qu'un tel programme fonctionne, les contextes politiques et de formation doivent pleinement soutenir les enseignant·es et les familles impliqués afin que l'engagement ne soit pas concentré sur quelques personnes clés. Les réunions avec les familles en soirée et les cours de formation des enseignant·es le week-end, ou l'été, dont Federico-Brummer souligne l'importance pour la vitalité du programme [43], l'épuisement général d'une ancienne élève employée comme assistante pour le programme, les vendredis passés jusqu'à 22 ou 23 heures à son bureau dont Romero se souvient le cœur serré : un tel niveau d'implication est-il soutenable ou exigible ? Comment créer et pérenniser une dynamique institutionnelle et une répartition des tâches pour rendre une telle entreprise viable sur la durée ?

Conclusion

L'histoire du MAS et des *ethnic studies* états-uniennes en général semble anticiper étrangement les polémiques qui agitent la France aujourd'hui. L'adoption par le Sénat en avril 2021 de la loi « confortant le respect des principes de la République et de lutte contre le séparatisme » fait écho dans sa rhétorique à la HB 2281 et s'oppose de fait à la liberté vestimentaire que préconisent les pédagogies culturellement pertinentes puisqu'elle préconise d'interdire aux mères d'élèves souhaitant accompagner les sorties scolaires de porter le voile. La mise en cause des pédagogies traditionnelles centrées sur la culture des groupes dominants (avec une focale anglophone, masculine, blanche, hétérosexuelle et protestante aux États-Unis) telle qu'elle a été portée par le MAS offre par ailleurs de nombreuses pistes de réflexion pour les pédagogues français·es aux prises avec une diversité ethnoraciale vue par les pouvoirs publics comme un problème et non comme une ressource. L'absence de programmes d'*ethnic studies* en France, même au niveau universitaire, pose aussi question. Par ailleurs, si le MAS, comme d'autres mouvements chicanos – et comme la majeure partie de la société –, n'a intégré les critiques féministes, notamment en ce qui concerne le traitement des violences faites aux femmes, que tardivement, et d'une manière qui reste sans doute à affiner, les progrès scolaires de ses élèves restent porteurs d'espoir pour les jeunes générations qui ne se reconnaissent pas dans le moule scolaire actuel tout comme pour celles qui s'y reconnaissent mais qui gagneraient à s'ouvrir à une histoire décolonisée. Les pédagogies aveugles à la question de la pertinence culturelle et historique des contenus pour les élèves provoquent un sentiment d'aliénation tel que certaines élèves en arrivent à associer cette violence pédagogique à la violence du viol

justement [\[44\]](#). Il est donc grand temps de repenser nos pratiques en prenant en compte les pistes offertes par ces pédagogies de la résistance (les thèmes génératifs, la recherche-action des jeunes, la participation citoyenne) et leurs critiques féministes.

Notes

[\[1\]](#) Marie SALAÛN, *Décoloniser l'école ? Hawaï, Nouvelle-Calédonie, expériences contemporaines*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2013 ; MBEMBE Achille Joseph, « Decolonising the university: new directions », *Arts et Humanities in Higher Education*, vol. 15, 2016/1, p. 29-45. L'autrice tient à remercier les enquêtées pour leur contribution généreuse, Peter Marquis et Jean-Marc Serme pour leurs conseils précieux et les éditrices et éditeurs de *Mouvements* pour leur relecture fine.

[\[2\]](#) Wayne AU, *The Conversation*, novembre 2020, <https://theconversation.com/california-vetoed-ethnic-studies-requirements-for-public-high-school-students-but-the-movement-grows-148486>, consulté le 5 avril 2021.

[\[3\]](#) Voir Diane RAVITCH (2010), *The Death and Life of the Great American School System*, New York, Basic Books. Aux États-Unis le terme de « color » renvoie à la question raciale en général et souligne la prédominance blanche. Cependant, l'adjectif « colored », s'il est utilisé pour désigner les Afro-Américains, est considéré comme raciste puisque c'est le terme qui était employé pendant la ségrégation. En revanche, « of color » n'a pas de connotation négative mais tend à regrouper tous les groupes « non blancs » sous un même terme.

[\[4\]](#) Cette méthode introduite par Gloria LADSON-BILLINGS au milieu des années 1990 a ensuite été développée par Geneva GAY, puis par Django PARIS, sous les noms connexes d'enseignement culturellement réactif puis culturellement durable. Gloria LADSON-BILLINGS, « Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy », *American Educational Research Journal*, vol. 32, 1995/3, p. 465-491; Geneva GAY, « Preparing for Culturally Responsive Teaching », *Journal of Teacher Education*, vol. 53, 2002/2, p. 106-116; Django PARIS, « Culturally Sustaining Pedagogy: A Needed Change in Stance, Terminology, and Practice », *Educational Researcher*, vol. 41, n° 93, 2012.

[\[5\]](#) La recherche-action participative inspirée des études de Kurt Lewin en psychologie sociale de la fin des années 1940 et des travaux du sociologue colombien Orlando Fals Borda dans les années 1970 est appliquée très vite dans le domaine de l'éducation. Elle consiste à demander aux sujets des recherches de devenir acteurs et actrices de ces recherches dans une optique de transformation des conditions sociales. Julio CAMMAROTA et Michelle FINE (dir.), *Revolutionizing Education: Youth Participatory Action Research in Motion*, New York, Routledge, 2008.

[\[6\]](#) Paulo FREIRE. *Education for Critical Consciousness*, London, Bloomsbury, 2016 [1^{re} éd. 1974].

[\[7\]](#) Voir Gloria LADSON-BILLINGS, *ibid.*, p. 476.

[8] Paulo FREIRE. *Pedagogy of Hope*, London, Bloomsbury, 2016, p. 68-69 [1^{re} éd. 1992].

[9] Richard DELGADO, « Storytelling for Oppositionists and Others: A Plea for Narrative », dans *Critical Race Theory: The Cutting Edge*, Philadelphia, PA, Temple University Press, 1989, p. 71-80; Dolores DELGADO BERNAL, Rebecca BURCIAGA et Judith Flores CARMONA, « Chicana/Latina *Testimonios*: Mapping the Methodological, Pedagogical, and Political », *Equity and Excellence in Education*, vol. 45, 2012/3, p. 365-372.

[10] Daniel SOLORZANO et Tara J. YOSSO, « Critical race and LatCrit theory and method: Counter-storytelling », *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 14, 2001/4, p. 471-495.

[11] Julio CAMMAROTA et Michelle FINE (dir.), *ibid.*

[12] Melissa RIVERA, Cristina MEDELLIN-PAZ et Pedro PEDRAZA, « A Creative Justice Approach to Learning », dans J. Ayala, J. Cammarota, M.I. Berta-Avila, M. Rivera, L.F. Rodriguez et M.E. Torre (dir.), *PAR EntreMundos: A Pedagogy of the Americas*, New York, Peter Lang, 2018.

[13] Brian D. SCHULTZ, *Spectacular Things Happen Along the Way: Lessons from an Urban Classroom*, New York, Teachers College Press, 2008.

[14] Steven A. REISS, Luna N. BARRINGTON, David FITZMAURICE, Richard M. MARTINEZ, Robert CHANG et James W. QUINN, « Gonzalez v. Douglas Trial Transcript of Proceedings, Day 9 », Fred T. Korematsu Center for Law and Equality, 2017, p. 76, https://digitalcommons.law.seattleu.edu/korematsu_center/67, consulté le 12 avril 2021, traductions de l'autrice.

[15] J. CAMMAROTA, « A map for social change: Latina/o students engage a praxis of ethnography », *Children, Youth and Environments*, vol. 17, 2007/2, p. 341-353.

[16] Voir El Puente à New York ou Carr Academy à Chicago, notes 12 et 13.

[17] Paulo FREIRE, *ibid.*

[18] Graphie inclusive pour les termes de langue espagnole permettant d'inclure les personnes non binaires et donc souvent préférée aujourd'hui aux graphies o/a ou @.

[19] Augustine ROMERO *et al.*, dans Julio CAMMAROTA et Michelle FINE (dir.), *ibid.*, p. 133 et entretien de l'autrice avec Julio Cammarota, 16 mars 2021.

[20] Rudolfo Anaya, l'auteur de *Bless Me Ultima* (1972) est un des incontournables de la littérature chicana. Un exemple de rime multi-syllabique chez Nekfeu (aussi appelé rime miroir par certain.e.s quand elle court sur plusieurs vers) dans la chanson « Tempête » (2015) : « C'est la crise ! La crise ? Qui est-ce qu'elle atteint ? / Toi, moi ou le suicidaire qui

escalade un toit » où qui est-ce qu'elle atteint, toi rime presque parfaitement avec qui escalade un toit sur cinq syllabes.

[21] J. Weston PHIPPEN, « How One Law Banning Ethnic Studies Led to Its Rise », *The Atlantic*, 19 juillet 2015.

[22] Entretien d'un ancien élève avec l'autrice, 10 mai 2021.

[23] *Ibid.*

[24] Entretien avec l'autrice, 23 mars 2021.

[25] Ari Luis PALOS et Eren Isabel MCGINNIS (réalisation), *Precious Knowledge*, États-Unis, Dos Vatos Productions, The Independent Television Service, 1^{re} diffusion mai 2012. Voir <https://www.pbs.org/independentlens/films/precious-knowledge/>.

[26] *Ibid.*

[27] Highlander est une école populaire qui forme les militant·es du mouvement des droits civiques ; voir Daniel PERLSTEIN, « Teaching Freedom: SNCC and the Creation of the Mississippi Freedom Schools », *History of Education Quarterly*, vol. 30, 1990/3, p. 297-324.

[28] Valérie STRAUSS, « Arizona's Ban on Mexican American Studies Program Was Racist, U.S. Court Rules », *Washington Post*, 23 août 2017; Lydia R. OTERO et Julio CAMMAROTA, « Notes from the Ethnic Studies home front: student protests, texting and subtexts of oppression », *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 24, 2011/5, p. 645.

[29] Stephanie SIEK, « The dismantling of Mexican-American studies in Tucson schools », *CNN Wire*, 23 janvier 2012.

[30] Pour une liste complète des ouvrages lus (puis interdits) dans le cadre du MAS, voir https://libguides.asu.edu/ld.php?content_id=35997157, consulté le 12 avril 2021.

[31] Lydia R. OTERO et Julio CAMMAROTA, *op. cit.*, p. 646.

[32] Entretien avec Nolan Cabrera, le 24 mars 2021.

[33] Entretien avec l'autrice, 26 avril 2021.

[34] Entretien avec l'autrice, 23 mars 2021.

[35] Entretien et correspondance avec l'autrice, mars 2021.

[36] MalintZine, « Letter to My Former Teachers », 16 août 2013, <https://malintzine.com/2013/08/16/letter-to-my-former-teachers/>, consulté le 7 avril 2021-

[37] Entretiens avec l'autrice de quatre professeur·es et trois ancien·nes élèves, mars-avril-mai 2021.

[38] Entretien avec un ancien élève mars-mai 2021.

[39] Christine E. SLEETER, « The Academic and Social Value of Ethnic Studies: A Research Review », Washington D.C. National Education Association, 2011, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521869.pdf>, consulté le 5 mars 2021

[40] Nolan L. CABRERA, Jeffrey F. MILEM, Ozan JACQUETTE et Roland W. MARX, « Missing the (Student Achievement) Forest for All the (Political) Trees: Empiricism and the Mexican American Studies Controversy in Tucson », *American Educational Research Journal*, vol. 51, 2014/6, p. 1084-1118.

[41] Thomas S. DEE et Emily K. PENNER, « The Causal Effects of Cultural Relevance: Evidence From an Ethnic Studies Curriculum », *American Educational Research Journal*, vol. 20, 2016/10, p. 1-40.

[42] Entretien de l'autrice avec Nolan Cabrera.

[43] Kim HENSLEY OWENS, « No Más MAS: Teachers Defining Pedagogies and Themselves in a Post Ethnic Studies Arizona », *Present Tense. A Journal of Rhetoric in Society*, vol. 7, 2018/1, <https://www.presenttensejournal.org/volume-7/no-mas-mas-teachers-defining-pedagogies-and-themselves-in-a-post-ethnic-studies-arizona/>, consulté le 8 avril 2021.

[44] Entretien avec Augustine Romero, 23 mars 2021 et présentation de Jeff Duncan-Andrade, « Equality or Equity ? », 18 août 2017, https://www.youtube.com/watch?v=okBjLsFd58M&ab_channel=TalksatGoogle, consulté le 8 avril 2021.