

Université de Limoges

ED 612 - Humanités

EA6311-FRED (Francophonie, Éducation et Diversité)

Thèse pour obtenir le grade de
Docteur de l'Université de Limoges
Sciences de l'Éducation

**Un moment et un temps dans la réalité sociale et éducative
contemporaine brésilienne. Des relations raciales et
sociales traversées par une institutionnalisation ambiguë
du principe de colonialité**

Présentée et soutenue par
Elodie FRESSINEL-MESQUITA

Le 1^{er} février 2019

Thèse dirigée par **Mme Patricia BESSAOUD-ALONSO**, Maître de conférences HDR
en Sciences de l'Éducation

JURY :

Mr Jacques Béziat, Professeur des universités en Sciences de l'Éducation, Université
de Caen (Rapporteur)

Mr Sébastien Pesce, Professeur des universités en Sciences de l'Éducation,
Université d'Orléans (Rapporteur)

Mr Gilles Monceau, Professeur des universités en Sciences de l'Éducation, Université
de Cergy-Pontoise (Président)

Mr Philippe Colin, Maître de conférences en Civilisation latino-américaine, Université
de Limoges (Membre)

Mme Roberta Romagnoli, Professeure des universités en Psychologie, Université
Pontificale du Minas Gerais, Brésil (Membre)



« A cet homme vêtu d'un chapeau de paille que j'aperçu plusieurs fois dans le Minas Gerais.

Je le regardais parfois avec l'impression qu'il ne me voyait pas. Je voulu tant de fois m'approcher de lui, mais sans savoir pourquoi, je n'osais pas, je ne suis pas allée le voir. Á mon départ, dans la voiture qui m'emmenait sur le chemin de retour et peut-être du non-retour, je me retournai et cet homme était en train de me regarder, d'un regard saisissant de profondeur, de vérité, da familiarité. Il ne détacha pas son regard tout le long du chemin jusqu'à ce que je ne le vois plus non plus. Je me retournai, vers d'autres chemins, avec ce sentiment étrange et paradoxal mais je pense si symbolique de ma destinée : l'angoisse, la boule au ventre, le manque et en même temps l'apaisement, une palpitation d'excitation, et un allé de l'avant intrigant ».

De manhã, que medo, que me achasses feia!

Acordei, tremendo, deitada n'areia

Mas logo os teus olhos disseram que não,

E o sol penetrou no meu coração.

Vi depois, numa rocha, uma cruz,

E o teu barco negro dançava na luz

Vi teu braço acenando, entre as velas já soltas

Dizem as velhas da praia, que não voltas :

São loucas! São loucas!

Eu sei, meu amor,

Que nem chegaste a partir,

Pois tudo, em meu redor,

Me diz qu'estás sempre comigo.

No vento que lança areia nos vidros;

Na água que canta, no fogo mortiço;

No calor do leite, nos bancos vazios;

Dentro do meu peito, estás sempre comigo.¹

¹ Fado interprété par Amália Rodrigues dans le film d'Alain Verneuil, *Les Amants du Tage* sorti en 1955. Paroles de David Mourão Ferreira. Texte initial intitulé *Mãe Preta* et écrit par Caco Velho et Piratini.

Remerciements

Mes années doctorales ont été ponctuées par différentes temporalités, le travail d'enquête et de rédaction de ce travail a eu lieu dans des espaces distincts et divers sentiments sont venus nourrir l'achèvement du processus d'écriture.

Cette expérience a été riche en émotion mais aussi précieuse par des rencontres, des moments et des personnes qui ont permis que ce travail voit le jour.

Je voudrais remercier tout particulièrement Patricia Bessaoud-Alonso, ma directrice de thèse, pour m'avoir embarquée dans les eaux profondes de la recherche en Sciences de l'Education, traversée que j'ai amorcée timidement, puis grâce à son soutien à toutes les étapes du travail, sa patience et sa bienveillance, j'entame un voyage dont je ne sais l'issue mais qui me passionne et me motive. Merci à elle de m'avoir orientée pour maintenir le cap et pour m'avoir accordée sa confiance.

Mes remerciements vont également à Roberta Romagnoli Carvalho, Gilles Monceau, Sébastien Pesce, Jacques Béziat et Philippe Colin pour avoir accepté de participer au jury de ma thèse.

Ma contribution au Réseau International « Recherche-Avec » depuis la préparation du premier Colloque jusqu'à cette année et la dernière manifestation en France, m'a fait grandir au niveau professionnel et personnel. Les thématiques abordées, les échanges vécus et les différents temps de rencontre avec ces membres venant d'horizons disciplinaires variés, ont participé à forger ma posture de chercheuse et à approfondir mes sensibilités théoriques, méthodologiques et épistémologiques. Cette forme de socialisation à la recherche m'a permise de verbaliser et de formaliser des pans de mon parcours.

Mon immersion sur le territoire brésilien et le bon déroulé de mon étude ont été possibles grâce aux personnes rencontrées qui ont acceptées de se livrer et de partager avec moi leur quotidien, leur vie, leurs espoirs. Je tiens à témoigner de ma gratitude envers toutes les personnes, qui d'une manière ou d'une autre, ont œuvrer pour que j'observe, je décrive, je ressente, je touche, je vive des moments et des temps qui ont construits ce travail. Je ne peux toutes les citer mais elles se reconnaîtront.

Je remercie de tout mon cœur Cinira Magali Fortuna qui en plus d'avoir été la personne m'ayant ouvert la voie de tous les possibles sur mon terrain de recherche, m'a encouragée, m'a entourée de son aura protectrice et m'a donné l'exemple à suivre de par son dévouement

sans faille dans la recherche, la formation, dans les liens amicaux et dans la nécessité de transformer le monde.

J'ai une pensée pour l'équipe de l'Université de Limoges avec laquelle j'ai travaillé pendant trois années et qui m'a initiée au travail de la recherche collaborative ainsi qu'à mes collègues doctorants et/ou docteurs de l'Université de Limoges avec lesquels j'ai partagé des moments conviviaux.

Un grand merci à l'équipe de l'Université de Cergy-Pontoise avec laquelle j'ai travaillé pendant deux années. Leur disponibilité et leurs conseils en sont aussi pour beaucoup dans la finalisation de ma thèse.

Un merci plein d'amour à ma famille, à mes grand-parents qui ont toujours cru en moi et à mes amis qui m'ont accompagné tout au long de ces années.

Un merci particulier à Mamoune qui m'a toujours soutenue et qui m'a apporté son regard critique et bienveillant dans la rédaction de ce travail.

J'ai également eu le soutien indéfectible de ma sœur qui a toujours su trouver les mots pour me faire avancer.

Je remercie mille fois mon mari qui par ses mots, son attention et son dévouement m'a permis de mener à bien ce travail et également à ma fille, qui par sa présence, son sourire et ses rires m'a donné la force nécessaire pour aller au bout de ce cheminement de recherche.

Droits d'auteurs

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** »

disponible en ligne : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>



Sommaire

REMERCIEMENTS	7
DROITS D'AUTEURS.....	9
SOMMAIRE	11
INTRODUCTION GENERALE	15
CHAPITRE I. POUR ENTRER DANS UN MOMENT ET UN TEMPS : DES ELEMENTS DE CONTEXTUALISATION DE L'OBJET	23
I.1. UN OBJET DE RECHERCHE ALLIANT PASSE ET PRESENT	25
I.1.1. <i>Une question socialement vive voire tabou.....</i>	25
I.1.2. <i>Un sujet en lien avec mon parcours professionnel et personnel.....</i>	26
I.1.3. <i>Un objet de recherche qui montre des tensions et un intérêt scientifique, politique et éducatif au sein de nos sociétés contemporaines.....</i>	31
I.2. CADRAGE HISTORIQUE ET SOCIOLOGIQUE DE L'OBJET D'ETUDE	33
I.2.1. <i>Une définition historique et conceptuelle de la notion de race</i>	33
I.2.2. <i>D'une idéologie coloniale.....</i>	39
I.2.3. <i>...à l'édification d'un État-Nation brésilien</i>	47
I.2.4. <i>L'idéologie du lusotropicalisme comme marqueur de l'histoire coloniale portugaise.....</i>	57
I.2.5. <i>Apports sociologiques et anthropologiques brésiliens sur la race et le métissage.....</i>	60
I.3. CONCLUSION.....	63
CHAPITRE II. CONSTAT D'UN TEMPS PRESENT : UN PAYS MULTIRACIAL ET PROFONDEMENT METISSE EMPREINT DE RELATIONS SOCIALES ET EDUCATIVES INEGALITAIRES	65
II.1. LA RACE COMME CLASSIFICATION SOCIALE DE LA POPULATION COLONIALE ET POST-COLONIALE	67
II.1.1. <i>Un des piliers de la colonialité du pouvoir : la domination ethno-raciale.....</i>	67
II.1.2. <i>L'institutionnalisation du mythe de la démocratie raciale brésilienne</i>	71
II.1.3. <i>Une politique de discrimination positive assumée et critiquée</i>	77
II.2. UN CONTROLE DES FORMES DE SUBJECTIVITES ET UNE NORME DOMINANTE : LA PERSPECTIVE EUROPEOCENTRISTE DU RAPPORT AU SAVOIR.....	82
II.2.1. <i>Une différence raciale et sociale produite par l'institution scolaire</i>	84
II.2.2. <i>Un système de représentation qui modèle l'imaginaire historique, social et national brésilien</i>	91
II.3. UNE COLONIALITE DE L'ETRE : UNE CONSTRUCTION IDENTITAIRE AMBIGÜE.....	100
II.3.1. <i>L'esclave brésilien : une figure du passé qui hante</i>	101
II.3.2. <i>Une mémoire historique et sociale paradoxale ?</i>	105
II.4. CONCLUSION.....	109
CHAPITRE III. PROBLEMATISATION ET DISPOSITIF METHODOLOGIQUE DE L'ETUDE.....	111
III.1. PROBLEMATISATION	113
III.2. DEMARCHE ET POSTURE EPISTEMOLOGIQUE	114
III.3. UNE METHODOLOGIE CROISEE	116
III.3.1. <i>Triangulation des données</i>	116
III.3.2. <i>Trois cadres de références théoriques et méthodologiques</i>	118
III.4. MISE EN ŒUVRE SUR LE TERRAIN D'ETUDE	125
III.4.1. <i>Des entretiens compréhensifs pour saisir un moment, un temps, un vécu, une parole</i>	125
III.4.2. <i>Des observations qui donnent à voir et à penser.....</i>	136

III.5. ANALYSE DES DONNEES	137
III.5.1. Une analyse thématique et transversale	137
III.5.2. Une analyse clinique : au plus près des sujets	139
III.6. RESTITUTION ET TRAVAIL D'ECRITURE	140
III.6.1. Mes journaux de recherches : différentes notes pour plusieurs temporalités	140
III.6.2. L'acte d'écrire : un parcours initiatique	148
III.7. LES EFFETS DU DISPOSITIF : DES ALLERS ET RETOURS CONSTANTS ENTRE LE CHERCHEUR ET LE TERRAIN D'ENQUETE	150
III.8. CONCLUSION.....	156
CHAPITRE IV. UNE DOUBLE ANALYSE DE PORTRAITS : DES « INDIVIDUS INDIVIDUALISES » AU CŒUR D'UN PARADOXE : LE PARADIGME INTEGRANT/EXCLUANT	159
IV.1. PREMIER NIVEAU D'ANALYSE : UNE ANALYSE THEMATIQUE ET TRANSVERSALE	161
IV.1.1. Une transmission mémorielle et historique entre silence, occultation et valorisation	161
IV.1.2. Une politique de quotas entre nécessité, ambiguïté et désaccords	175
IV.1.3. Des rapports sociaux racistes et racialisés au sein de la société	197
IV.1.4. Des inégalités éducatives sous-tendues par une ségrégation sociale et raciale	221
IV.2. DEUXIEME NIVEAU D'ANALYSE : UNE TYPOLOGIE DE LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE DES SUJETS	259
IV.2.1 Manuêlo, le leader militant et politique africaniste : pour une conscience noire	260
IV.2.2 Diego, le vigile-fils de Dieu : une lutte intérieure entre amour et protection pour survivre	272
IV.2.3 Flávia, l'étudiante métisse : se surpasser pour écrire une autre histoire	282
IV.2.4 Rania, la femme-de ménage-mère célibataire-noire : un quotidien en vase clos protecteur	296
IV.3. CONCLUSION	307
CHAPITRE V. CONCEPTUALISATION ET REFLEXION AUTOUR D'ENJEUX EDUCATIFS : VERS UN PROCESSUS DE DECOLONIALITE ?	309
V.1. CONCEPTUALISATION : DU TRAVAIL DE TERRAIN A LA REPRISSE THEORIQUE DE LA TRIADE COLONIALITE DU POUVOIR, DU SAVOIR ET DE L'ETRE	311
V.1.1. Ambiguïtés de l'Institutionnalisation de la politique de discrimination positive visant l'octroi de quotas raciaux	311
V.1.2. Des formes de racismes contemporains sous le signe d'une biopolitique brésilienne	315
V.1.3. La dissolution du métis ou de la pensée du métissage ?	319
V.2. PENSER DES ENJEUX EDUCATIFS : LA DECONSTRUCTION DE SIGNIFICATIONS IMAGINAIRES SOCIALES POUR PENSER UNE TRANSFORMATION DU PARADIGME INTEGRANT-EXCLUANT	323
V.1.1 Un travail de mémoire pour une autre vision du noir brésilien	323
V.1.2 Vers une pédagogie décoloniale ?	328
V.1.3 Vision globale et imaginaire unificateur, universel ?	333
V.3. CONCLUSION	335
CONCLUSION GENERALE	337
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	347
TABLE DES MATIERES	367
ANNEXES	371
ANNEXE 1. LOCALISATION DE LA VILLE DE RIBEIRÃO PRETO	373
ANNEXE 2. CARTE DE DEAMBULATION	374
ANNEXE 3. LOI 10.639 PROMULGUEE EN 2003.....	375
ANNEXE 4. COUVERTURE DE L'OUVRAGE ECRIT PAR MANUELO	376
ANNEXE 5. EXTRAIT DE L'OUVRAGE DE MANUELO MONTRANT L'UTILISATION DE LA LANGUE YORUBA ET DE LA LANGUE PORTUGAISE	377

Introduction générale

« Sors de la peau de ton cri. Entre en peau du monde par les pores ». Cet extrait tiré de l'ouvrage *Le Quatrième Siècle* d'Édouard Glissant symbolise un cri. Ce procédé, qu'il utilise aussi dans ses essais, rend compte des traumatismes de la colonisation et énoncerait la possibilité d'accéder à une parole sous-jacente, en construction, offrant aux lecteurs un imaginaire autre que l'imaginaire occidental encore tenu pour unique modèle de rattachement. Ce cri serait le point de départ de l'histoire. Il représenterait la douleur de l'importation des esclaves africains. Il énoncerait donc la possibilité d'un passage vers une parole, qui elle, pourrait symboliser la liberté et peut être une reconnaissance historique. Ce qui est certain, c'est qu'il est une manière de marquer la possibilité d'un recommencement progressif de la vie sur de nouvelles terres. Cette citation qui prend naissance dans le contexte martiniquais, éclaire aussi le contexte brésilien imprégné d'un esclavage qui a duré dans le temps et qui a fortement marqué les mentalités et la forme des rapports sociaux. Ce cri, n'est pas uniquement l'apanage d'un temps lointain et résolu, mais résonne encore au temps présent avec un bruit sourd mais prégnant et demande à être entendu. De plus, cette invitation à faire corps avec le monde s'inscrit dans la lignée de la pensée d'Édouard Glissant, qui prône la nécessité du « tout-monde » et une poétique de la relation. Cette relation entre les hommes est grandement mise à mal aujourd'hui dans une conjoncture marquée par des affrontements idéologiques sous-couverts de religion qui menace la stabilité de l'ordre mondial. Chocs de civilisations ? De cultures ? Il s'agirait plutôt, de mon point de vue, de pointer un contexte plus général de revendications de plus d'égalité entre les citoyens, un contexte de résurgence des questions de relégations sociales, nous sommes là au cœur même du champ du politique.

La construction de mon objet de recherche émane d'une réflexion qui a puisé son origine dans l'aboutissement de nombreux questionnements. Tout d'abord, je me suis interrogée sur la manière de diffuser l'histoire de la colonisation qui est un sujet « sensible » et sur la présentation des informations liées à l'esclavage et à l'oppression coloniale au Brésil. Relèvent-elles d'euphémisation, d'occultations de certains faits?... De plus, le Brésil est un immense territoire pourvu d'une diversité qui en fait une de ces caractéristiques principales. Plusieurs cultures se sont rencontrées et continuent de coexister d'une manière, dira-t-on, pacifique et harmonieuse. Nous pouvons nous interroger sur ce dernier aspect : comment ce pays qui est le témoin d'une si grande altérité et diversité peut-il se présenter comme un pays uni et revendiquer une identité nationale cohérente ?

Le cheminement a été long entre la découverte de cette nouvelle terre baptisée « *Terra de Vera Cruz* » par Pedro Alvares Cabral en 1500, et la constitution d'un Brésil moderne qui s'offre à nous aujourd'hui. Cependant, malgré les apparences, ce pays, s'il semble évoluer sur des bases solides, se présente également comme imbu de paradoxes et de difficultés.

Comment, depuis toujours, le passé ressurgit et influe de manière encore importante sur le présent et sur l'avenir du pays ?

Ce questionnement m'a amené à m'interroger sur la question de la mémoire. En France, cette mémoire du colonialisme suscite des débats et provoque des tensions. Qu'en est-il au Brésil ?

Pour résumé, mes questionnements durant ma première année de Master se sont révélés être plutôt d'ordre historiques, sociétales, politiques, mais aussi psychologiques, concernant des interrogations portant sur la construction identitaire des afro-brésiliens à la lumière de la colonisation et de sa manière supposée d'enseignement. Ce premier travail a notamment permis de mettre en évidence le fait que l'enseignement du fait colonial au Brésil s'effectuerait selon une vision unilatérale, eurocentrique et conservatrice de stéréotypes et de préjugés raciaux envers la population afro-brésilienne.

J'ai utilisé le plus fréquemment le terme « d'afro-brésilien » pour désigner les personnes noires ou métisses brésiliennes. Ce terme peut être considéré comme relativement nouveau au Brésil. Le terme est accepté aujourd'hui par l'opinion. Il nomme ceux qui sont liés, par expérience ou par identification, aux éléments culturels d'influence africaine et reconfigurés dans la trame de la culture afro-brésilienne au travers des pratiques vestimentaires, culinaires, musicales ou religieuses. C'est ce terme qui est utilisé dans le texte de loi (PL6.264/2005), sur l'égalité raciale au Brésil ainsi que dans la loi de 2003 portant sur la diffusion de l'histoire et de la culture africaine et afro-brésilienne dans des cursus scolaires.

J'ai souhaité garder dans mon travail cette désignation institutionnelle, en sachant que, comme le terme d'afro-descendants, il ne fait pas consensus. Mais ce terme, pour moi permet de comprendre que l'on désigne la population noire ou métisse sans forcément signifier que cette population se reconnaît dans cette dénomination et se reconnaît dans une appartenance valorisée, souhaitée, ce qui n'est pas toujours le cas.

Ana Lúcia Araujo et Francine Saillant montrent, dans une étude sur les dialogues de participants d'une communauté virtuelle afro-brésilienne d'un site internet, que la catégorie « Noir » est préférée au détriment de celles de « Afro-Brésilien », « Afro-descendant », « *Pardo* » et « *Preto* » qui sont deux catégories désignant des personnes dites métisses. Tant dans les espaces publics que privés, la catégorie « Noir » semble unifier les différentes nuances qui décrivent les relations aux origines, à la nation, à la culture et à la diaspora. Cependant la catégorie « afro-brésilienne » est « conforme à l'évolution de la construction politique des identités en Amérique du Nord et en Amérique du Sud (nous pouvons penser aux dénominations de « Afro-Américains », « Afro-Colombiens », « Afro-Caribéens » ou « Afro-

Antillais »). C'est cette catégorie qui permet de lier l'origine et l'ancrage national. » (Araujo & Saillant, 2009, p. 19).

La suite de mon travail a consisté à théoriser davantage ce mythe de la démocratie raciale brésilienne tout en continuant à placer les notions de "mémoire" et "d'histoire" au cœur de ma réflexion. L'approche de ces différents thèmes ont permis de comprendre comment s'opère l'enseignement du fait colonial au travers, entre autres, de l'analyse de manuels scolaires. Ces derniers, porteurs de la prégnance d'un certain imaginaire social lui-même intimement lié à ces thèmes, ont entraîné une réflexion autour d'un certain nombre d'enjeux éducatifs liés à cette "question socialement vive". J'ai donc axé la suite de ce travail vers l'appréhension de la représentation de l'identité nationale brésilienne au travers de l'enseignement du fait colonial au Brésil entendu au travers du prisme formé par la mémoire et par les enjeux relatifs à la fois à cette mémoire et aux significations imaginaires sociales liées au régime politique brésilien, héritier "invisible" du passé colonial. Les principaux résultats de ce second travail de recherche mené pendant ma deuxième année de Master, mettent en évidence la nécessité de privilégier une relation de complémentarité entre les notions de mémoire et d'histoire. J'ai envisagé la mémoire comme un objet d'étude controversé mais nécessaire dans l'élaboration d'une histoire qui se présenterait, de ce fait, comme enrichie par la mémoire qui serait elle-même corrigée, rendue plus objective par l'opération historiographique elle-même. Le devoir de mémoire, qui imprègne de plus en plus les sociétés, apparaît comme restrictif, voire dangereux, dans la mesure où il peut émettre des oppositions, voire des abus et des dangers concernant la restitution d'une histoire représentative du fait colonial. Un travail de mémoire pourrait s'avérer être une piste de réflexion sur l'enseignement du fait colonial, notamment en favorisant une dimension critique de la mémoire qui doit, à mon sens, s'exprimer pour enrichir l'histoire. La mémoire brésilienne semble osciller entre une volonté d'oublier l'histoire du fait colonial et en particulier celle de l'esclavage et une volonté de commémoration de cette période. La particularité du Brésil résiderait dans le caractère multiple de cette mémoire d'où la difficulté d'une histoire nuancée du fait colonial. Face à la mémoire dite officielle, c'est une autre mémoire qui se dessine, celle des anciens colonisés que j'ai présentée sous le terme de « contre-mémoire ».

L'harmonie raciale prônée par le régime politique semble remise en question. Après avoir indiqué que la démocratie raciale brésilienne relèverait plus d'un mythe que d'une réalité, l'interrogation s'est portée sur l'efficacité de cet idéal national et identitaire sur l'enseignement du fait colonial. La race, qui se présente comme un référent politique et social puissant se présenterait, sous les traits d'une « colonialité de pouvoir », selon l'expression du sociologue péruvien Aníbal Quijano, comme une des clés d'interprétation de l'Amérique latine et plus

spécifiquement du Brésil. Cette « colonialité du pouvoir » qui imposerait une inégalité « originelle » et naturelle, pourrait prendre la forme, au Brésil, d'une intériorisation d'un statut d'infériorité d'une certaine partie de la population. La présence dans le pays d'un racisme dit « cordial » semble montrer une certaine légitimation de la démocratie raciale comme un régime masquant un imaginaire collectif national hérité de l'époque coloniale. Les manuels scolaires d'histoire, en tant que supports de premier ordre pour l'enseignement de l'histoire du fait colonial, se présentent comme des outils matérialisant une certaine vision du monde et une certaine représentation de l'histoire et de la société. Dans le cas brésilien, il semble que ces supports didactiques soient, sur certains points, représentatifs de l'imaginaire social-historique brésilien. Le complément d'études de chercheurs brésiliens et d'Amérique latine semblent nous orienter vers l'idée que les manuels scolaires brésiliens produiraient et véhiculeraient un racisme à la fois explicite et implicite, par la présence encore fréquente de préjugés et de discrimination. L'analyse de cet échantillon d'ouvrages qui a été concentrée principalement sur l'intégration de l'histoire et de la culture africaine et afro-brésilienne, semble nous montrer que les manuels scolaires se présenteraient comme des « objets intermédiaires » conçus selon le modèle intégrant-excluant de la démocratie raciale brésilienne. Ils pourraient être représentatifs de l'imaginaire collectif national brésilien oscillant entre de nombreux paradoxes et contradictions qui sous-tendent les principaux organes socio-politiques du pays.

Les enjeux concernant l'enseignement du fait colonial ont été pensés dans le but de réfléchir sur une possible déconstruction de cet imaginaire social institué. J'ai axé cette réflexion à la fois sur de nouveaux enjeux pédagogiques, visant entre autres à favoriser un croisement de disciplines et de pratiques pour une autre vision du fait colonial, mais également sur des enjeux d'ordre plus philosophiques et idéologiques et ayant pour objectif de rendre compte des inter-relations, des inter-échanges représentatifs du fait colonial en général et surtout du fait colonial au Brésil, qui a engendré un profond métissage.

Enfin, mon travail de recherche doctorale, à la lumière de ces différents éléments théoriques, conceptuels et notionnels, s'est orienté vers une compréhension plus globale de l'efficiencia de ce principe de « colonialité » au Brésil. Concept que j'ai interrogé et travaillé sous trois angles, la colonialité du pouvoir, du savoir et de l'être.

Mon objet de recherche rend compte d'un questionnement éminemment politique, historique, mais aussi social et éducatif. Il est à mettre en lien avec le contexte actuel au Brésil, pays latino-américain émergent et dans un processus de démocratisation qui a débuté dans les années 1980 et qui se poursuit encore aujourd'hui. Ce processus est partiellement remis en cause et pousse le pays dans une crise institutionnelle suite à des scandales de corruption et la procédure de destitution contre Dilma Rousseff, l'ancienne présidente de la République qui a été écarté du pouvoir en août 2016. La population brésilienne est descendue dans la rue

et a manifesté sa colère contre ce fléau de la corruption qui gangrène le pays depuis de nombreuses années et contre le manque de responsabilité d'une grande partie de la classe politique du pays. Joao Augusto de Castro Neves et Bruno Reis, qui situent cette situation dans le cadre plus large de ce qu'ils appellent « la « grandeur et décadence du supercycle politico-économique de l'Amérique latine » (de Castro Neves & Reis, 2016/3, p. 12), pointent qu'une nouvelle classe moyenne a émergée suite notamment aux années de croissance qu'a connu le pays avant 2013 et à des politiques de réduction de la pauvreté, tel le programme de transferts sociaux *Bolsa Familia*, qui ont contribué à élever le niveau de vie. Les attentes de cette classe moyenne en expansion se sont heurtées aux privilèges des élites en place, les attentes de cette nouvelle frange de la population se sont modifiées ce qui induit des changements à effectuer du côté de la classe politique, notamment en matière de gouvernance. Actuellement, c'est une montée d'un populisme d'extrême droite qui éclot et qui se diffuse, notamment via les réseaux sociaux utilisés par un nombre important de brésiliens. C'est le candidat du parti social-libéral, Jair Bolsonaro qui est élu à la Présidence de la République du Brésil le 28 octobre 2018.

Le cas de la situation actuelle au Brésil est à replacer dans le contexte plus général de revendications de plus d'égalité entre les citoyens, dans un contexte global de résurgence des questions de relégations sociales, d'affrontement de « modèles » de civilisation qui vient questionner et mettre à mal ce rapport de dominants/dominés dont on voit des conséquences : guerres de territoire, de pouvoir, de légitimité. Conséquences liées à cette période de la modernisation qui a comme modèle de référence, l'occident et la société, la civilisation occidentale. D'où une possible volonté de percer ce modèle par des groupes extrémistes, qui, sous prétexte de religion masque une cause plus profonde, éminemment politique mais donc aussi personnelle, identitaire, avec tout un mécanisme de diffusion de messages, de valeurs, de principes, de règles qui imprègnent les mentalités et participe à la construction d'idéologies.

Travailler sur cet objet, étudier le poids de l'histoire, de l'imaginaire, de la mémoire et s'intéresser aux effets que cela produit aujourd'hui sur l'identité brésilienne, de constater comment se donnent à voir des différences de tous ordres et voir comment elles sont prises en compte institutionnellement, m'a semblé pertinent et nécessaire.

Au Brésil, il n'y a pas de législations qui institutionnalisent l'inégalité entre les brésiliens mais on peut remarquer un écart important entre la loi, les volontés théoriques politiques affichées de démocratie raciale et la réalité quotidienne, sociale, éducative et politique du pays qui montre ces inégalités, du racisme, des préjugés, des discriminations.

Le sujet présente également à mon sens un grand intérêt éducatif avec une vision de l'éducation au sens large du terme, selon le prisme de la citoyenneté car il pose un certain nombre d'interrogations : quelles valeurs, quelle construction des rapports aux autres, quelle transmission souhaite-t-on donner ? Mais aussi, un intérêt scientifique par la mise en lien de travaux de domaines, de champs, de sensibilités théoriques, épistémologiques différents. L'objectif épistémologique et théorique étant de proposer un autre regard, de favoriser le décloisonnement.

Pour cela, il m'a été nécessaire de mettre en place une méthodologie croisée. Cet objet de recherche est une question complexe et qui nécessite de prendre en compte plusieurs axes d'analyse.

Le premier chapitre a pour objectif de donner des éléments de contextualisation permettant à la fois de donner des éléments de compréhension sur l'objet de recherche, ses multiples intérêts et son traitement, mais aussi sur le cadrage historique, politique et social du Brésil qui est marqué par une tradition d'études sociologiques en lien avec son histoire. Le second chapitre vise à mettre en lumière le cadre théorique de la pensée décoloniale latino-américaine utilisé pour analyser les trois formes de colonialité à l'œuvre. Le troisième chapitre regroupe les données méthodologiques de l'étude en mettant l'accent sur l'élaboration de la problématique et la construction du positionnement épistémologique qui a entraîné la mise en place de trois cadres de références théoriques et méthodologiques, l'approche socio-historique, la démarche clinique et le cadre théorique de l'analyse institutionnelle, appuyés par différents outils de terrain entraînant eux-mêmes l'exploitation et l'analyse de données qui révèlent un certain nombre d'effets. Le quatrième chapitre regroupe ces données construites autour d'une double analyse articulée avec les éléments théoriques travaillés. Enfin, le cinquième et dernier chapitre ambitionne une réflexion autour des résultats de recherche par des pistes de conceptualisation et d'enjeux éducatifs visant un élan vers un possible processus de décolonialité.

Chapitre I. Pour entrer dans un moment et un temps : des éléments de contextualisation de l'objet

Ce premier chapitre est une entrée en matière concernant mon objet de recherche. Il vise à montrer, dans un premier temps, pourquoi mon intérêt s'est porté sur celui-ci, en lien avec des raisons personnelles et qui découlent de mon parcours professionnel, mais aussi par rapport aux tensions scientifiques et politiques qu'il suscite et qui en font un sujet percutant et socialement vif. Puis, dans un second temps, des éléments de cadrage historique et sociologique, attachés à la notion de race, à l'idéologie coloniale et lusotropicale du sujet sont apportés, ainsi qu'une mise en perspective d'études sociologiques et anthropologiques qui ont jalonné la construction de la nation.

I.1. Un objet de recherche alliant passé et présent

I.1.1. Une question socialement vive voire tabou

S'intéresser à la colonialité, ce n'est pas appréhender le colonialisme, notamment en tant que situation de soumission de certains peuples colonisés, au travers d'un appareil administratif, politique, militaire et idéologique métropolitain. Il s'agit plutôt de comprendre un phénomène historique, un processus réellement plus complexe que le colonialisme. C'est un type de pouvoir matérialisé par « des relations coloniales qui ne se sont pas limitées aux dominations économiques, politiques et/ou juridico-administratives du centre sur la périphérie. Elles ont également impliqué une importante dimension épistémique et culturelle. » (Hurtado, 2009). La perpétuation de ce régime de pouvoir qui pénètre le politique, l'institution, les connaissances, le savoir mais donc aussi les rapports sociaux et raciaux entre individus, peut paraître difficilement repérable au Brésil. En effet, l'imbrication construite d'une tradition historique et sociale fondée sur le mythe d'une démocratie raciale unique et la réalité d'un profond métissage généralisé combiné à un rapport au passé ambigu, pourrait viser à rendre ce processus invisible voire inexistant bien qu'opérationnel.

L'évocation de cet objet intimement combiné à l'histoire coloniale, à l'esclavage et à la notion de race comme entité structurante de ces rapports met parfois des interlocuteurs mal à l'aise, silencieux, voire incrédules ou dubitatifs. Le sujet est sensible car ce concept de colonialité du pouvoir, du savoir et de l'être demande à être étudié par ce qu'Henri Lefebvre préconise, c'est à dire « son trajet dans la pratique, dans le vécu » (Deulceux & Hess, 2009, pp. 24-25).

Le fait colonial et ses conséquences est une question que nous pouvons qualifier de question « socialement vive » car ils sont liés à une volonté de répondre aux enjeux mémoriaux

du présent (Falaize, 2010, p. 30). Leur compréhension et la diffusion de leur enseignement sont en quelque sorte imbriquées dans des désirs qui s'opposent : il a toujours été lié à une volonté de la part des ex-puissances colonisatrices de montrer les bienfaits, les aspects « positifs » de cette oeuvre qui se voulait émancipatrice (à l'exemple notamment en France de la promulgation de la Loi controversée de 2005 qui visait la reconnaissance du rôle positif de la France lors de la colonisation en Afrique du Nord) , mais il est lié évidemment à d'autres aspects « négatifs », à l'exemple, entre autre, de la soumission et de l'exploitation des colonisés et concernant la colonisation portugaise, à l'esclavage qui prit sous leur domination une dimension exceptionnelle.

C'est une question qui suscite des débats controversés, et des relents de souvenirs et d'affects qui rendent cet enseignement délicat et complexe. L'histoire coloniale est l'histoire du passé mais aussi l'histoire immédiate car elle se caractérise par une affectivité encore présente aujourd'hui. Dans le domaine colonial, l'histoire est vraiment inséparable d'une mémoire encore en partie au moins vivante et non reconstruite a posteriori (Coquery-Vidrovitch, 2006).

Aujourd'hui, la vision de ce fait a quelque peu évoluée, « le rapport colonial n'est pas le bon rapport entre les peuples, parce qu'il postule l'idée d'une inégalité de civilisation et donc la légitimité d'une mise sous tutelle, à quoi nous, contemporains, ne pouvons plus souscrire » (Ernst, 2006, p. 114). Néanmoins, l'imaginaire est encore nourri de cette conception et il est primordial de s'interroger sur une possibilité ou non de dépasser les tabous de l'imaginaire colonial (Blanchard, Lemaire, & Bancel, 2008).

I.1.2. Un sujet en lien avec mon parcours professionnel et personnel

« La trace ne figure pas une sente inachevée où on trébuche sans recours, ni une allée fermée sur elle-même, qui borde un territoire. La trace va dans la terre, qui plus jamais ne sera territoire. La trace, c'est manière opaque d'apprendre la branche et le vent : être soi, dérivé à l'autre. C'est le sable en vrai désordre de l'utopie. La pensée de la trace permet d'aller au loin des étranglements de système. Elle fêle l'absolu du temps. Elle ouvre sur ces temps diffractés que les humanités d'aujourd'hui multiplient entre elles, par conflits et merveilles. Elle est l'errance violente de la pensée qu'on partage. » (Glissant, 1997, pp. 18-20).

Cette pensée de la trace que l'écrivain et poète martiniquais Edouard Glissant nous propose dans ses œuvres, détient un pouvoir philosophique, épistémologique et identitaire puissant et qui fait sens pour moi. La trace, ce n'est pas simplement un marqueur plus ou

moins visible laissé par quelqu'un ou que l'on laisse soi-même intentionnellement ou pas. Elle ne nous appartient plus dès lors qu'elle est présente. C'est un dépassement de ce qu'elle représente, une sorte d'appartenance-dépossession chargée de possibles exploitables. Elle fige le temps, qui, par son existence cesse alors sa course infernale et infinie. Elle renseigne alors sur une époque donnée, un moment précis, sur une personne, qui, grâce à elle, va être identifiée. Elle est donc fortement ancrée dans un temps présent qui se déroule dans le passé d'un individu, d'un groupe, du monde. Mais pour le, la ou les découvreurs de traces, elle est perçue dans son potentiel informatif et explicatif du temps présent et de l'avenir. Dans ce qu'elle peut induire de mieux, c'est-à-dire un souvenir heureux, marquant, un fait illustre car partagé ou intime, mais aussi de pire, un traumatisme dévoilé ou ravivé, une action destructrice, des plaies difficiles à panser...

Pourquoi évoquer cette notion de trace ? Car elle est intimement liée à la temporalité et donc à l'Histoire. J'ai toujours été fasciné par l'Histoire. Non pas une fascination qui s'est exercée comme une domination ou une immobilisation stérile qui coupe du monde, mais bien une attirance jouissive car elle permet d'imaginer et de penser. Elle est venue à moi comme objet de pensée et de réflexion car elle autorise à se voir en tant qu'individu appartenant à une vaste communauté de vivants, de morts et parfois de ressuscités ; à s'ancrer dans une évolution marquée par des civilisations si différentes et en même temps si proches. Elle m'est apparue également sous cette interrogation : que nous apprend le passé ? Quel est le lien entre l'époque d'hier et celle d'aujourd'hui ? Le fil conducteur qui relie le temps, les espaces, c'est l'humain. Et en accord avec Edouard Glissant, la politique à adopter est celle « d'une poétique du monde » passant par la notion de relation. C'est ce qui est commun à l'Histoire et plus particulièrement aux histoires : « il n'y a pas connaissance du monde tant qu'il y a pas connaissance d'une relation, c'est la quantité réalisée de tous les particuliers du monde, il ne faut pas qu'il en manque un seul » (Glissant, 2004). L'écrivain souligne ici un point important. Pour chercher ce lien, l'Histoire est transformée en entité autonome par un contenu théorique et en discipline qui va être enseignée. D'après Michel de Certeau, « Envisager l'histoire comme une opération, ce sera tenter, sur un mode nécessairement limité, de la comprendre comme le rapport entre une place (un recrutement, un milieu, un métier...) et des procédures d'analyses (une discipline) » (De Certeau, 1975, p. 64). Cette opération historiographique, si l'on veut qu'elle soit exemplaire, se doit de « faire savoir, faire comprendre, faire sentir », c'est-à-dire reconstruire le passé par « sa dimension visible » mais aussi sa « dimension vécue » (Krzysztof, 1999, p. 62). En cela, la notion de mémoire est pour moi intéressante à questionner et peut permettre la construction d'une histoire autre, qui ne prendrait pas la forme d'un récit à vocation universalisante et focalisé, à l'image de ce que l'on nomme en France le roman national, c'est-à-dire une narration des grands faits établis par des Grands Hommes dont

l'objectif est clairement à visée patriotique. Un réinvestissement de cette notion, par exemple en la travaillant comme un objet d'étude, peut, à mon sens, prendre un rôle de médiation, de passeur entre le passé, le présent et l'avenir. Ma vision de l'Histoire est une donc aussi une vision dynamique et tournée vers le futur, vers la compréhension d'une quête de sens et vers la création de possibles comme l'affirme si bien Paul Ricoeur ou encore Michel de Certeau qui indique que l'histoire ouvre au présent un espace propre : « marquer un passé, c'est faire une place au mort, mais aussi redistribuer l'espace des possibles » (De Certeau, 1975, p 118).

Ce goût revendiqué pour l'histoire, la mémoire, les traces du passé est lié également et je dirais même avant tout, à mon histoire personnelle. Comme de nombreux autres individus, je me place moi aussi dans une lignée familiale et sociale qui, depuis vos premiers pas vous façonne, vous oriente avec plus ou moins de ténacité suivant les individus. Dans mon cas, sans en avoir véritablement conscience pendant assez longtemps, cette attirance pour le passé pourrait peut-être s'expliquer par un lien fort mais invisible avec celui-ci, un lien organique, biologique absent physiquement mais très présent dans mon corps et mon âme car fondateur de mon être-étant. La certitude d'appartenir au passé, bien qu'étant bien réelle au présent. Avec cette sensation à peine palpable, ou je dirais plutôt voilée d'un manque, d'une absence presque normalisée car faisant partie de moi intégralement.

Puis, un jour, vient la confrontation avec le monde réel, codifié socialement et familialement. Je dois répondre à la question scolaire : « Prénom et profession du père ? » La non-présence physique de la figure paternelle m'a placée dans une position ambiguë. Qu'allais-je répondre ? Rien ? Ce n'était pas possible, mon père n'est pas rien. Faire un trait comme pour barrer la question et couper court à cette interrogation pénible et intrusive ? Ce n'était pas possible. Ce serait un signe à la fois trop faible, trop insignifiant mais également trop percutant et douloureux dans la littéracie, selon l'expression de Jack Goody, qu'inconsciemment je voudrais rassembler et écrire plus tard, bien plus tard...

Cette anecdote dans mon parcours de vie se pose néanmoins, avec d'autres choses dans le déroulé de ma vie, comme un jalon qui, petit à petit, m'a amené à me questionner sur le passé, le sens de l'existence et sur ces liens justement entre passé, présent et futur.

Cette idée de travail de l'histoire que je viens d'évoquer, va de pair avec un travail sur mon histoire. On retrouve ici l'entrelacement de l'Histoire collective commune à tous et de l'histoire individuelle et personnelle indissociable de la Grande Histoire, tout comme cette dernière ne peut exister sans les histoires des peuples, des groupes, des individus quels qu'ils soient.

De mon point de vue, il est nécessaire de souligner que ce travail de l'histoire passe nécessairement par un travail de mémoire. Celui-ci se traduirait par « la nécessaire

confrontation à l'autre, et par la négociation de sa place, en particulier dans les récits du passé qui structurent les identités individuelles ou collectives » (Crivello, 2010, p. 15). En Amérique latine, ce travail n'échappe pas à cette étape de reconstruction et d'appropriation historique et identitaire et semble même prendre une dimension particulière. L'acte mémoriel en Amérique latine pénètre le présent dans sa dimension politique et « la mémoire s'admet plurielle et ambivalente et entraîne un travail de mémoire qui n'est pas de l'ordre d'une éthique de la transcendance mais qui est au cœur des conflits d'appartenance sociale » (Mendez, 1999, p. 207). Nous voyons bien, au travers de ces citations, que cette notion de relation est primordiale et traverse les deux histoires. En effet, l'individu lui-même a besoin de travailler son histoire. Le sujet a besoin de développer son historicité : c'est-à-dire de « travailler » son histoire, pour en produire une à son tour. L'historicité rend compte de la capacité d'un sujet de s'appuyer sur son héritage, d'en assumer le poids, l'actif comme le passif, pour créer à son tour une histoire, dans un double mouvement de singularisation et de transmission. C'est une des hypothèses de travail développé par le socio-clinicien Vincent de Gauléjac qui souligne, entre autres, que « l'individu est multidéterminé, socialement, inconsciemment, biologiquement, et ces déterminations multiples le confronte à des contradictions, contradictions qui l'obligent à faire des choix, à inventer des médiations, à trouver des "réponses", des issues, des échappatoires (...) (Gauléjac & de Gauléjac, 2007, p. 27). Cette quête de sens historique, mémoriel et identitaire n'est pas un chemin tout tracé et sans embûches. Le sujet peut développer, souvent à son insu, tout un tas de mécanismes de défense pouvant passer par le rejet, le déni, l'éloignement de ce passé car il peut se faire sentir comme trop douloureux, trop flou et imprécis mais également à la fois trop proche et trop étranger. Ceci nous rapproche du conflit entre « identité héritée » et « identité acquise » qu'a théorisé Vincent de Gauléjac. Il s'agit de pointer ici, un problème de temporalité. Comment se rattache-t-on à son passé ? De quelle manière il nous traverse ? Et plus généralement, comment les institutions politiques, éducatives et sociales d'un pays sont-elles traversées par le passé mais surtout l'histoire-mémoire de celui-ci ?

Ces questionnements sont d'ordre personnel au départ. Ils représentent un intérêt qui se laisse entrevoir au travers des bribes que je viens d'énoncer sur mon parcours de vie. Pourtant, et ce, jusqu'à assez tard dans mon processus de recherche, je vais analyser le choix de mon sujet de recherche comme un choix émanant essentiellement de mon parcours scolaire et professionnel. J'ai ainsi effectué une Licence d'Histoire et j'ai décidé de passer une année d'Erasmus à Lisbonne pour achever mon cursus, dans l'objectif de parfaire à la fois mes connaissances historiques sur l'Histoire du Portugal et de ses colonies, entre beaucoup d'autres centres d'intérêts, mais également de me perfectionner dans la langue portugaise apprise au lycée. Il m'a donc semblé logique et pertinent de choisir l'espace et le territoire

brésilien comme aire d'analyse. De plus, le fait de choisir délibérément un thème qui devrait encore se construire bien sûr, mais que j'affectionnais et tout en étant étranger à mon histoire personnelle de vie, me donnait l'illusion de débutante que j'allais ainsi pouvoir rester neutre et objective pour traiter le sujet de manière scientifique, comme les règles élémentaires de la recherche en Sciences de l'Education l'exigeait, tout comme le travail de l'historien le requière, travail que j'avais aussi pratiqué donc en apprenti-historienne que j'ai été pendant trois ans. Le cloisonnement entre « vie professionnelle » d'un côté, et « vie intime » de l'autre me rassurait, pensais-je. En fait, cette séparation choisie et théoriquement mise en place n'était qu'un leurre à ma propre conscience. En réalité, j'ai conscientisé au fil de ma recherche et principalement lors de l'analyse de mes données ainsi qu'au début de la rédaction de la thèse, que mes choix théoriques, méthodologiques, idéologiques, et même mes choix formels de ce travail d'écriture, n'étaient pas le fruit du hasard, mais étaient, bel et bien, intimement liés à mon histoire et à ce que je suis aujourd'hui, à cet instant « t ». La quête de mes origines du côté paternel, et plus particulièrement l'histoire et le vécu de ma famille paternelle en tant que telle symbolise un morceau de l'histoire de l'immigration des portugais en France dans les années 60, a orienté, inconsciemment au départ, ces différents choix. Et notamment celui, en réalité très intime, d'apprendre la langue portugaise qui m'était jusqu'alors complètement inconnue, tout comme la proximité avec mes racines lusophones. Je reprends volontiers à mon compte cette phrase de Vincent de Gauléjac qui écrit lui-même lorsqu'il « s'autorise à penser », qu'« en écrivant ces lignes, je me rends compte qu'il y a une récursivité entre l'histoire de vie et les choix théoriques, que les influences s'effectuent dans les deux sens. » (De Gauléjac, 2007, p 36). Mes problématiques sont clairement déterminées par mon histoire personnelle, familiale et sociale ainsi que mon parcours de vie qui peut symboliser cette identité acquise toujours en mouvement et en progression, mais qui plus est, mes positionnements théoriques, méthodologiques et idéologiques ont également une influence sur le déroulement de mon chemin de vie.

Cette relation de réciprocité entraîne une prise en considération épistémologique comprenant l'idée clé des effets instituants qui modifient, transforment l'institué. Le processus d'institutionnalisation ne doit pas être compris comme instaurant une relation hiérarchique, où une partie serait ou deviendrait par le processus même supérieure à une autre partie, mais plutôt, comme deux instances égales, car déterminantes et structurantes pour le sujet-chercheur, qui influent les unes sur les autres par l'intermédiaire de ce sujet-chercheur qui lui, est traversé de toute part mais à des moments différés. Ces influences s'effectuant lors de temporalités qui peuvent varier suivant l'évolution du parcours de vie et la maturation des problématiques scientifiques. René Lourau, qui avait choisi la dialectique pour déchiffrer le monde, a travaillé cette triadicité, institué, instituant, institutionnalisation. D'après Patrick

Bellegarde, ces trois moments de la dialectique « sont si pratiques pour redonner aux mouvements du temps et aux luttes leur épaisseur si on veut respecter le rapport entre l'objet réel et l'objet de connaissance » (Bellegarde, 2002, p. 56). Dans son livre *Implication, Transduction*, Lourau ajoute à sa définition de l'implication, « la relation de l'homme à sa vie ». On voit ici sa préoccupation pour cette idée-notion-concept d'implication, qui donne à voir et à comprendre les « rapports à » « que l'intellectuel refuse, consciemment ou non, d'analyser dans sa pratique, qu'il s'agisse des rapports à ses objets d'étude, à l'institution culturelle, à son entourage familial ou autre, à l'argent, au pouvoir, à la libido et en général à la société dont il fait partie. Alors que l'intellectuel se croit très capable d'analyser et d'objectiver ce qui arrive aux autres, y compris, parfois, à des catégories d'intellectuels dont il s'exclut d'office » (Lapassade & Lourau, 1971, p. 200).

I.1.3. Un objet de recherche qui montre des tensions et un intérêt scientifique, politique et éducatif au sein de nos sociétés contemporaines

L'histoire coloniale, de l'esclavage et du métissage au Brésil sont des thématiques qui ont été largement traitées au cours de l'histoire sous plusieurs angles d'analyses et selon des perspectives théoriques s'inscrivant dans diverses disciplines. J'en reprends d'ailleurs un certain nombre dans ce travail que j'ai pensé en lien avec des perspectives qui ont guidé ma réflexion tout au long de ces années. Parmi elles s'est dessinée la volonté de comprendre, dans la lignée de l'histoire du temps présent, comment se structure la société brésilienne contemporaine post-coloniale en lien avec cet imaginaire colonial et la complexité de ce métissage valorisé et glorifié dans les années 1930 et qui reste encore aujourd'hui un trait social marquant et un marqueur de la « brésilianité » contemporaine. Parler de colonialité du pouvoir, c'est parler de la race comme notion régulatrice des relations sociales marquées par tout un système de différenciation, système soutenu institutionnellement par le développement et l'adoption, à partir de la fin des années 1990 et le début des années 2000, d'une politique de discrimination positive visant donc à réduire ce système. Parmi les principales actions affirmatives mises en place, celle de la politique des quotas raciaux que je détaillerai par la suite, a suscité et suscite encore des débats médiatiques et scientifiques visibles au sein de la communauté des chercheurs brésiliens et internationaux. Les outils de ce système de différenciation sont notamment, les préjugés sociaux et raciaux, les stigmates, la discrimination que j'ai appréhendés dans un cadre plus général d'un racisme et d'un processus de racialisation que cette politique vise à pallier mais qu'elle semble au contraire favoriser sans pour autant atteindre drastiquement les effets escomptés en terme de réductions d'inégalités multiples et d'intégration de la population noire et métisse.

Croiser la littérature scientifique, une analyse tirée d'une immersion dans une ville de l'état de São Paulo, Ribeirão Preto, et la parole de sujets brésiliens rencontrés, m'a permis de réfléchir autour de cet objet de recherche, qui est un sujet relevant aussi d'une réflexion sur la citoyenneté et son visage contemporain.

Actuellement, la problématique des inégalités de genre semble supplanter celle des inégalités sociales et raciales qui était au cœur des débats politiques et sociaux durant la dernière décennie. Néanmoins cette dernière, bien que moins visible est toujours présente, notamment au travers du problème de l'auto-identification et de la catégorisation, demandées à la population brésilienne, pour bénéficier des quotas raciaux et sociaux mis en place par la politique d'actions affirmatives du gouvernement brésilien, dans plusieurs secteurs professionnels. Et suite à l'élection récente du nouveau Président de la République brésilienne, de quelles possibles modifications va-t-elle faire l'objet et quelle orientation vont prendre ces avancées législatives qui, bien que controversées, ont répondu à une demande sociale et collective de mouvements sociaux, tels que le mouvement disparate noir brésilien, luttant contre le racisme et pour des conditions de vie meilleures pour une grande partie des citoyens brésiliens de droit ?...

A la lumière de ces différents éléments, j'ai envisagé le traitement de mon objet de recherche par une articulation entre différentes approches permettant de comprendre l'existence de ce processus, sous quelle forme il se déploie et comment certains sujets brésiliens évoluent au quotidien à travers lui. Un regard historique, au plus près des sujets pris dans leur individualité et dans leur appartenance à une société d'Amérique latine post-coloniale peut amener, à mon sens, une réflexion pertinente et novatrice sur l'institutionnalisation, au niveau de l'imaginaire social de rapports intersubjectifs traversés par ce système de différenciation. L'idée d'institutionnalisation, « implique de raisonner en termes de durée, de temporalité et d'historicité » et peut être envisagée comme une nécessité « de transposer et d'appliquer l'« histoire du temps présent » à des « institutions » contemporaines » en privilégiant une perspective clinique (Savoye, 2003/1, p. 145).

Ces différentes manières de voir, de comprendre et d'analyser s'intègrent dans le cadre plus général de la recherche en sciences de l'éducation. De mon point de vue, celle-ci s'inscrit dans une « entreprise d'objectivation de la réalité sociale » (Fugier, 2008), dont l'un des enjeux « n'est pas tant de fournir des lois à forte capacité prédictive » (Weisser, 2005, pp. 120-121) « que la découverte de paramètres, d'objets de recherche nouveaux, (...) dans une attitude d'ouverture vers les données et avec la visée de les comprendre, de l'intérieur même du

système dans lequel elles se transforment » (Baslev & Saada-Robert, 2002, p. 105) avec une visée « de transformation des réalités sociales oppressives » (Thésée & Carr, 2014, p. 319).

Mon objet de recherche qui peut être qualifié d'un sujet socialement vif voire tabou au Brésil, émane d'une réflexion qui s'inscrit dans la lignée de mon parcours personnel et professionnel sur le temps présent et l'évolution de la société brésilienne contemporaine au regard de son passé et d'une volonté politique actuelle de palier des inégalités multiples émanant d'un rapport de colonialité du pouvoir, du savoir et de l'être qui se maintient.

La notion de race est centrale dans ce type de rapport qu'il est nécessaire de replacer au sein de l'histoire coloniale du pays et sa construction en grande nation. L'idéologie coloniale couplée avec celle du lusotropicalisme donnent des clés de compréhension sur l'imaginaire social-historique forgée au fil du temps et leur mise en perspective avec des études anthropologiques et sociologiques sur la race et le métissage balise le contexte scientifique autour de l'objet étudié.

I.2. Cadrage historique et sociologique de l'objet d'étude

I.2.1. Une définition historique et conceptuelle de la notion de race

Bien que la génétique moderne et l'anthropologie aient montré que toute l'humanité possède un patrimoine commun, que le concept biologique de race est inutilisable, inopérable, la race reste un référent symbolique fort.

Si nous employons le mot « race » selon le sens commun, nous pouvons dire qu'il désigne la réunion d'individus semblables, issus de parents de même sang : « On doit entendre par race, la continuité d'un type physique, traduisant les affinités de sang, représentant un groupement essentiellement naturel, pouvant n'avoir et n'ayant généralement rien en commun avec le peuple, la nationalité, la langue, les moeurs qui répondent à des groupements artificiels, nullement anthropologiques et ne relevant que de l'histoire dont ils sont les produits » (Pittard, 1924). Le mot « race » nous vient de l'italien *razza* qui signifie « sorte », « espèce » et qui dérive lui-même du mot latin *ration* prenant dans ce cas le sens de « descendance », de « lignée » durant l'époque médiévale. Jusqu'au XVI^{ème} siècle, la race désigne une suite de générations ainsi que la continuité de leurs caractères, afin de distinguer

telle ou telle dynastie² ou de marquer l'opposition entre la « race noble » et la « race roturière ». La biologie n'apparaissant véritablement qu'à la fin du XVIII^e siècle, les considérations physiques n'étaient pas encore théorisées. La naissance de l'homo sapiens marque ainsi les premiers pas de l'anthropologie moderne avec le début de toutes les confusions possibles entre les caractères physiques sociaux et culturels des diverses races et sous-races prétendument identifiées. En 1758, Carl Von Linné, proposa dans *Systema Natura*, une division de l'humanité en six races différentes³ selon une typologie mêlant les caractères physiques héréditaires et les spécificités culturelles acquises au cours de l'histoire. Cet effort de classification du genre humain en race sera poursuivi par le Comte de Lacépède et par Johann Friedrich Blumenbach, ce dernier établissant l'existence de cinq races⁴ pour fonder l'anthropologie physique (Chebel D'Appollonia, 1998). C'est cependant au cours du Siècle des Lumières que les grands esprits se sont avérés des adeptes de la théorie raciale opposant les Européens aux peuples non-européens, les uns étant monogénistes, c'est à dire, partisans, comme Buffon, de l'origine unique des races humaines, les autres se ralliant aux thèses polygénistes. Ainsi pour Voltaire (1734), « quoi qu'en dise un homme vêtu d'une longue soutane noire, les blancs barbus, les nègres portant laine, les jaunes portant crins et les hommes sans barbe, ne viennent pas du même homme » Nous pouvons souligner toutefois que durant le XVIII^e siècle, les théories s'avèrent presque utopiques car la pensée elle-même est encore purement théorique et n'est pas encore liée à des affects puissants, comme par exemple la lutte des classes ou encore les guerres coloniales.

À l'articulation du XVIII^e et du XIX^e siècle, le sens du mot « race » change. Ce temps a marqué un changement social et intellectuel profond qui allait mettre les « autres » de la société dans une situation sensiblement différente des siècles précédents. C'est au XIX^e siècle que naît la théorie raciste, c'est à dire la forme explicite de l'idéologie raciste. Celle-ci s'explique notamment par l'essor des théories évolutionnistes alliées au triomphe de la conception biologique de la race. Deux théories ont attiré mon attention, celle de Charles Darwin et celle d'Arthur de Gobineau, l'un des pères de la pensée raciale, qui effectua d'ailleurs un voyage au Brésil. Elles visent toutes deux à la théorisation de races supérieures et de races inférieures.

Le darwinisme, sur le plan politique, a été un outil au service d'une justification scientifique des concepts politiques clés, liée à la domination par une élite, d'une masse jugée moins apte. Darwin parle notamment des races humaines dans son oeuvre datant de 1871, *La Filiation de l'Homme*. À l'époque de l'écriture et de la publication de ce livre, des débats

² Comme par exemple la « race » capétienne

³ Sauvage, américaine, européenne, asiatique, africaine et monstrueuse

⁴ Blanche, noir, jaune, rouge et malaise

virulents ont lieu. Il opposent les ethnologues « darwiniens », partisans de l'influence du milieu sur le modelage des races et des cultures, de l'origine unique de l'espèce humaine, de l'humanisation du lien colonial, de l'éducabilité des peuples primitifs et de l'abolition de l'esclavage, aux anthropologues, partisans quand à eux d'une pré-détermination biologique liée à la race, de l'origine plurielle de l'humanité, du renforcement de la domination coloniale et de la naturalité profonde et non réformable du rapport esclavagiste. Darwin s'oppose à ces théories anthropologiques racistes qui furent toutes ou presque polygénistes, renvoyant l'origine de l'humanité à plusieurs souches distinctes comme à autant de faisceaux de caractères inscrits, aisément interprétables en termes d'essence ou de destinée. Je voudrais souligner qu'une lecture visant à repérer dans les textes darwiniens des énoncés racistes, a pu avoir comme intention de légitimer l'hégémonie coloniale à la lumière d'un racisme « naturaliste » prétendant éclairer l'infériorité native des peuples colonisés. « Peut être qualifié de raciste tout discours qui représente le devenir des groupes humains comme gouverné d'une manière prépondérante par des inégalités biologiques natives agissant sur lui à la manière d'un déterminisme inhérent, persistant, transmissible, et induisant, autorisant ou prescrivant des conduites destinées à accomplir, favoriser ou aggraver les conséquences des hiérarchies ainsi postulées ». (Tort, 2008).

Quant à Joseph-Arthur de Gobineau, dans son *Essai sur l'inégalité des races humaines* datant de 1855, il décrit différentes caractéristiques telles que la couleur de la peau, la couleur et la texture des cheveux, la forme et la taille du crâne, qu'il met en concordance avec les caractères psychiques, intellectuels, moraux. Nous devons souligner à ce sujet, que le point de départ de la classification des races humaines est très souvent la morphologie comparative. Les principaux caractères pris en compte sont généralement la couleur de la peau (qui a représenté le premier élément de distinction), les cheveux (quatre variétés principales sont décelables), la couleur des yeux et des cheveux (trois nuances fondamentales de couleurs d'yeux et cinq nuances principales de couleurs de cheveux sont repérables), la taille et l'indice céphalique. Dans l'ensemble des travaux anthropométriques, une part immense a été réservée à la craniométrie et à l'étude des caractères de la face.

Arthur De Gobineau va passer en revue dans son oeuvre, l'histoire ancienne et la succession de peuples et de civilisations à l'aune d'un critère unique, la distinction de trois races, noire, jaune et blanche. Le mélange des races est pour lui le moteur de l'histoire. Il analyse chaque peuple un à un, en expliquant ses réussites ou ses échecs selon la prédominance de tel ou tel élément ethnique en son sein. Sa vision ethnologique est guidée par une hiérarchie des races. Dans le premier livre par exemple, il explique la décadence des civilisations non pas par des causes climatiques, politiques ou morales mais par des causes raciales. Les noirs auraient le front fuyant, les traits affirmés, une intelligence inférieure mais

un sens du goût et de l'odorat développé et un penchant pour l'extrême et le grotesque. Les jaunes auraient un front large et un sens pratique assez développé. Quant au blanc, il se caractériserait par son sens de l'action et une largeur de vue très développée, associée cependant à un manque de sensualité et de goût artistique. Le sixième livre nous indique que la vitalité des Arriens germains qui vivifièrent l'Empire Romain se perpétuera dans l'entreprise coloniale, avec le massacre justifié dans la perspective naturaliste du développement des races, des peuples indiens qui peuplaient l'Amérique. Dans la conclusion générale, Gobineau indique que la race blanche est pour lui le principe vivifiant qui met en contact les races et permet la civilisation : elle va achever sa tâche avec les empires coloniaux. « Les deux variétés inférieures de notre espèce, la race noire, la race jaune, sont le fond grossier, le coton et la laine, que les familles secondaires de la race blanche assouplissent en y mêlant leur soie tandis que le groupe arien, faisant circuler ses filets plus minces à travers les générations ennoblies, applique à leur surface, en éblouissant, ses arabesques d'argent et d'or » (De Gobineau, 1967). Il met l'accent également sur le fait que la race blanche s'annihilerait par le métissage généralisé qu'elle a contribué à créer. L'histoire verrait donc la disparition progressive de l'homme blanc, remplacé par des peuples métis uniformes et sans cette vitalité.

Sa théorie conduit donc à une hiérarchisation de valeur des races ou des groupements humains. De plus, elle aurait conduit à favoriser la montée du fascisme européen, aurait servi de référence à la justification de massacres et aurait ainsi déculpabilisé la race supérieure blanche. A l'heure actuelle, certains chercheurs voient une sorte de résurgence de ce type de théories, notamment avec l'ouvrage de Charles Murray et Richard Herrnstein, *The Bell Curve*⁵, publié en 1994. Cependant, nous devons souligner que cet ouvrage et les idées qu'il énonce ont suscité de virulentes critiques. Celles-ci se sont matérialisées dès l'année 1885, c'est à dire trente années environ après la publication de l'Essai de Gobineau, avec notamment le livre de l'écrivain haïtien Joseph Anténor Firmin, intitulé *De l'égalité des races humaines* faisant directement allusion à l'oeuvre de Gobineau. Il va y réfuter la thèse sur l'inégalité des races en montrant l'absence de fondement des théories de hiérarchisation des races, ainsi que souligner les différentes réalisations des « noirs » à travers l'histoire. Plus récemment, ces théories ont été démenties par les nouvelles percées de la génétique: « Le projet du génome humain a révélé que ce que les gens considèrent comme des différences raciales ne constitue que 0,01 % des 35000 gènes estimés qui constituent le corps » (Lewis, 18 février 2002).

Nous pouvons donc affirmer, à la lumière de ces divers éléments, que l'idéologie raciste naît au XIX ème siècle de la conjonction de trois éléments :

⁵ Cet ouvrage s'intéresse aux variations d'intelligence et de QI en Amérique en prenant en compte des différences de type raciales.

- Les acquisitions empiriques et philosophiques des Lumières, de par notamment la prise de conscience de la diversité des cultures et par le postulat de l'unité de l'espèce humaine.
- Le développement des sciences et surtout de la biologie, de la sociologie et de l'anthropologie.
- L'essor industriel marqué par la prolétarisation et la colonisation. En revanche, nous devons souligner que la perception de l'autre comme essentiellement différent est antérieure au XIX^{ème} siècle (Guillaumin, 2002).

« La densité de l'histoire ne détermine aucun de mes actes. Je suis mon propre fondement. Et c'est en dépassant la donnée historique, instrumentale, que j'introduis le cycle de ma liberté. Le malheur de l'homme de couleur est d'avoir été esclavagisé. Le malheur et l'inhumanité du Blanc sont d'avoir tué l'homme quelque part. » (Fanon, 1952).

L'oeuvre de Frantz Fanon apparaît de façon précoce comme un renversement du renversement qui avait fait passer de l'analyse scientifique de la « race » à celle du « racisme ». Il insiste sur le fait que le racisme est bien une structure sociale et que les individus sont racistes parce-que les sociétés elles-mêmes reposent sur la distinction absolue entre les « maîtres » et les « esclaves ». Il insiste également sur l'ambivalence des effets psychologiques de ce racisme structurel (Balibar, 2005/2). Concernant ce lien entre « race » et « racisme », le problème viendrait surtout du fait que le racisme serait mésestimé ou bien qu'il soit au contraire banalisé.

La pensée de Claude Lévi-Strauss me semble à ce titre intéressante car elle peut venir compléter cette définition conceptuelle de la « race ». Ce dernier fait allusion aux théories de Gobineau en signifiant que celui-ci aurait commis l'erreur de confondre la notion purement biologique de la race (à supposer d'ailleurs, que, même sur ce terrain limité, cette notion puisse prétendre à l'objectivité, ce que la génétique moderne conteste) et les productions sociologiques et psychologiques des cultures humaines. Il s'avère donc en accord avec l'idée que cette vision légitimerait ainsi les formes de discriminations et d'exploitation. Quand il parle dans son étude de contribution des races humaines à la civilisation, il ne dit pas que les supports culturels de l'Asie, de l'Europe, de l'Afrique ou de l'Amérique tirent une origine du fait que ces continents seraient peuplés par des habitants de souches raciales différentes. Si cette originalité existe, elle tiendrait à des circonstances géographiques, historiques et sociologiques et non à des aptitudes distinctes liées à la constitution anatomique ou physiologique des noirs, des jaunes ou des blancs. Lui, met l'accent sur les différentes cultures humaines et leur diversité. La situation de tolérance entre les cultures change quand, à la notion d'une diversité reconnue de part et d'autre, se substitue chez l'une d'elles, le sentiment

de sa supériorité fondé sur l'inégalité des rapports de force. Concernant cet aspect, il va poser le problème de l'ethnocentrisme. Celui qui adopte cette position pense que seule sa civilisation détient le privilège d'une histoire. Il n'y aurait pour lui que cette histoire qui offrirait un sens. Dans tout les autres cas, il croit que l'histoire n'existe pas ou piétine. La richesse d'une culture ou du déroulement d'une de ses phases, n'existerait donc pas à titre de propriété intrinsèque, elle serait fonction de la situation où se trouve l'observateur par rapport à elle, ainsi que du nombre et de la diversité des intérêts qu'il y investit. Toutefois, les années cinquante, avec notamment la formation d'une nouvelle science, sous le nom de génétique des populations, marque un tournant dans la prise en considération, par exemple, des coutumes des peuples dits primitifs, qui étaient jusqu'alors dénuées de significations et de portée. Avec l'introduction de cette science, les données du problème relatif aux rapports entre les notions de race et de culture se trouvent bouleversés. Pendant tout le XIX ème siècle et la première moitié du XX ème siècle, on s'est demandé si la race influençait la culture et de quelle façon. Après avoir d'abord reconnu que le problème ainsi posé était insoluble, on s'est aperçu que les choses se passent dans l'autre sens : ce seraient les formes de culture qui adopteraient ici ou là les hommes, leurs façons de vivre telles qu'elles ont prévalu dans le passé qui déterminait dans une très large mesure le rythme de leur évolution biologique, ainsi que son orientation (Lévi-Strauss, 2002).

La race est devenue alors le facteur explicatif et la marque radicale d'une hétérogénéité irréversible de l'humanité (Chebel D'Appollonia, 1998). A l'heure actuelle, la notion de race apparaîtrait comme un mythe mais qui se présenterait comme bien réel. En effet, nous pouvons affirmer à l'heure actuelle que les races n'existent pas, ni comme catégories biologiques, ni en tant que catégories socioculturelles. La génétique moderne a montré que toute l'humanité possède un patrimoine commun, que le concept biologique de race est inutilisable sauf pour établir presque autant de catégories qu'il existe d'êtres humains. Mais toutes les démonstrations scientifiques ont peu de poids face à la force symbolique de la racisation. La race s'avère donc être avant tout, un référent politique et social, échappant ainsi à tout test de validité scientifique. Le fait de montrer l'inconsistance d'une telle catégorie dans le domaine scientifique est insuffisant pour la faire disparaître des catégories mentales. Certains peuvent adopter par exemple, un point de vue dit culturaliste en prônant un droit à la différence. La culture prend alors la succession de la race, soit en intégrant des présupposés biologisants implicites, soit en forgeant une taxinomie étrangère à toute référence raciale. Il n'y a pas un bon ou un mauvais ethnocentrisme. En revanche, il y a peut-être un bon et un mauvais usage du constat et du respect des différences (Guillaumin, 2002).

Actuellement, l'idéologie de la race, c'est à dire la vision essentialiste et fermée de l'univers social, continuerait à être la nôtre. La langage quotidien nous le révèle. Il s'est

construit de telle façon que « l'autre » s'y trouve réduit à son appartenance catégorielle. Cependant, nous pouvons souligner qu'il a existé une tentative de remplacement du mot « race » par d'autres termes, dont celui « d'ethnie ». Ce terme a représenté un entre-deux entre la croyance au déterminisme biologique et la volonté de mettre de la distance par rapport à l'utilisation du terme « race ». En réalité, il n'y a pas eu de réels changements. L'anthropologie n'est pas en tant qu'analyse, une restitution de faits ou de traditions. Elle articule et enchevêtre les dynamiques du passé et du présent et son projet vise à « articuler les rapports du local et du global, de penser l'autre et le même sous leurs aspects les plus divers » (Kilani, 2009).

A la lumière de cet élément, il ne s'agit pas, dans cette partie, de reconsidérer la colonisation portugaise et d'évoquer simplement ses conséquences dont la pratique de l'esclavage, mais d'essayer de comprendre une dynamique sociale et politique actuelle qui s'est engendrée et qui persiste sous une forme de colonialité. Il y a là une piste de réflexion intéressante : l'anthropologie se poserait donc en interprétation de la modernité par une dialectique fondée sur les ressemblances et les différences, sur la continuité et la discontinuité. « Ainsi, la modernité se trouve-t-elle associée au potentiel, aux possibles, aux choix que la société doit constamment effectuer pour continuer à se faire et se définir » (Balandier, 1974).

I.2.2. D'une idéologie coloniale...

L'essor d'une hiérarchisation et d'une classification des groupements humains, ont eu pour corollaire la justification des pratiques coloniales, de l'esclavage ainsi que du désir de domination présentée alors comme nécessaire pour préserver le monde. En effet, cette théorisation de la notion de races supérieures et inférieures a légitimé la conquête et la domination coloniales en prenant comme fondement idéologique la nécessité de civiliser les peuples jugés défaillants, moins aptes. Le civilisateur aurait eu le fardeau⁶, c'est à dire le devoir et la charge de civiliser les indigènes. La littérature nous offre à ce sujet, une image récurrente de l'idéologie coloniale qui souligne cet aspect. Il est fréquent de voir représentés les peuples indigènes comme des "peuples-enfants"⁷ et les colonisateurs sous les traits de parents abusifs gardant l'effroi de leur autonomie.

Cette notion de « race » est donc inséparable des notions de « conquête », « d'idéologie » coloniale et de « civilisation » et intimement liée dans ses fondements, à la

⁶ C.f Kipling R. *Le fardeau de l'homme blanc*. Ce poème visait la justification de la guerre hispano-américaine de 1898 en indiquant l'appartenance des indigènes aux peuples sans civilisation.

⁷ Concept théorisé par L.Lévy-Bruhl, philosophe, sociologue et anthropologue français.

dimension politique. « En somme, le racisme, comme l'idéologie coloniale, est largement une illusion, qui repose sur une double croyance. Non que les différences n'existent pas, elles peuvent exister ou être imaginaires. L'important est ce que croit le colonisateur comme le raciste, il est différent et il est donc supérieur, il est supérieur et il est donc légitimé à régner » (Ruscio, 2002). L'idéologie coloniale a utilisé des comparaisons animales pour décrire les colonisés. « Le langage du colon, quand il s'agit du colonisé, est un langage zoologique » (Fanon, 1952). Le nègre est décrit comme étant plus près du singe que de l'homme. La comparaison des colonisés avec des chiens ou des insectes est aussi fréquente. Le premier animal symbolisant la soumission et la fidélité, ce qui est demandé à l'esclave et le second faisant référence au surnombre, ce qui était une des peurs des colonisateurs si les colonisés réussissaient à se rebeller. Le monde des colonisés apparaissait, selon cette vision, comme un grouillement où chaque individu était dépourvu de personnalité. En cela, le racisme a fait la force idéologique des politiques impérialistes depuis le tournant de notre siècle. La pensée raciale est devenue elle même une idéologie. Hannah Arendt souligne à ce sujet que les idéologies ont toutes été créées, perpétuées et perfectionnées en tant qu'armes politiques et non en tant que doctrines théoriques. L'expansion coloniale, articulée sur cette notion de race comme fondement du corps politique, ne serait pas la cause mais les prémices de l'évolution ultérieure du monde, voyant émerger un expansionnisme continental des pays qui n'avaient pas pris part à l'expansion des années 1880 (Arendt, 1982). Dans son oeuvre *Les origines du totalitarisme*, Hannah Arendt ne signifie pas que l'expansion coloniale, articulée sur cette notion de race comme fondement du corps politique, soit la cause, mais les prémices de l'évolution ultérieure, qui voit émerger l'expansionnisme continental des pays qui n'avaient pu prendre part à la poussée coloniale des années 1880. Cet auteur nous offre un point de vue de philosophie politique en face du point de vue anthropologique. Elle a élaboré une genèse empirique de « l'État racial » et établit un renversement des rapports traditionnels entre « droits de l'homme » et « droits du citoyen ». D'où le critère du « droit au droit », dont elle fait le coeur de sa conception de la communauté politique. Le racisme qui plonge dans l'histoire coloniale est donc présenté comme un phénomène institutionnel, affectant la construction des communautés politiques (Balibar, 2005).

Si nous poussons plus loin la réflexion, nous pouvons nous demander si le colonialisme pourrait être à la base du totalitarisme. Par le biais du totalitarisme, Marc Ferro entend expliquer qu'à partir du moment où un pouvoir dominant se donne le droit (et même le devoir) d'exercer un pouvoir sans limite sur des peuples dominés, toutes les conditions sont réunies pour voir apparaître la violence de masse. Nous pouvons évoquer à titre d'exemple que cette pensée raciale peut être perçue notamment comme un des fondements du nazisme allemand.

Entendue comme telle, cet élément peut nous amener à réfléchir sur la persistance de cette pensée en tant qu'idéologie dans les temps récents de l'histoire.

Pour résumer et élargir le champ de cet impérialisme colonial, nous pouvons dire que les théories raciales venaient à point au XIX^{ème} siècle pour justifier les ambitions politiques et stratégiques internationales, pour soutenir les ambitions économiques outre-mer, les promesses d'investissement et de profits et pour donner un nouvel élan à l'action missionnaire chargée de civiliser les païens en les christianisant. Théories, ambitions et intérêts se conjuguèrent pour promouvoir l'achèvement du partage de l'Afrique et la domination des peuples d'Asie et du Pacifique (Ferro, 2003).

L'idéologie coloniale portugaise n'a pas dérogé à ce principe de théorisation de races supérieures et inférieures, ce qui a entraîné une pratique esclavagiste hors norme au Brésil, d'une ampleur jamais considérée auparavant. Les esclaves importés d'Afrique ont permis le développement de plusieurs cycles de production. Le cycle de la production sucrière dans un premier temps, puis le cycle de l'or qui s'établit dès le XVIII^{ème} siècle et qui va déplacer les intérêts et diversifier la société coloniale et ses hiérarchies, notamment par la montée en puissance des paulistes. Toutefois, il y aura toujours la présence d'esclaves qui seront de plus en plus nombreux au fil de années.

Cette traite négrière, développée par les européens avec la complicité entre autres, de chefs de tribus au Maghreb, a modifié la nature même de l'esclavage. La traite transatlantique peut être définie « comme la réactivation et le développement, sur une grande échelle, d'une forme d'esclavage à des fins essentiellement productives, dans le cadre d'un début de mondialisation de l'économie parallèle à l'essor de la civilisation matérielle occidentale » (Pétre-Grenouilleau, 1997, p. 27).

Pour les Portugais, la colonisation aurait été le signe de leur audace « Et si la terre avait été plus grande, on en aurait aussi fait le tour » (Ferro, 2003). Plus tard, ils ont jugé qu'elle avait même été la marque de leur particularité : au Brésil, les Portugais ont été perçus comme les fondateurs d'une « race nouvelle » de société. Les conditions de l'expansion ont varié dans l'histoire. Dans le cas du Portugal, nous pouvons nous demander si la motivation première a été l'or ou le christ. L'or, en l'occurrence les épices et l'accès direct à leurs zones de production en contournant l'Empire Ottoman; le christ, pour autant qu'est présente chez Afonso de Albuquerque l'obsession liée à un messianisme crypto-juif, de conquérir Jérusalem. L'impérialisme portugais se fondait principalement sur le contrôle de la mer et sur la supériorité maritime. Quant aux prémices de l'esclavage noir, elles furent élaborées sur les côtes d'Afrique, dès le début de la découverte portugaise. Le laboratoire d'expérimentation en fut

une île déserte, occupée et colonisée par les Portugais dès les années 1470, São Tomé, au fond du Golfe de Guinée. C'est là qu'on systématisa la pratique qui faisait du noir, non plus un homme mais un outil de travail. C'est vers les années 1530-1536 que furent élaborées les premières théories de l'infériorité du noir. C'est bien la raison pour laquelle le mot « race » apparaît seulement à la fin du XV^{ème} siècle et n'est appliqué à la différenciation des groupes humains qu'à partir de 1684. N'importe quel voyageur européen arrivant dans une colonie esclavagiste pouvait différencier le libre de l'asservi, ce qu'il ne pouvait pas faire en Afrique, car il ne disposait pas des grilles de lecture internes aux sociétés africaines. (Vergès, 2006). En effet, l'esclavage inauguré par les européens à partir du XVI^{ème} siècle serait différent de celui pratiqué en Orient ou en Afrique. C'est un esclavage qui n'est pas de même nature. « Le statut des esclaves, dans beaucoup de territoires africains était généralement un état de dépendance dans lequel les esclaves devenaient des membres inférieurs de lignages ou de groupes familiaux. Ils étaient exploités mais protégés par les coutumes et les pratiques. L'esclavage africain est complètement différent de l'europpéen, qui considérait les esclaves comme des biens meubles » (Schwartz, 1998). Cette transformation a pu s'opérer par cette théorisation des races supérieures et des races inférieures.

Concernant le Brésil, la pratique de l'esclavage y a pris une forme et une densité particulière. Tous les pays américains ont eu sur leurs territoires des esclaves africains. Mais aucun pays n'a pratiqué l'esclavage à si grande échelle comme au Brésil. Sur un total de onze millions d'africains importés vers les Amériques, quarante-quatre pour cent (près de cinq millions) sont venus sur le territoire brésilien en trois siècles. Une des principales singularités du Brésil réside dans le véritable impact de la modernisation de l'esclavage qui s'est opéré dans la sphère politique. Déporté d'Afrique ou né sur le sol brésilien, le captif était incorporé dans le champ des lois civiles, commerciales et pénales. Ces lois étaient débattues et rédigées au Parlement, dans les assemblées provinciales et les chambres de commerce locales. C'est également dans les tribunaux brésiliens que se définissait la jurisprudence en la matière. Dans les facultés de droit de São Paulo et de Recife, les juristes et les futurs avocats dont la vie et la profession s'inséraient dans le quotidien des esclaves, étudiaient les effets inharmonieux de la pénétration du droit positif dans la société esclavagiste. C'est également au sein des instances nationales que se décidait le futur du système esclavagiste, de son actualisation ou de son éventuel abolition et de ses alternatives présentes à l'horizon futur des citoyens. Nous sommes donc en mesure de dire que l'affirmation de l'esclavage comme fondement de la souveraineté nationale définit, au Brésil, un champ historique spécifique.

Quand la traite négrière fut abolie aux États-Unis en 1808, l'esclavage au Brésil ne cessa pas, au contraire, il s'étendit sur la totalité du territoire, englobant toutes les couches de la société et en associant l'opinion publique nationale au système. Silvia Lara Hunold et José

Antonio Dabdad Trabulsi soulignent que le volume exact du trafic d'esclaves africains vers le Brésil pendant toute la période est encore sujet à débats. Philip Curtin, en se fondant sur des estimatives précédentes, établit un total de 3.646.800 esclaves pendant la période 1550-1850, mais il admet que le chiffre exact puisse être plus élevé. D'autres auteurs, comme Robert Conrad, pensent que plus de 5.000.000 d'esclaves sont entrés au Brésil : environ 100.000 au XVIe , 2 millions au XVIIe, 2 millions au XVIIIe et encore 1,5 million dans les cinquante dernières années du trafic (Hunold & Dabdad Trabulsi, 1993, p. 207).

Une certaine tendance de l'historiographie brésilienne a eu tendance à minimiser la violence et la déshumanisation que la traite provoqua ainsi qu'à nier les preuves de résistance des esclaves. Ceci dans le but entre autres de minimiser l'emprise de l'institution servile et de préserver intacte l'idéologie officielle qui s'est forgée à partir des années 1930, idéologie valorisant l'harmonie raciale et l'absence de préjugés raciaux.

Ainsi, le large consensus national sur la propriété esclave a composé le fondement historique de l'esclavage brésilien. En France, les membres de l'aristocratie négrière occupaient souvent le haut du pavé. Certaines cités, certains milieux ont été parfois sous leur emprise, mais leur influence se diluait à mesure que l'on s'éloignait du lieu et du moment de leur émergence. Sachant exploiter les contradictions de leur époque, ils ont pu arriver à retarder l'application effective des mesures visant la répression de la traite illégale. Mais ils n'arrivèrent à aucun moment en Europe à jouer en tant que tels un rôle majeur dans l'évolution des sociétés et des pouvoirs. (...) Dans l'Amérique coloniale, où les élites étaient moins pluralistes et diversifiées qu'en Europe, où les pouvoirs étaient plus concentrés, négriers et planteurs étaient beaucoup plus puissants. Dans les années 1830, ils font tourner l'économie brésilienne, règnent localement en maîtres, et l'Etat lui-même est à leur service. (Pétré-Grenouilleau, 1997, p. 85).

De plus, l'esclavage au Brésil relèverait d'un certain paradoxe. Il existerait une réelle volonté de nier son existence ou d'alléger son poids, ses conséquences et de privilégier l'oubli de ce fléau. Une frange non négligeable de l'historiographie brésilienne a toujours tendance à faire passer l'exploitation, souvent à mort et la déshumanisation de millions d'Africains pour de l'esclavage à visage humain. Nous pouvons penser à cet égard que le poids des préjugés raciaux, censés prouver l'infériorité des noirs, le refus de voir l'esclavage tel qu'il a été, pèsent sur la communauté brasilianiste. Ces tendances lourdes transparaissent chez Edison Carneiro et Roger Bastide, qui auraient parfois privilégié la voie culturaliste au détriment du politique et du sociologique. (Maíra, 2004). L'Africain primerait alors sur l'esclave. Il faudra

attendre par exemple l'année 1959 pour que Clóvis Moura, rejetant la thèse du Quilombo⁸ comme survivance nostalgique de l'Afrique, restitue la résistance de l'esclave comme un des pôles explicatifs de l'histoire du Brésil. Il évoque, entre autre, la transmission d'une mémoire de cette résistance : « les esclaves se sont comportés non pas comme des éléments aliénés mais comme des êtres qui non seulement ont acquis un certain degré de conscience sociale qui niait le statut d'esclave, mais qui transmettaient également de génération en génération ce degré de conscience critique » (Moura, 1986, p. 77).

Avant cette date, d'après Mário Maestri, des chercheurs en sciences sociales tels que Florestan Fernandes, Octávio Ianni, Fernando Henrique Cardoso évoquaient, comme justification de la résistance, des révoltes ou du marronnage des esclaves, des différences ethniques héritées du continent noir ou bien la non adaptation du Nègre à la société brésilienne. Mais en aucun cas ils n'évoquaient la possibilité de réactions anti-esclavagistes. Dans les années 60-70, dans une optique critique envers le capitalisme et la dictature militaire, mais également dans un souci de renouer avec l'idéologie officielle qui voudrait que le peuple brésilien fût pacifique et dépourvu de préjugés raciaux, une certaine relativisation du système esclavagiste et un amoindrissement de la lutte des esclaves et celle des partisans de l'abolition a été à l'oeuvre. Florestan Fernandes, un sociologue, parla par exemple d'auto-marginalisation des noirs après 1888⁹, ce qui voulait signifier que les anciens esclaves, par complexe, se seraient laissé enfermer dans des strates inférieures de la société, refusant par exemple des emplois qualifiés. Aujourd'hui, la réhabilitation de l'esclavage est plus sophistiquée et subtile que dans les années trente par exemple et c'est là que se révèle un paradoxe. À l'heure actuelle, nous pouvons voir clairement affichées des revendications et des résistances. Des commémorations de l'esclavage se sont organisées. La figure de Zumbi, dirigeant du Quilombo de Palmares est érigée et est propulsée au rang de héros, faisant l'objet d'un véritable culte du souvenir. Dans cette recherche identitaire, les militants se cherchent des modèles dans le monde entier dans le but d'émanciper la lutte contre l'esclavage. Ces militants de la mémoire de l'esclavage se mobilisent pour notamment diffuser un travail d'éducation ou de rééducation de la population brésilienne de couleur (Queiróz Mattoso, 2006).

Une fois évacuée les pseudo-analyses d'un féodalisme brésilien ou d'un capitalisme avant la lettre, le Brésil colonial et impérial apparaît enfin dans toute son essence, riche et contradictoire, c'est à-dire comme un pays d'esclaves. Partant de la reconnaissance de l'esclave comme catégorie primordiale dans l'analyse de l'histoire du Brésil, on découvre la

⁸ Terme portugais désignant une communauté d'esclaves en fuite. Le plus connu a été le Quilombo de Palmares.

⁹ Date qui symbolise l'abolition de l'esclavage au Brésil par la promulgation par la Princesse Isabelle de la « Loi dorée ».

résistance du Noir à l'esclavage, systématique, constante et brutale (Maestri, 1991, p. 108). C'est notamment avec la publication du livre de Silvia Hunold Lara en 1988 intitulé *Campos de violência. Escravos e senhores na capitania do Rio de Janeiro, 1750-1808* que se serait ouvert une nouvelle approche de l'histoire des esclaves (et non plus de l'esclavage) comme sujets d'une dynamique sociale avec laquelle ils ne cessent d'interagir. Cette auteure aurait réinterprété la résistance esclave en la voyant non seulement comme une suite d'actions et de réactions entraînées par la violence venue des maîtres, mais aussi comme une succession de tactiques visant à construire un mieux vivre quotidien, des espaces d'autonomie, des liens sociaux susceptibles de protéger des existences fragiles avec, en perspective, un affranchissement qui n'est jamais octroyé mais gagné pas à pas, négociation après négociation. C'est toute l'*agency*, la capacité d'agir du « dominé » qui, d'un seul coup devient accessible, et surtout, apparaît comme un nouvel objet légitime pour une historiographie en plein essor (Hébrard, 2012, p. 29).

Le thème du métissage est également inhérent à ce propos en tant que conséquence de la conquête coloniale. Beaucoup de théoriciens y ont vu un signe de dégénérescence de la race, pouvant provoquer le déclin voire la chute de la civilisation. Pour De Gobineau, le mélange des races serait le moteur même de l'histoire qu'il place sous le fardeau d'une dégénérescence progressive de la civilisation par l'élément métisse de celle-ci. « L'histoire ne jaillit que du seul contact des races blanches » (De Gobineau, 1967).

Concernant la colonisation et l'idéologie portugaise au Brésil, ce concept prend une valeur différente. A l'époque coloniale, le Brésil se présente comme un pays composite avec une population elle aussi composite : « (...) monstre, homme, sauvage, indigène, esclave noir, condamné de droit commun, colon qui exhibait les traits de l'homme américain déconsidéré, l'habitant du Brésil colonial stupéfiait les Européens, incapables d'appréhender sa spécificité » (De Mello e Souza, 1986, pp. 84-85).

On y a en effet favorisé ce métissage, car peu de femmes blanches étaient présentes sur le territoire brésilien, mais aussi pour des raisons économiques et commerciales dans le but de favoriser le développement de mariages mixtes. On a d'ailleurs opéré au Brésil une classification qui dépend de la couleur de la peau et des différents croisements « raciaux », ce qui nous montrerait la large diffusion de ce métissage. A titre d'exemple, nous pouvons citer la diffusion de différentes catégories classificatoires destinées à qualifier ces croisements raciaux. Le « *mameluco* » qui est le métis d'une indienne et d'un européen, le « *mulato* » qui est le métis d'une Africaine et d'un Européen. Le « *pardo* » est un « *mulato* » dont la peau est claire, la « *cabra* » est un « *mulato* » dont la peau est plus foncée. La date d'arrivée et le niveau

d'acculturation sont aussi des critères de classification. Par exemple, le « *preto* » désignait un africain récemment arrivé au Brésil et qui n'était pas encore acculturé. Concernant la fonction d'esclave, celle-ci relèvait également d'une hiérarchie : « *os negros boçais* » ne sont pas acculturés et vont effectuer les tâches les plus difficiles, quant aux « *negros ladinós* », déjà acculturés, ils sont utilisés dans d'autres tâches, tels que les travaux domestiques. L'esclave a dû travailler à d'innombrables activités urbaines et rurales. Les conditions de vie et de travail de ceux-ci dépendaient énormément des fonctions qu'ils exerçaient. La complexité de l'économie esclavagiste subdivisait la classe des esclaves en diverses « catégories » (Maestri, 1991, p. 47).

Même si l'égalité entre les peuples et les cultures est aujourd'hui un principe acquis, la croyance en la supériorité de la civilisation occidentale, qui s'enracine dans plusieurs siècles de domination, n'en a pas pour autant disparu. Nous pouvons citer à ce sujet, la publication des récits de voyage qui me semble être un exemple significatif. La plupart de ces récits ne sont pas pourvus de préface, ni d'appareil critique, ni de contextualisation culturelle et historique des récits. Ils offrent donc une perception particulière d'autrui et notamment celle qui a résulté des différents moments de la relation coloniale. Ces images ont nourri des générations d'individus selon cette même vision européocentrique. En plus d'avoir permis la manifestation d'une supériorité de la civilisation occidentale, la race, à la fois mode et résultat de la domination coloniale moderne, a imprégné tous les champs du pouvoir capitaliste mondial. Autrement dit, la « colonialité » s'est constituée dans la matrice de ce pouvoir, capitaliste, colonial, moderne et eurocentré. Le « racisme » dans les rapports sociaux quotidiens est une des manifestations de la colonialité du pouvoir (Quijano, 2007/3, p. 112). La colonisation portugaise n'a pas échappée à ces principes et a été imbue elle aussi de cette idéologie coloniale et raciale caractéristique des puissances de l'époque. L'esclavage est donc une des conséquences de ce système de pensée et le paradoxe qui caractérise l'esclavage brésilien peut être entendu comme une première piste visant à comprendre sur quels fondements s'est forgé la « démocratie raciale » brésilienne. De plus, la politique d'expansion coloniale a donc été justifiée et légitimée par cette idéologie raciale prônant l'idée que les européens doivent éduquer les colonisés de par notamment les différentes missions civilisatrices. On retrouve cette idée de formation et d'éducation dans cette « démocratie raciale » brésilienne. Peut-on voir dans celle-ci une forme de continuité latente de cette racialisation ? Relève-t-elle de la construction d'un mythe ou est-elle bien réelle ?

I.2.3. ...à l'édification d'un État-Nation brésilien

Le mot « État » est ici à comprendre au sens large du terme : « Aussi le terme État est-il employé dans un sens plus large qui dépasse le cadre de l'analyse juridique pour intégrer des considérations socio-politiques » (Bon, 2001, p. 18). En effet, il me semble important de préciser ce point car nous ne pouvons pas étudier l'Amérique latine et son évolution politique et institutionnelle sans considérer les données sociales, inhérentes aux données politiques dans ce contexte.

L'indépendance du pays a été un moment fondateur pour l'union nationale. En 1820, les Cortes Générales et Extraordinaires de la Nation Portugaise¹⁰ se réunissent pour l'élaboration d'une charte constitutionnelle. Elles réclament l'abandon du Brésil par le roi ainsi que son retour au Portugal. Celui-ci avait quitté le pays à l'invasion de Napoléon Ier pour s'installer à Rio de Janeiro où il avait établi le siège du gouvernement. A ce moment précis, il investit le Brésil de l'aura du centre (Brenot, 1995, p. 182). Le roi Dom João VI rentra, mais laissa son fils aîné, Pedro I, comme régent du royaume du Brésil qui était dès lors indépendant. Les Cortes n'ont-elles pas tenu compte de l'évolution qu'avait opérée le pays durant ces années où il fut le centre du pouvoir de l'empire portugais. Le Brésil ne pouvant plus être considéré comme une colonie, Dom Pedro se rangea du côté des élites créoles, proclama l'indépendance du pays en 1822 et se proclama empereur du Brésil. Ce passage du statut de colonie à l'indépendance, mais tout en restant rattaché à la Monarchie de la Maison de Bragance, a permis au Brésil de préserver une certaine cohésion, dont le maintien de son unité territoriale. La monarchie lui donna l'unité de l'immense pays sur lequel s'étendait la domination portugaise. Paradoxalement, la cour s'insérait dans une société oligarchique et esclavagiste mais ouverte aux idées nouvelles.

D'après S. Cerqueira, le Brésil n'aurait acquis qu'une indépendance de compromis, « cette tendance à recourir au compromis, à « arranger les choses », à éteindre les contradictions, et à éviter la participation et la radicalisation politique des larges masses populaires deviendra une tactique permanente de la classe dominante brésilienne » (Cerqueira, 1968, p. 22). Cet élément montre une différence fondamentale entre le Brésil de la fin du XIX^{ème} siècle et l'Amérique hispanique, marquée par des guerres d'indépendances et des guerres civiles qui ravagent les pays. La création de républiques militaires ne s'est pas

¹⁰ Elles sont le premier parlement de l'histoire contemporaine du Portugal. Elles ont été élues dans le contexte de la Révolution libérale portugaise de 1820, qui prétendait faire du royaume de Portugal une monarchie parlementaire. Elles s'inspirent directement des Cortes espagnoles de 1812.

opérée au Brésil. L'anarchie a bien été présente dans le pays, mais aucune révolution n'a triomphé, excepté celle de 1831 contre l'empereur qui abdiqua en faveur de son fils.

Pedro I a introduit durant son règne les premiers éléments d'organisation du pays, à savoir la constitution de quatre pouvoirs politiques : l'exécutif, le législatif, le judiciaire et le pouvoir que l'on nomme le pouvoir modérateur, appartenant uniquement à l'empereur. Ce pouvoir permettait à l'empereur de nommer et de révoquer les ministres et de révoquer la chambre par de nouvelles élections. Ainsi, l'alternance entre les deux partis qui s'étaient constitués (le Parti libéral et le Parti conservateur), était garantie, d'où la préservation de l'union nationale.

Le règne de Pedro II, son successeur, m'apparaît comme étant le règne qui permit l'élaboration des bases de l'État-Nation. « L'unité du Brésil, que nous avons vue préparée par l'homogénéité des croyances et des sentiments portugais et catholiques, se chercher et se façonner, au cours des siècles, est désormais scellée pour toujours » (Bastide, 1999, pp. 38-39). Sous son règne, même les diverses constitutions qui ont vu le jour, tendant plutôt vers la centralisation ou vers la fédération,¹¹ n'auraient pas portées préjudice à l'équilibre de l'ensemble. Pedro II aurait mis au point avec ses conseillers, un véritable système de gouvernement. C'est à cette époque qu'est également créé l'Institut Historique et Géo-Brazilien (IHGB).

Nous voyons se développer peu à peu l'idéologie et l'identité du Brésil impérial, c'est à dire, le culte de l'unité territoriale dont le pouvoir modérateur est la garantie, mais aussi l'idée que le peuple brésilien est composé de trois « races », qui ne sont pas placées sur le même pied d'égalité et ne participent pas de manière égale à la formation de la nationalité. Pour résumer, l'importance de son règne dans la construction nationale du pays se retrouve dans plusieurs éléments : « l'unité du territoire national, dont la monarchie se veut la garante, semble avoir triomphé et devient une sorte d'article de foi de la nationalité. Autour de l'empereur, artistes et intellectuels s'emploient à définir et à illustrer le génie national et à faire entrer le Brésil dans le concert des nations civilisées » (Enders, 2008, p. 135). Ses bases nationales sont cependant fragiles à la vue notamment de révoltes provinciales qui se sont développées au cours des années 1822-1845, révoltes prenant la forme de tensions séparatistes. La sécession du Sud avec la formation de l'Uruguay démontrait qu'il s'agissait d'un réel péril. Il y eut seulement dans certaines provinces, des revendications autonomistes, mais dans d'autres, se sont de graves révoltes, de longue durée pour certaines, qui ont fait craindre un éclatement du Brésil, à l'image de ce qui, malgré Bolivar, survenait dans l'Amérique

¹¹ Questionnement relevant de la forme de l'état qui, à cette époque, se pose au Brésil et en Argentine.

espagnole. La *balaiada* est une de ces révoltes. Ce sont les intellectuels, les vachers, les indiens et les « *quilombolos* » (esclaves fugitifs) qui se sont soulevés pour revendiquer une égalité des droits pour les hommes de couleur. Des soulèvements d'esclaves ont également eu lieu à l'image de la plus grande révolte esclave qui s'opéra au Brésil, la « révolte des malês » dont les initiateurs ont été des esclaves musulmans de nation « nagô », sachant lire et écrire l'arabe. Cette révolte a d'ailleurs été très bien écrite par Kangni Alem dans son œuvre *Esclaves*. A la fin du XIX^{ème} siècle, le système esclavagiste est encore très performant. D'après Katia de Queiros Mattoso, « le groupe des esclaves manquent de cohésion et d'unité dans sa lutte contre le pouvoir. Il ne réussit pas à oublier ses luttes intestines et les oppositions entre créoles et Africains, entre métis et noirs, entre affranchis, Noirs et mulâtres libres » (Queiros Mattoso, 1994, p. 188).

Le discours abolitionniste de Pedro II en 1867 fut perçu comme un manquement à l'esprit d'union sacrée si nécessaire alors à la nation (dont les esclaves ne faisaient alors pas partie). Malgré la promulgation de la Loi dite du « Ventre libre », la pensée antiabolitionniste était majoritaire. L'alternative à l'emploi de la main d'œuvre servile a été le recours à l'immigration européenne. Elle eut un objectif à la fois démographique, moral (la dignification du travail manuel), social (formation d'une classe moyenne), économique et militaire. De nombreuses colonies allemandes ont alors été créées. Celles-ci avaient fait la preuve de la possibilité d'un développement sans recours à l'esclavage. Cela a permis le triomphe des abolitionnistes par la promulgation de la loi Aurea datant de 1888 et donc d'entamer le processus de libération des esclaves qui a été marqué par une participation populaire.

Ces éléments appartenant à la fin du XIX^{ème} siècle nous montrent que, bien que l'Indépendance du pays se soit opérée sans heurts ni violence, contrairement à toute l'Amérique hispanique, la construction de l'État-Nation brésilien est lente et difficile à la vue des nombreuses révoltes. Les revendications, essentiellement d'ordre politiques, économiques et sociales, témoignent de la complexité de l'organisation territoriale et sociale du pays marquée par la difficulté d'intégrer toute la population au sein d'un sentiment commun d'appartenance, d'autant plus difficile à atteindre quand les inégalités sociales et politiques sont telles. L'abolition de l'esclavage est un grand pas vers la construction d'un État-Nation dit moderne, mais nous ne devons toutefois pas oublier l'ampleur des enjeux économiques de l'époque ainsi que le poids des latifundistes qui continueront d'employer de la main d'œuvre « affranchie » mais cependant pas encore libre. « L'affranchi restait souvent encore sous contrôle, soit par le fait de clauses (fréquentes) qui prévoyaient des paiements ou prestations de services pour payer la libération, ou encore par le moyen du parrainage ou d'un réseau de rapports personnels qui le contrôlait. » (Hunold & Dabdad Trabulsi, 1993, p. 122).

La construction et l'approfondissement de l'État-Nation va s'opérer par la voie autoritaire avec dans un premier temps l'essor de la République des *fazendeiros*, un système oligarchique et centralisateur.

Le pouvoir modérateur, établi sous le règne de Pedro I va être confisqué dans un premier temps, par les militaires. Plus qu'un seul parti va être opérant, le Parti Républicain. L'armée aurait fait la transition avec l'Ancien Régime en assurant la continuité du principe hiérarchique-autoritaire. Deux généraux occupèrent le pouvoir exécutif : Deodoro da Fonseca et Floriano Peixoto. Puis, le pouvoir alla aux mains des civils, mais exclusivement aux grands propriétaires fonciers, que l'on nomme « *coronels* ». Ces derniers se caractérisent par leur autoritarisme et le recours à la violence verbale et physique. Ils tirent leur pouvoir de leur "influence", c'est à dire de leur capacité à mobiliser les hommes, voire à prendre les armes pour inciter à voter pour tel ou tel candidat. Ils servent donc les différents partis et les clientèles des hommes politiques. Pour faire un parallèle avec l'Amérique hispanique, le "coronelisme" brésilien est assimilé au « *caudillismo* » ou au "caciquisme-caudillisme " hispano-américain (Chevalier, 1993, p. 440). L'historien péruvien Gustavo Pons nous offre une définition intéressante et je crois assez réaliste de ce phénomène : « Le caudillo est de type civil ou militaire ; jouissant de grandes sympathies auprès du peuple pour un fait important qu'il a réalisé, il se présente fort de cette popularité (...) Arrivé par la force, il finit habituellement par instaurer un gouvernement de force » (Vayssière, 2006, p. 48).

Ils auraient, à ce titre, permis la transition vers l'élaboration d'un État dit moderne. Ces populistes latino-américains sont de type national, populaire, réformiste, anti-impérialiste. Durant cette période, l'État, représenté souvent par un homme charismatique, tenu pour l'expression de la communauté du peuple, joue donc un rôle central. De plus, c'est aussi un moment fondateur de l'évolution de l'État-Nation. C'est à ce moment là que le pays atteint ses frontières actuelles et que la culture politique du fédéralisme se concrétise. Enfin, cette république marque la transition du Brésil vers une société plus urbaine et où la question ouvrière fait son apparition. (Enders, 2008, p. 159).

La période de la République dite des « *fazendeiros* », puis par la suite celle de l'État-Nouveau se seraient constituées sous l'influence des idées d'Auguste Comte qui ont été alors très opérantes en Europe. Ses idées seraient encore dans l'éducation brésilienne, comme dans tous les domaines, une source essentielle d'inspiration. Elles se seraient répandues à partir des années 1890 au sein des élites du savoir à Rio de Janeiro et dans l'armée à São Paulo et au Rio Grande do Sul. La constitution de 1891, créant un pouvoir exécutif fort, serait issue de cette source d'inspiration. C'est un fait que, pendant plus d'un demi-siècle depuis la

fin du XIX ème siècle, la plupart des gouvernements d'Amérique Latine ont été des dictatures ou des États autoritaires qui se qualifiaient « d'Ordre et Progrès ». Cette idéologie positiviste aurait joué un rôle dans l'histoire de l'intégration des ethnies soumises : "de la critique de l'esclavage à la défense de l'indien, les politiques soutenues par les disciples de Comte au Brésil ont souvent acquis un profil humanitaire, qu'il faut prendre en compte dans une étude des élites et de la modernisation autoritaire de l'État brésilien » (Kury, 2003/1, p. 13). Certains critiques, à l'image d'Alfredo Bosi, également professeur émérite de l'Université de São Paulo, soutiennent l'idée que l'école comtienne serait à l'origine de l'idéologie de l'Etat providence qui suivit cette République des *fazendeiros*.

En effet, à sa suite, l'ère Getulio Vargas symbolise la genèse de l'État brésilien moderne.

Le régime repose sur une personnalisation extrême du pouvoir et l'existence d'un puissant lien affectif avec le leader charismatique qui l'incarne. Avec ce dirigeant, le populisme sera désigné comme étant « d'intensité variable et aux caractères changeants » (Bennassar & Marin, 2000, p. 357). Ce concept repose sur une volonté d'idéaliser le temps du passé mais aussi sur le fait que les « petits », les humbles devraient constituer le fondement de la société. De plus, le discours populiste incite la masse du peuple à se référer à un dirigeant « dont elle espère des solutions miraculeuses » (Goirand, 1997, p. 144). Le pilier du régime populiste est en effet une coalition entre le dirigeant et le peuple créant une certaine solidarité. J'irais même plus loin en signifiant que cette alliance repose sur un processus d'identification entre le dirigeant, l'État et les masses. Le dirigeant incarne la souveraineté nationale et arbitre le compromis passé entre les classes. Le discours tient une place prépondérante dans ce système, notamment en suscitant une émotion et en créant une mobilisation du peuple autour de son chef, dans un engagement proche de la foi.

Sous le « *Estado Novo* » régime créé en 1937 et opérant jusqu'en 1945, Vargas met l'accent sur le nationalisme, l'indépendance nationale et l'unité organique de la nation ce qui aurait participé à libérer le système brésilien du poids du *coronelismo*. C'est une période où dominant les préoccupations eugéniques et le souci d'homogénéité de la race. On ne peut affirmer cependant que cette dictature soit totalitaire ou fasciste. Si nous prenons la définition que nous donne Hannah Arendt de l'État totalitaire, nous comprenons que ce régime est différent, ce serait plutôt une dictature paternaliste, inspirée de la culture positiviste. Beaucoup d'efforts ont été faits pour créer une « culture brésilienne » : « La culture étant définie comme enfin achevée, il importe de la doter d'une identité commune faite de repères géographiques, historiques et culturels. Au nom d'une histoire qui doit intégrer toutes ses composantes ethniques, s'instaure alors la vulgate du peuple métis et le mythe de la démocratie raciale

capables de rendre compte de « l'âme » du peuple brésilien » (Bennassar & Marin, 2000, p. 357). Ce dernier élément constitue un fort paradoxe avec le désir parallèle d'homogénéisation de la race. Sergio Buarque de Holanda (1998) soutient l'hypothèse qu'à la base de la confiance dans le pouvoir miraculeux des idées positivistes existait l'horreur cachée de la réalité brésilienne lors de sa difficile adolescence politique et sociale. L'histoire nationale est alors mise à l'honneur en se distinguant de l'histoire générale et cette période se caractérise par une effervescence de commémorations.

Pour résumer, la « propagande nationaliste, la définition de ce qu'est l'identité nationale, l'effacement des particularismes, sont au cœur de l'État Nouveau » (Enders, 2008, p. 192). Tous ces aspects nous montrent les prémices de la construction de l'État moderne brésilien, avec donc des paradoxes, des contradictions. Par sa nature, l'État Nouveau est à la fois acteur de la modernisation et conservateur des formes traditionnelles de domination. On pourrait donc le définir comme un État de compromis dont l'objectif était de fabriquer un brésilien nouveau, un type national unique qui se substituerait à la déclinaison habituelle des types régionaux. Le Brésil apparaît donc dans l'histoire, assez différent des autres républiques d'Amérique latine. Cette modernisation était et reste un leitmotiv dans le pays.

Balibar et Wallerstein affirment que le « mythe des origines et de la continuité nationale, (...) est donc une forme idéologique effective dans laquelle se construit quotidiennement la singularité imaginaire des formations nationales, en remontant donc du présent vers le passé » (Balibar & Wallerstein, 1988, p. 118). Le discours du gouvernement sous la présidence de Juscelino Kubitschek qui s'étendit de 1956 jusqu'à 1961, visait à montrer l'incomplétude de la nation et formalisa comme objectif de créer un nouveau Brésil. La construction de la ville de Brasília pendant cette période en est un exemple significatif. « La diversité culturelle en soi n'empêche pas la création d'une Nation, mais celle-ci, en tant que « communauté de citoyens », nécessite des référents culturels et politiques communs : la décision de fonder une capitale ex-nihilo, comme ce fut le cas de Brasilia en 1960, est l'expression de cette quête de symboles, marqueurs de l'identité brésilienne » (Debs, 2002, p. 12). « L'essai (ou le désir) de construire la nation » peut être considéré comme « l'un des éléments le plus constant de l'imaginaire brésilien » (Oliveira, 1994, p. 133).

Le coup d'état de 1964 met fin au régime présidentiel de João Goulart et instaure une période de dictature militaire qui s'étendra jusque dans les années 1985. La « dictature civile-militaire », également connue sous le terme des années de plombs, s'appuya sur la pratique de la torture et le phénomène de disparus politiques se développa à ce moment-là. Une bataille de trois discours de mémoire aurait pris forme : « le discours gouvernemental, le discours des militaires et celui des militants de gauche, des victimes de la torture et des familles des morts et disparus politiques » (Bisso-Schmidt, 2006).

Un nouveau régime politique nommé *Nouvelle République* est mis en place en 1985. Il prend son fondement légal et juridique en dans la Constitution brésilienne de 1988 qui reconnaît le caractère multiculturel de la nation brésilienne. Cette constitution a été impulsée par les militants afro-brésiliens regroupés dans le mouvement noir brésilien.

En 1994, le respect des Droits de l'Homme et la sécurité des personnes figurait dans le programme présidentiel de Fernando Henrique Cardoso. L'éradication du travail esclave dans les fazendas fut également l'une de ses priorités. Ses deux mandats ont été marqués par une prise de conscience, une identification des problèmes sociaux, et notamment des inégalités sociales, ce qui représente une grande avancée sur le plan politique. Des pistes ont été frayées pour avancer vers des solutions qui caractériseraient un autre Brésil.

La présidence de Luiz Ignácio Lula da Silva, élu en 2002, caractérise l'essor d'un nouveau Brésil de par son élection même. C'est la première fois qu'un ancien ouvrier, issu d'une famille de paysans pauvres du Nordeste, est élu à la présidence. Cette élection d'un homme du peuple, représentant le peuple, manifeste un changement culturel profond, en constituant une avancée historique dans l'égalité formelle et la citoyenneté. De plus, le pays tend à s'imposer de plus en plus au niveau international, notamment par sa diplomatie et une remarquable stabilité économique, qui ont été permises par le renforcement de la démocratie durant les trente dernières années. Le gouvernement de Lula dont le slogan était le « Brésil pour tous » aurait contribué à développer une norme sociale inscrite dans une citoyenneté élargie, bien que dans les faits, il semble que d'énormes progrès restent à faire.

Bien que le président Fernando Henrique Cardoso ait assumé publiquement l'existence de la discrimination raciale au Brésil, sa position par rapport à des politiques concrètes était vague. Ce sont les gouvernements suivants, ceux de Luiz Inácio Lula da Silva et de Dilma Rousseff qui ont mis en place des mesures concrètes. Parmi celles-ci, nous pouvons mettre en évidence l'adoption de lois contre le racisme, et en faveur de la valorisation de la culture *negra* et de sa promotion au sein de la société brésilienne, en particulier la loi 10.639/2003 qui a rendu obligatoire l'enseignement de l'« histoire et de la culture afro-brésilienne » à l'école primaire et secondaire; la loi 10.678/2003 qui a permis la création du secrétariat chargé des politiques de promotion de l'égalité raciale de la Présidence de la République; et la loi 12.288/2010 qui a permis la création de « statut de l'égalité raciale » interdisant le racisme et la discrimination en plus de garantir le droit à la non-discrimination et à l'égalité raciale dans de nombreux domaines comme ceux de la santé, de la culture, du logement, du travail, de l'éducation, et de la liberté de culte et d'expression. Pendant le gouvernement du président Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), on a entrepris l'adoption de politiques d'accès à l'éducation en faveur des étudiants negros. La principale mesure a été la mise en œuvre de politiques de discrimination positive grâce à la mise en place de quotas dans les universités

publiques, afin de favoriser l'accès des étudiants negros à l'enseignement supérieur (Leite, Juillet 2017, p. 11).

Actuellement, la démocratie s'avère vulnérable dans l'ensemble de l'Amérique latine. Alain Rouquié précisait, à la fin des années 1990, que ce ne seraient pas les résurgences de populismes, ni l'inconséquence de certains hommes politiques, qui la fragiliserait mais bien la pauvreté et l'aggravation des inégalités sociales. C'est au Brésil que le fossé entre les riches et les pauvres est le plus profond : les 10 % de Brésiliens les plus riches ont un revenu 32 fois plus élevé que les 20% les plus pauvres, ce qui a fait dire au président Fernando Henrique Cardoso que le Brésil n'était pas « un pays sous-développé mais un pays injuste » (Rouquié, 1998, p. 330). Aujourd'hui, et à la lumière du contexte social et politique brésilien actuel, cette citation prend, à mon sens, une autre dimension avec l'existence d'une combinaison de ces divers éléments.

Au fil de la construction historique de la nation brésilienne, les différents apports des populations composants le pays sont intégrés et tour à tour revendiqués, délaissés ou encore réappropriés de différentes manières selon les enjeux politiques et sociétaux.

« L'identité nationale exige la formation d'un sentiment collectif d'appartenance à une tradition commune et à une histoire partagée ; lesquels reflètent une impression de continuité et de descendance dans le temps entre les membres d'une configuration sociale déterminée (...) » (Campos Gonçalves, 2008, p.11). Comment cette identité se manifeste-t-elle dans un pays où il n'y a pas d'origine commune entre tous les hommes qui le peuplent ? En Europe, sous l'effet de la construction des États-Nations, l'identité culturelle et l'identité nationale désignent deux réalités différentes. Au Brésil, l'identité culturelle est le fondement de l'identité nationale.

Le premier trait caractérisé serait la proximité d'un attachement-détachement des racines portugaises à la glorification de la figure de l'indien.

Au lendemain de l'indépendance du pays, l'affirmation nationale passe par la glorification d'un passé ne devant rien aux Portugais. On voit s'opérer à cette époque, l'exaltation de la figure mythique de l'indien. Il devient alors l'emblème de la libération et du nationalisme autochtone. Ce changement s'opère, entre autres, par l'abandon de noms portugais pour des noms à consonances indiennes, comme par exemple celui de Muriti ou encore d'Araripe. Ce fut la littérature romantique qui participa à cette exaltation de l'Indien. J'aimerais souligner qu'au Brésil, le romantisme ne se limite pas à un programme scientifique, mais correspond à l'émergence historique d'aspirations nationales et de transformations sociales. Dans ce contexte d'accouchement d'une nation, il fallait passer d'un « instinct » de nationalité à « l'édification réelle d'une « conscience nationale » véhiculée par un discours et

par une série de symboles (Carelli, 1993, p. 117). Cependant, cette volonté de rompre avec le passé et les caractéristiques de la société coloniale n'est pas si franche que cela. L'idée que la culture ne pouvait être qu'européenne reste fortement ancrée et je dirais même qu'elle est toujours omniprésente. Nous pouvons citer à ce sujet l'oeuvre de José de Alencar, *o Guarani*. L'auteur semble avoir écrit le mythe de la fondation de l'identité brésilienne au travers de l'adaptation du roman de chevalerie médiéval au contexte et à la situation brésilienne, en cherchant à répondre aux intérêts civilisationnels et le modèle de l'identité nationale à la réalité historique qui était impossible d'ignorer (Campos Gonçalves, 2008, p. 13). Cette ambiguïté témoigne de la réelle difficulté de former une identité nationale. Sous Pedro II, l'Indien devient un symbole national. Dans l'imagerie impériale, il renvoie aux racines rêvées d'un Brésil en devenir où l'esclavage, comme la colonisation, seraient à oublier. Mais en réalité, l'Indien, qui est encore esclavagisé, est toujours perçu au sein de la société comme un sauvage. L'extinction, notamment par la chasse aux Indiens pratiquée par les *bugreiros*, les guettait. L'indien est révééré comme idée et exclu en tant qu'individu. Son apport biologique à la formation de l'homme brésilien est sous-estimé, sans doute parce qu'il est peu spectaculaire, sinon invisible (Rouquié, 2006, p. 78). Malgré la création en 1910 du Service de Protection de l'Indien (SPI), l'indien n'était plus au centre du discours national qui exaltait alors le Blanc.

La question de la race se retrouve alors au cœur de l'identité nationale.

À la fin du XIX ème siècle, un manquement dans l'identification du peuple et d'une nation opérante est repérable, notamment par l'esclavage qui est encore tout proche. Christian Anglade (2000) dit à ce sujet que la matrice esclavagiste, en plus d'avoir façonnée la société, serait au coeur de l'identité nationale. La question de l'identité nationale se cristallise donc sur le thème de la race. « C'est à travers cette grille exclusive que nombre de penseurs sociaux s'efforcent d'interpréter la nation en formation » (Bennassar & Marin, 2000, p. 475). Ce sont les modèles évolutionnistes et social darwinistes¹² qui prévalent. La République prend des mesures de discrimination ethnique, d'où le rejet des manifestations afro-brésiliennes. On parle alors de race supérieure et de dégénérescence métisse. À titre d'exemple, le médecin Raimundo Nina Rodrigues conclut à l'infériorité de l'africain qui serait une raison de l'infériorité du peuple brésilien. « La civilisation aryenne est représentée au Brésil par une faible minorité de race blanche qui a la responsabilité de la défendre, non seulement contre les actes antisociaux, les crimes de ses propres représentants mais aussi contre les actes antisociaux des races inférieures, qu'il s'agisse de véritables crimes aux yeux de ces races ou qu'il ne s'agisse que de manifestations du conflit de la lutte pour l'existence entre la civilisation

¹² C.f Mémoire de Master 1

supérieure de race blanche et l'esquisse de civilisation des races conquises ou soumises » (Nina Rodrigues, 1957, p. 219).

Le blanchiment de la population est alors au coeur des préoccupations nationales. L'immigration européenne avait pour objectif d'effectuer ce blanchiment par le métissage. Nous pouvons voir ici un paradoxe. Il s'est opéré une adaptation du racisme aux réalités nationales. Une haine contre le métissage se développe à ce moment-là, mais c'est précisément sur lui que l'on compte pour améliorer la race et construire le devenir blanc de la Nation. De plus, cette période « d'arianização » de la population brésilienne, coïncide paradoxalement avec des initiatives visant à défendre les Indiens et les noirs : « L'indigénisme et l'américanisme afro-latin correspondent, au plan de l'idéologie, à un énorme processus de changement social qui permet à un nombre croissant d'Indiens et de Noirs de s'insinuer dans des strates plus élevées de la société » (Mornër, 1971, p. 173).

A partir des années 1930, on voit apparaître la victoire d'une conception métisse de la Nation.

Elle se pose comme étant l'interprétation officielle de l'identité nationale. Les modernistes rejettent la culture d'importation en définissant la brésilianité comme le fruit d'un mélange profond provenant des racines "américaines" du pays. Deux oeuvres faisant l'éloge du métissage illustrent ce phénomène : *Macunaïma* de Mario de Andrade et *Casa grande e senzala* de Gilberto Freyre. La seconde, dont je donnerai plus de détails par la suite, impose l'identité nationale brésilienne et la théorisation de la « démocratie raciale » brésilienne. La famille brésilienne coloniale serait la cellule de base de la société et résulterait donc du mélange des trois races. Grâce à cet ouvrage, l'importance de l'apport africain dans l'histoire et la culture du pays est revalorisée. Paradoxalement, ce n'est pas l'élite blanche qui a donné au Brésil ses symboles identitaires. Ils sont tous samba, capoeira, candomblé et empruntés à la culture dominée, aux anciens esclaves. "Exclusion sociale et assimilation culturelle font particulièrement bon ménage au Brésil" (Rouquié, 2006, pp. 64-65). En effet, le Brésil se présente bien comme un pays ancré fortement dans l'Amérique latine de par bien des aspects, mais concernant le métissage, je pense que c'est un cas singulier qui s'illustre par ces différents éléments. La politique raciale des Portugais au Brésil, par notamment un encouragement des mariages mixtes pour des raisons mercantiles et de sécurisation des frontières ainsi que le fait qu'ils n'aient pas établi de séparation résidentielle comme la Couronne d'Espagne, a pu encourager la cohésion de cette société aux éléments hétérogènes. Bolivar, lui-même, croyait fermement que le miscégénération constituait le fondement de l'existence nationale des peuples d'Amérique espagnole. Il dit lors du Congrès d'Angostura : "Nous devons garder présent à l'esprit que notre peuple n'est ni européen ni nordaméricain. Il est un mélange de l'Afrique et de l'Amérique plutôt qu'une émanation de l'Europe. Il est impossible de déterminer avec précision à quelle famille humaine nous

appartenons" (Mörner, 1971, pp. 105-106). Cette idée est transposable et représentative du cas du Brésil, pays dans lequel la construction identitaire des sujets est complexe et ambiguë. Comme le montre très bien Lilia Moritz Schwarcz, cette construction identitaire, depuis la période de la colonisation a été marquée par une tension, « Ni totalement colons, ni totalement colonisés, ni portugais, ni esclaves, depuis les premiers temps du pays indépendant, une question a semblé accompagner les débats locaux : finalement, qu'est-ce qui fait le Brésil, Brésil ? » (Moritz Schwarcz, 2000, p. 178).

Le métissage pose la question de la civilisation et de la barbarie. Au travers de son *Facundo*, Domingo Faustino Sarmiento pose le problème de l'identité argentine mais plus généralement de l'Amérique latine. Il l'associe à l'idée de barbarie et associe l'Europe à celle de civilisation des Lumières. Il dénonce également le personnage du *gaucho* ou *gaúcho* en portugais comme anarchique et refuse d'en faire un mythe identitaire comme le deviendra par la suite le cow-boy américain ou le bandeirante brésilien (Vayssière, 2006, p.36). Toutefois, il semble que cette valorisation du métissage puise sa force non pas dans l'assimilation de la culture européenne, mais bien dans les réalités locales correspondant à une certaine réalité américaine. Oswaldo de Andrade parle "d'anthropophagie" comme d'une réalité qui exprimerait la richesse des apports culturels blanc, indien, noir ainsi que la capacité du pays à "digérer" ses racines multiples. Cette notion pourrait représenter une décolonisation, symbolisant la véritable identité nationale. Le courant moderniste, représenté par ceux que l'on nomme les « avant-gardistes » prônent cette idée d'identité américaine du peuple brésilien. Cette identité que l'on peut nommée brésilianité a été admise comme étant l'identité nationale de l'État-Nation et du futur État moderne brésilien.

1.2.4. L'idéologie du lusotropicalisme comme marqueur de l'histoire coloniale portugaise

Les thèses lusotropicales font encore aujourd'hui l'objet d'une croyance, éventuellement implicite ou méconnue comme telle, puissante ou insidieuse mais assez partagée parmi les élites lusophones. L'analyse risque d'en affecter la représentation intime que beaucoup se font encore de leur identité collective, en particulier parmi les membres de la société où ce discours fut d'abord inventé, c'est-à-dire au Brésil. (Geffray, 1997, p. 361).

Les différents États occidentaux coloniaux ont tous effectué un travail de légitimation du projet colonial. Mais celui-ci ne s'est pas fait en même temps et selon les mêmes modalités. Pour la France, ce serait cette notion de « mission civilisatrice » qui prévaudrait, avec l'idée d'apporter les lumières de l'Europe, par une « tutelle bienveillante et rationnelle » de l'occident

sur des « mondes enfants indigènes » (Bertrand, 2006, pp. 11-12). Pour les Etats du sud de l'Europe, cette justification va s'effectuer pendant une période de gouvernements autoritaires, comme celles de Mussolini en Italie et de Salazar au Portugal. La colonisation portugaise va se doter d'un discours de justification essentiellement à partir des années 1950 et l'essor du lusotropicalisme. Enders, Couto et Léonard (1997), le désigne sous le terme de « mythologie fondatrice de substitution » pour le peuple brésilien. En effet, ils mettent en évidence le fait que, contrairement aux anciennes colonies espagnoles qui ont pu s'appuyer sur « l'épopée des *Libertadores* des Républiques », le Brésil, du fait des caractéristiques particulières de son indépendance, n'a pas pu se rattacher à ce genre d'épopée.

Yves Léonard va même plus loin en affirmant que le régime salazariste s'est approprié ce concept, créé à l'origine par Gilberto Freyre, le même auteur brésilien qui créa le concept de démocratie raciale. Les deux concepts sont intimement liés dans leur développement historique et social, tout comme dans leur déploiement au niveau de l'imaginaire collectif du pays qui intègre ces mythes dans la croyance populaire jusqu'à ce qu'ils s'institutionnalisent politiquement, idéologiquement et socialement pendant de nombreuses décennies.

Ce dernier proposa une lecture psycho-culturelle du passé brésilien, en mettant en évidence des traits de caractères propres au colonisateur portugais, comme par exemple, la plasticité sociale, l'appétence pour la miscégénéation, l'absence de fierté raciale (Castelo, septembre 2011, p. 262). L'adaptation du Portugais au monde tropical est expliqué au travers d'une interprétation mettant l'accent sur la mentalité et la culture portugaise façonnées par plusieurs siècles au contact de l'Inde et de l'Afrique et de son passé ethnique de peuple indéfini entre l'Europe et l'Afrique, « sans idées absolues, ni préjugés inflexibles » et simultanément « l'esclavagiste terrible » et « le colonisateur européen qui a le plus fraternisé avec les races appelées inférieures » (Freyre, 1933, p. 197). Cette approche de lusotropicalisme est complétée dans son ouvrage *O Mundo que o Português criou*, en replaçant le concept dans une perspective territoriale plus large : « Le Portugal, le Brésil, l'Afrique et l'Inde portugaises, Madère, les Açores, le Cap Vert, constituent aujourd'hui une unité de sentiments et de culture (...). Une telle unité intime de sentiments et de culture dans ses formes les plus évidentes et les plus concrètes est la conséquence du processus et des fondements de la colonisation portugaise qui, en Asie comme au Brésil, dans les îles atlantiques et jusqu'à un certain point en Afrique, ont développé chez les hommes, les mêmes qualités essentielles de cordialité et de sympathie caractéristiques du peuple portugais » (Freyre, 1940, p. 39). L'idée sous-jacente est celle visant à mettre en évidence que le projet colonial portugais a entraîné un métissage, une « multiracialité » unique favorisant une égalité de traitement entre tous les sujets de son empire. Il relie également cette spécificité culturelle portugaise à l'influence de la culture maure

dans la Péninsule ibérique ainsi qu'à un christianisme portugais qui aurait été aussi imprégné de valeurs issues de l'islam, religion des conquérants maures.

Mais en réalité, « Le recours au lusotropicalisme (...) n'est pas le signe d'une tolérance propre au « monde que le Portugais a créé » mais a pour fin principale de conforter un modèle politique et social autoritaire et conservateur », (Couto, Enders & Léonard, 1997, p. 196), l'Etat nouveau. Le lusotropicalisme offrait une trompeuse légitimité scientifique à cette croyance en l'originalité de la colonisation portugaise dénuée de préjugé racial. Cette prétendue égalité raciale trouve ses lettres de noblesse dans la figure du métis brésilien, incarnation parfaite de la fusion idéale des différentes « races » qui composent le pays. D'où une valorisation du métissage qui a été très prégnante. L'écart entre la théorie du lusotropicalisme, critiquée comme prenant la forme d'une « idéologie » (Wilson, 1994, p. IX) et la pratique est pointée du doigt en signifiant notamment une impossibilité de parler de réciprocité culturelle, comme elle a pu être envisagée par Freyre. « Cette « théorie sociologique » suppose l'acceptation d'une concurrence de tous les éléments de la population coloniale dans la vie sociale, économique, culturelle et politique. Or la politique de l'assimilation telle qu'elle est entendue et pratiquée par l'administration coloniale portugaise, paralyse, éliminant de cette concurrence, les Noirs indigènes et assimilés et dans une certaine mesure les mulâtres » (Fele, 1955, pp. 29-30).

Cláudia Castelo souligne à propos du métissage que cette théorie d'une prétendue intégration raciale harmonieuse qui aurait découlée de la colonisation portugaise au Brésil a été mise au travail selon une perspective historique par l'historien anglais Charles Boxer. Ce dernier montre à partir de l'étude de documents, une vision complexe et hétérogène des relations raciales dans les territoires lusophones. Les préjugés et la tension raciale existent dans tous les territoires sous la souveraineté portugaise et d'une manière générale l'historiographie récente, dont les travaux par exemple d'Enders, tendent à renforcer la lecture de Boxer en situant le lusotropicalisme dans le domaine du mythe, mais comme tous les mythes, avec une force de vérité, comme le souligne Marc Ferro parfois plus forte que le réel (Castelo, septembre 2011, p. 276). « Les mythes cristallisent une série d'expériences humaines à travers lesquelles l'homme peut se reconnaître et s'identifier, reconnaître l'autre, se faire une image de son origine, de son devenir. Ils permettent de se représenter le monde pour le rendre habitable » (Landoeuer & Pesce, 2015/2, p. 97).

Les effets du lusotropicalisme se font sentir encore aujourd'hui dans le contexte de l'immigration, à la suite des indépendances des territoires colonisés à partir des années 1970 et des discours sur le multiculturalisme dès les années 1990 (Sansone, 2015). Mais le Brésil d'aujourd'hui est également et peut-être principalement empreint d'une culture « américo-latine » (Vayssière, 2006, p 236). Cette aspect, frappant avec le Mexique qui arborerait une « américanisation des mœurs » ne se présenterait pas de la même manière au Brésil,

notamment par le fait que le pays semblerait avoir des difficultés à trouver son propre « américanisme ».

I.2.5. Apports sociologiques et anthropologiques brésiliens sur la race et le métissage

Cette sous partie vise à rendre compte d'un certain nombre de recherches et de travaux anthropologiques et sociologiques qui ont été effectués au Brésil sur les notions de race, de métissage et plus globalement sur la construction identitaire afro-brésilienne. L'intérêt ici est de s'intéresser aux concepts de la pensée anthropologique qui ont été mobilisés et comment ils sont agissants aujourd'hui, au Brésil, dans un contexte de tensions et d'interrogations face à la politique de discrimination positive enclenchée par le gouvernement brésilien depuis plus d'une décennie maintenant.

Dans les années 1950, deux champs académiques se sont consolidés au Brésil à propos de la question noire avec relativement peu de communication entre eux. L'un a plutôt mis en relation le « Noir » avec la question du phénotype, tandis que l'autre a surtout appréhendé la catégorie « noir » par rapport à des pratiques et à des façons de penser. Le premier, prédominant dans les études des relations raciales marquées par l'École *paulista* de sociologie, s'est avant tout attaché au problème de l'inégalité sociale entre des personnes de phénotypes différents (blancs, noirs), au détriment des distinctions « d'ordre culturel ». Le second, avec des recherches à dominante anthropologique, s'est principalement consacré à l'étude des spécificités culturelles, aux dépens des analyses sur les discriminations « d'ordre social » et les questions (re)distributives. (Hofbauer, 2016). Les principaux auteurs du premier champ sont entre autres, Roger Bastide et Florestan Fernandes qui ont étudié notamment la théorie du blanchiment, pour le second, mais aussi différentes notions et concepts relatifs à la construction identitaire pour le premier. La notion de transculture a été créée en 1940 par l'ethnomusicologue cubain Fernando Ortiz, et désigne un ensemble de transmutations constantes, d'échanges réciproques entre les immigrants et les autochtones. Elle est la transition et la transaction entre une culture et une autre, une sorte d'entre-deux où l'immigrant, sans renier sa mémoire culturelle, adopte des éléments de la nouvelle culture. Cette notion a été adoptée par les anthropologues brésiliens, dont Roger Bastide qui a enrichi les analyses d'Ortiz. L'anthropologue a aussi travaillé la pensée combinatoire du bricolage, un terme créé par Claude Lévi-Strauss et repris par Roger Bastide. « Alors que la pensée métisse est celle de mouvements rythmiques de flexion, d'inflexion, de courbure, de transformation, de formes en perpétuel devenir, la pensée du bricolage opère par recombinaison de signes préexistants » (Laplantine & Nouss, 2001, p. 124). Georges Balandier, dans sa préface à l'ouvrage de Roger

Bastide, *Les religions africaines au Brésil-Contribution à une sociologie des interpénétrations de civilisation*, souligne que Bastide a eu recours à cette pensée du bricolage afin de saisir comment les éléments symboliques sont réemployés, comment les pratiques visent toutes à restituer de l'unité à ce qui est disparate. Dans la lignée de cette pensée, il énonce ce qu'il nomme sous le terme de principe de coupure, cette capacité qu'auraient les noirs d'intégrer différents éléments culturels dans leur quotidien sans conflit intérieur d'appartenance. Bastide souligne que celui-ci « aurait échappé à la loi du marginalisme en bâtissant au dedans de lui une barrière quasi infranchissable entre les deux mondes opposés qui l'habitaient, ce qui lui permet une double fidélité à des valeurs souvent pourtant contradictoires (Bastide, 1960, p. 234).

Nous devons souligner l'importance des études culturalistes nord-américaines et notamment les travaux de Franz Boas et l'affirmation de la séparation conceptuelle entre les termes de race et de culture. En effet, c'est à l'aide de cette distinction que le fondateur de l'anthropologie nord-américaine a non seulement commencé à faire face aux discours déterministes évolutionnistes et biologiques, hégémoniques à l'époque, mais qu'il a aussi forgé une nouvelle base conceptuelle – les cultures (au pluriel) – qui permettra à toute une discipline académique de repenser la question de la différence et de l'inégalité.

Cette voie ouverte par Boas a permis aux anthropologues du monde entier, dont ceux du Brésil, d'être parmi les premiers chercheurs à s'opposer aux modèles de hiérarchisation des races humaines (conçues comme des unités biologiques) hérités du XIXe siècle. Ainsi, au Brésil également, la valorisation du concept de culture est rapidement devenue une arme dans le combat contre le racisme que beaucoup percevaient comme une idéologie faisant un usage illicite des différences phénotypiques (indubitables) en condamnant certains groupes humains à une infériorité innée (Benedict, 1940, p. 98).

C'est dans ce contexte qu'ont été réévalués les travaux pionniers pour les études afro-brésiliennes de Raimundo Nina Rodrigues (1935 et 1957) qui, au tournant du XXe siècle, avait fondé ses recherches sur une même catégorie-clé d'analyse (les races humaines) pour, d'un côté, mesurer (avec des méthodes anthropométriques) les inégalités mentales et, de l'autre, expliquer les croyances des Africains et de leurs descendants au Brésil (candomblé) et leur fonctionnement.

La manière dont le champ de l'anthropologie a rompu avec le concept de race a eu des conséquences sur le développement de la discipline. Dans un premier temps, les efforts pour dépasser le déterminisme biologique ont conduit les anthropologues à éviter le thème du lien entre le physique et le culturel. Leur abandon progressif de la catégorie « race » a contribué à ce que la question du racisme, importante pour des chercheurs comme Franz Boas et Ruth

Benedict, soit confiée à d'autres disciplines comme la sociologie ou les sciences politiques. Dans le cas brésilien, les études sur ce que l'on a appelé les « relations raciales » ont occupé cet espace. Cette tradition sociologique, qui émane directement au niveau théorique et conceptuel de l'École de Chicago, s'est attachée aux divers aspects des inégalités socio-économiques entre blancs et noirs. En contrepartie, elle s'est peu intéressée à la question de savoir si, et jusqu'à quel point, les cohabitations entre personnes blanches et non-blanches et la manière dont elles sont vécues, modelées par des forces culturelles ou des visions particulières du monde, au-delà du système économique dominant (Hofbauer, 2016). Ce dernier point a été un de mes points d'intérêt dans ce travail de recherche, analysé à la lumière du contexte brésilien actuel, celui de la reconnaissance de la différence raciale et sociale et d'une lutte politique contre les discriminations.

Dans ce contexte également, certains termes, comme celui de « nègre », change de sens et de mode d'utilisation. Une nouvelle manière de penser ce mot par différents groupes et mouvements sociaux présente une nouvelle réalité : le mot « nègre » prend un sens politique et surtout idéologique il « réunit tous les êtres humains qui s'affirment comme ayant, au niveau culturel des racines afro, et plus encore, il regroupe ceux qui souffrent et s'identifient avec une expérience vécue en tant que noir, même en dehors de l'Afrique » (Aparecida Lima Silva & Lima Silva Soares, Novembre 2011).

L'utilisation conceptuelle du mot « race » ferait place progressivement à celui d'« ethnie ». Ce dernier vocable n'est pas seulement entendu comme un groupe de personne appartenant à une même communauté, mais aussi et surtout comme une appartenance et une revendication d'appartenance au groupe indépendamment des liens de sang, et la construction d'actions collectives, donc le partage d'expériences communes.

De nos jours, ce n'est plus le métissage qui est valorisé et mis sur le devant de la scène. A partir des années 1990 et jusqu'à aujourd'hui, se serait plutôt l'image d'une différenciation raciale qui prévaudrait, de par notamment une montée en puissance de l'ethnique qui tendrait à supplanter la notion de race. Cette évolution serait liée à des transformations institutionnelles profondes, l'ethnisation des politiques publiques qui imposerait de plus en plus au peuple brésilien de s'auto-identifier et donc de se différencier par un phénotype particulier, garant ou non de l'octroi de droits spécifiques.

La classification raciale dans les recensements brésiliens a toujours provoqué des débats, ce qui témoigne de la complexité que représente l'établissement de catégories raciales bien définies dans le pays. Les éléments qui conduisent à l'attribution d'une catégorie raciale et qui entraînent une auto-identification sont nombreux : le métissage, la condition sociale, la région d'origine, et même l'âge et le genre. Cette difficulté de catégoriser la race au Brésil met

en lumière une certaine ambiguïté et un manque de netteté d'identification raciale typique du pays (Sansone, 1993).

Le débat actuel autour du caractère isolé ou élitiste des sciences sociales et de leur engagement politique mettait en jeu, au-delà, la prise de conscience, en particulier de la part des anthropologues, que les processus d'identification raciale requis par la politique des quotas constituaient un problème éthique mais aussi scientifique. Ce débat soulignait la complexité et la nature même – à la fois structurelle et intersubjective – de la race en tant que phénomène social, ainsi que les sciences sociales l'abordaient (Lemos Igreja & Magalhães Tavolaro, 2015, p. 228). Les discussions au sein de la communauté scientifique en sciences sociales ne révèlent pas de désaccords autour du caractère essentiellement social du concept de race. Elles ne mettent pas non plus au jour des divergences sur la reconnaissance de l'existence de discrimination raciale au Brésil. Le désaccord se porterait plutôt sur l'utilisation et la légitimation scientifique de la race en tant que critère de classification sociale à des fins de promotion et de mise en œuvre de politiques publiques.

I.3. Conclusion

Après avoir resitué mon objet de recherche au sein de mon parcours personnel et professionnelle, tous deux empreints de la recherche de traces et de l'articulation entre temps du passé et temps du présent, j'ai voulu mettre en évidence l'aspect socialement vif voire tabou du sujet au Brésil car bien que le métissage, les différences de couleurs de peau, d'origines, d'ancrage social et territorial sont visibles et montrent le poids de profondes inégalités, le fait de s'intéresser à l'identité raciale, sociale, territoriale en lien avec la reproduction et le maintien au sein de l'imaginaire social-historique, d'un rapports de colonialité, vient mettre en échec la vision d'un pays régie par des relations raciales et sociales harmonieuses.

Celles-ci ont fait l'objet d'études sociologiques dont celles de Roger Bastide et de Florestan Fernandes, qui ont pris un essor important après le développement des études anthropologiques mettant la notion de race au cœur d'une théorisation qui participa à l'essor de l'idéologie raciste. La notion reste un référent politique et social mobilisable pour essayer de comprendre la teneur de ces relations.

Mon intérêt s'est également porté sur la construction historique, sociale et culturelle du pays, dans le but de fournir des éléments de contextualisation de l'objet de recherche. De l'idéologie coloniale portugaise couplée à la croyance en une forme de lusotropicalisme qui a pu participer à la légitimation en la croyance d'une démocratie raciale brésilienne unique en son genre, la

construction de l'état nation brésilien semble marquer par l'apposition du métissage en tant que garant de l'unité nationale illustrée par un sentiment d'appartenance, la brésilianité qui au fil de l'histoire s'est construite à la fois par une volonté de se tourner vers l'avenir mais aussi sur des étapes historiques distinctes, impulsant tout à tour, une valorisation ou un éloignement des différents héritages des « races » que composent le pays.

Chapitre II. Constat d'un temps présent : un pays multiracial et profondément métisse empreint de relations sociales et éducatives inégalitaires

L'objectif dans cette deuxième partie est de présenter mes principaux arguments en m'appuyant sur des cadres théoriques et conceptuels qui me permettent de penser et de travailler mon objet. Cette partie se présente sous forme d'entonnoir. Du premier thème en découle le second puis le troisième. D'une certaine forme de colonialité du pouvoir, découle une colonialité du savoir, marquée par une perspective eurocentriste, qui entraîne, pour une certaine partie de la population brésilienne, une colonialité de l'être, constitutive de relations historiques, sociales et professionnelles inégalitaires et la présence d'un racisme latent mais réel, ainsi que de préjugés et de discriminations. Ces derniers, dans le contexte brésilien d'un renforcement de la politique de discrimination positive, peuvent s'actualiser ou se réactualiser d'une autre manière, avec des fondements différents liés précisément à cette conjoncture actuelle de catégorisation ethnique qui brise définitivement ce mythe de la démocratie raciale brésilienne mais qui n'est pas pour autant à mon sens, garante de plus d'égalité et d'équité entre les sujets.

II.1. La race comme classification sociale de la population coloniale et post-coloniale

II.1.1. Un des piliers de la colonialité du pouvoir : la domination ethno-raciale

Selon Aníbal Quijano, sociologue péruvien, la race est intervenue comme classification sociale de la société coloniale en Amérique, bien avant l'idée de couleur. La notion de race blanche et de race noire aurait été inventée par les Anglais, donc cent ans après la colonisation de l'Amérique du Sud, lors de la colonisation de l'Amérique du Nord par les britanniques. Ce n'est qu'à ce moment-là que les Ibériques auraient commencé à penser en termes de race.

Cet auteur s'est consacré aux dynamiques socio-historiques du capitalisme en tant que système qui, depuis les années 1990, souligne à quel point la colonisation des Amériques a joué un rôle central dans la genèse du système-monde moderne, en inaugurant justement la classification « raciale » des populations, ce qu'il présente comme un mode de marcation, d'identification constitutif de la modernité. Ce qui m'intéresse plus particulièrement dans ses travaux, c'est sa théorisation de la colonialité du pouvoir qu'il commence à effectuer dans les années 1990 sous le régime d'Alberto Fujimori.

La matrice coloniale ou « colonialité » du pouvoir selon Quijano se fonde à ses origines sur quatre piliers : l'exploitation de la force de travail, la domination ethno-raciale, le patriarcat et le contrôle des formes de subjectivité (ou imposition d'une orientation culturelle

eurocentriste). Cette matrice, pour lui, resterait centrale dans les rapports sociaux en Amérique Latine, même après les indépendances.

« La colonialité est entendue ici comme un phénomène historique, allant jusqu'à nos jours, réellement plus complexe que le colonialisme. Alors que le colonialisme se réfère à la situation de soumission de certains peuples colonisés, à travers un appareil administratif et militaire métropolitain (disparu en tant que tel sur une grande partie du globe), la colonialité consiste, elle, en l'articulation planétaire d'un système de pouvoir « occidental » (Quijano, 2000). Tout comme Aníbal Quijano, plusieurs auteurs pensent que la modernité est indissolublement liée à la colonialité : « il n'y a pas de modernité sans colonialité et il n'y a pas de colonialité sans modernité. Elles sont comme les deux faces d'une même monnaie ». (Escobar & Restrepo, 2009).

L'émergence du mouvement indigène dans les pays andins pendant les années 2000 au Pérou a été, pour lui, un des signes majeurs de la crise de la colonialité du pouvoir. Nous pouvons observer le même phénomène au Brésil avec notamment le mouvement noir qui prend de l'ampleur aussi pendant cette même période. En accord avec Claude Bourguignon-Rougier, ce concept de colonialité ne serait pas utilisé par des auteurs qui travaillent sur cette thématique de recherche et il ne serait pas présent de la même manière au Brésil que dans les autres pays d'Amérique latine. Cette dernière pointe d'ailleurs l'absence de figures marquantes au Brésil sur ce sujet.

De mon point de vue, et à la lumière des différents éléments que j'ai travaillés au fil des années, cette idée de colonialité n'est effectivement pas apparente de la même manière et ce pour plusieurs raisons. L'histoire de l'indépendance du pays qui ne s'est pas faite, nous l'avons vu en amont, de manière similaire aux autres pays latino-américain, puis une certaine croyance en « l'originalité » du Brésil sur l'harmonie du métissage garant d'une unité nationale et sociale peut venir poser un masque, « *um disfarçar* » sur la réalité quotidienne historique et sociale du pays. Pour moi, la théorie du sociologue est éclairante pour comprendre ce qui se joue au niveau des rapports sociaux au Brésil. Mais il faut préciser que je ne reprends pas l'intégralité de son concept mais sa théorie sur la racialisation des rapports sociaux, sur l'idée de la race comme catégorisation efficiente au Brésil, l'idée d'un héritage d'une domination de certains individus sur d'autres par un passé et une histoire. Celle de l'esclavage notamment, qui a des répercussions symboliques, subjectives mais bien réelles dans le quotidien des personnes, sous le spectre, entre autres chose, d'une « identité héritée » si je reprends la terminologie de Vincent de Gauléjac, qui pèse de manière symbolique mais qui a des effets réels aujourd'hui.

Je me suis appuyée sur les travaux de plusieurs auteurs issus du réseau Modernité/Colonialité, un collectif d'auteurs qui s'est formé autour de la théorie de la « colonialité du pouvoir » développée par Aníbal Quijano. Certains de ces auteurs, tels que Quijano, Grosfoguel, Dussel, Mignolo... constituent le « tournant décolonial » latino-américain (Bouguignon-Rougier & Colin, 2014, p. 11). Mais je n'ai pas exclu non plus certains travaux s'inscrivant dans la lignée des études postcoloniales, travaux que je prends en considération car « elles ont rappelé, à juste titre, la nécessité d'étudier globalement les colonisations modernes du XVI^e siècle au XXI^e siècle, mais elles ont aussi cru discerner une « colonialité » dont elles ont fait un élément d'explication, plus essentialiste qu'analytique » (Sibeud, 2011/1, p. 5).

Néanmoins, de mon point de vue, elles ne permettraient pas de manière totalement satisfaisante d'essayer d'approcher cette réalité complexe qu'est la société brésilienne contemporaine et ce qu'elle peut transmettre en tant que données de compréhension sur les rapports aux autres. Mon positionnement ne tend pas à m'inscrire dans telle ou telle approche ou sensibilité théorique, mais bien de mettre en lien des éléments pour problématiser mon objet de recherche.

Plusieurs différences existent entre les deux courants de pensée. Elles sont d'ordre conceptuel et méthodologique.

En premier lieu, l'objet de la théorie décoloniale qui est la colonisation de l'Amérique et de la Caraïbe par les deux premières grandes puissances européennes, l'Espagne et le Portugal entre le XVI^e et le XIX^e siècle. Les outils utilisés dans les études postcoloniales ne seraient opérationnels que pour les ex-colonies de l'empire britannique. D'après Grosfoguel, les groupes latino-américains d'Etudes Subalternes sous-estimaient les points de vue ethniques ou raciaux élaborés dans le Sud, et mettaient en avant ceux des penseurs occidentaux, en cela ils trahissaient leurs objectifs, celui de créer des études subalternes. Pour lui, la pensée décoloniale est une pensée critique de ces deux courants qui prônent une hégémonie épistémologique. Sa thèse : « une perspective épistémique construite à partir d'un lieu ethniquement et racialement subalterne peut être d'un apport très important. Elle permettrait un dépassement des paradigmes de l'économie politique, qui n'offre de conceptualisation du capitalisme qu'à travers les schémas du système global ou mondial. Mon idée est qu'il faut décoloniser les paradigmes de l'économie politique et ceux de l'analyse du système-monde et proposer une conceptualisation décoloniale alternative » (Grosfoguel, 2014, p.103).

Face à la critique épistémologique, nous parlons toujours dans un espace structuré par des rapports de pouvoir. Les intellectuelles noires féministes appellent cette perspective

« épistémologie afro-centrée » ; Dussel parle lui de « géopolitique de la connaissance ». Quant à Grosfoguel, lui, suit l'exemple de Fanon et de Gloria Anzaldúa et parle de « corpo-politique de la connaissance ». Quijano parle de « matrice coloniale du pouvoir ». Ce dernier veut aller plus loin : il conçoit la « colonialité du pouvoir » comme une mosaïque ou pour reprendre les termes des féministes noires américaines, comme l'intersection de multiples formes de hiérarchies hétérogènes et dispositifs de domination et d'exploitation qui existent à l'échelle mondiale.

La théorie postcoloniale et celle du système-monde ont des objectifs communs : elles critiquent l'idéologie du développement, les formes eurocentrées de la connaissance, les inégalités de genre, les hiérarchies raciales et les processus culturels et idéologiques qui rendent possible la subordination de la périphérie au système-monde capitaliste. Cependant, chaque approche ancre sa critique à un niveau différent. Si la critique postcoloniale met l'accent sur la culture coloniale, la théorie du système-monde repose sur l'idée de l'accumulation de capital à l'échelle mondiale.

La théorie décoloniale reposerait sur une posture épistémologique « autre » adossée à un programme éthique, voire une « praxis politique » (Bourguignon-Rougier & Colin, 2014, p. 13). Ce qui est pertinent dans ce concept de colonialité c'est sa malléabilité, et la manière dont il est travaillé aujourd'hui. Ce concept établi par un sociologue péruvien est à l'origine inscrit dans une discipline et un territoire géographique. Mais au temps présent, on l'utilise dans d'autres disciplines et dans d'autres contextes géographiques qui n'ont rien à voir avec le contexte latino-américain : il a une portée universelle. Il décrit un processus à l'œuvre, qui est, certes, plus ou moins conscientisé et visible mais qui est bien présent quand on s'attache à comprendre notre réalité mondiale contemporaine.

Il me paraît également important de souligner que ce n'est pas un concept fermé mais au contraire, comme le souligne Claude Bourguignon-Rougier, les pensées et les projets décoloniaux sont multiples et peuvent prendre des formes différentes suivant les lieux d'énonciation d'où ils émergent. Le projet Modernité/Colonialité peut dialoguer avec d'autres conceptualisations, d'autres projets, élaborés sur d'autres continents. A titre d'exemple, Ramon Grosfoguel utilise en anglais le concept de « colonialité du pouvoir » pour comparer les situations des immigrés caribéens aux Etats-Unis, en Hollande, en France et en Grande-Bretagne. « Nous sommes peut-être devant un concept proprement transaméricain » (Boidin, 2009, p. 135).

En d'autres termes, si la théorie décoloniale s'inscrit indéniablement dans la lignée épistémologique et institutionnelle des études postcoloniales à travers le monde ; elle possède néanmoins ses propres spécificités. Emmanuelle Sibeud souligne que « notre intérêt tardif est

un atout, il nous permet de bénéficier de synthèses critiques de la qualité de Penser le postcolonial mais il pourrait aussi être à l'origine de véritables contresens si nous nous contentons d'une importation paresseuse du postcolonialisme anglophone, présenté comme panacée universelle, au lieu de construire les transferts qui nous permettraient d'entrer dans un débat global, où nous avons beaucoup à apprendre, mais aussi des éléments originaux à apporter » (Sibeud, 2007, p. 150).

Ramon Grosfoguel parle de « tournant décolonial », Eduardo Restrepo « d'inflexion décolonial », Walter Mignolo « d'option décoloniale ». Moi je me risquerais à parler de « moment décolonial ». En effet, on peut entendre ce terme dans une perspective plus générale, qui ne s'appliquerait pas uniquement à l'Amérique latine, mais aussi au niveau global et mondial.

II.1.2. L'institutionnalisation du mythe de la démocratie raciale brésilienne

Le racisme, dans les rapports sociaux quotidiens n'est pas la seule manifestation de la colonialité du pouvoir mais c'est la plus omniprésente. La pratique de la discrimination doit se cacher derrière des codes sociaux qui se réfèrent aux différences d'éducation et de revenus, lesquels sont justement les conséquences des rapports sociaux racistes.

Pendant longtemps le discours social et scientifique a remis en question, l'idéologie du racisme mais pas la notion de race. Il a prévalu la volonté d'une égalité entre les races : l'idée étant qu'en Amérique latine, il n'y aurait pas de racisme car toute la population est métisse. Nous avons vu la force de cette pensée du métissage au Brésil, qui a induit une position politique et sociale officielle aujourd'hui grandement remise en cause, celle consistant à affirmer l'existence d'une démocratie raciale.

C'est Gilberto Freyre, qui serait « l'inspirateur » (Guimarães, 2002, p.12) du concept de « démocratie raciale ». Guimarães souligne également que se seraient les anthropologues Artur Ramos et Roger Bastide qui auraient utilisé pour la première fois le terme dans les années 40 et dans des conférences publiques et dans la presse quotidienne. « Cette expression qui n'allait pas seulement devenir célèbre mais deviendrait aussi la synthèse même de la pensée de toute une époque et de toute une génération de chercheurs en sciences sociales » (Idem, 2002, p. 12).

En effet, Gilberto Freyre met en évidence dans ses écrits, ce qu'il nomme « la civilisation brésilienne » de la « *miscigenação* ». Ce terme renvoie davantage au mélange des cultures qu'au mélange des gènes des Indiens, des Portugais ou des Africains. Pour

Dominique Vidal, cette idée de « démocratie raciale » résulterait de cette interprétation de l'ouvrage (Vidal, 2009). Cette oeuvre traduite en français sous le nom de *Maîtres et esclaves*¹³, se présente comme une « étude des rapports complexes entre les trois grandes masses humaines » et se propose non pas d'analyser leurs rapports de juxtaposition mais leur fusion progressive, leur intime mélange. Ce livre serait un livre « d'homme sur l'homme » car l'auteur s'est intéressé aux façons de penser et d'agir. Leur histoire, les brésiliens la porterait en eux, dans leur manière d'être et d'interagir avec le monde et les autres. La thèse avancée dans cet ouvrage est celle qui consiste à montrer une harmonie quasi parfaite entre les trois « races » constituant la société brésilienne. En cela, Freyre se présente comme un ardent défenseur de cette « démocratie raciale », en signifiant tout au long de son écrit le poids de l'histoire sur la constitution du Brésil actuel ainsi qu'en introduisant au sein de cette histoire la part due à la culture africaine, magnifiant, de ce fait, ce concept. Il souligne que la tradition conservatrice du Brésil s'est toujours appuyée sur le sadisme du commandement après la sortie du régime dualiste des seigneurs et des esclaves. En réalité, l'équilibre continu à être entre deux réalités plus traditionnelles et profondes : sadistes et masochistes, seigneurs et esclaves, docteurs et analphabètes, individus de civilisation plutôt européenne et individus de civilisation plutôt africaine et amérindienne (Freyre, 1973 (rééd)). Cet aspect concernant les rapports entre dominants et dominés nous montre qu'encore aujourd'hui, les esprits sont conditionnés par ces anciens types de rapports. Pour résumer en une phrase le fondement de sa pensée, il met en évidence le fait qu'il ne pèse sur le Brésil, aucune malédiction ethnique ou culturelle et pose le métissage comme le garant de la cohésion nationale. C'est d'ailleurs pour cela que certains chercheurs le montreront comme une aubaine pour le « *Estado Novo* », régime fascisant qui débuta au Portugal en novembre 1937.

Le Brésil ne s'identifie pas et ne se classe pas dans de grandes catégories issues d'un passé de ségrégation raciale légale. C'est, en effet, l'idée d'un métissage généralisé et d'un continuum de couleurs qui prévaut. Nous pouvons distinguer à ce sujet trois systèmes de classification qui coexistent. Le premier est celui utilisé par l'Institut Brésilien de Géographie et de Statistiques (IBGE) qui distingue six catégories (blanc, noir, métis, jaune, indien, sans déclaration). Il s'agit de la couleur déclarée par les personnes recensées, les agents censitaires ayant reçu consigne de noter ce qu'on leur déclare, et non ce qu'ils voient. Le second renvoie aux catégories ordinaires utilisées pour dire la couleur ou l'appartenance raciale d'une personne. Il inclut six termes pour présenter la couleur. Enfin, le dernier système est celui choisi par les acteurs du mouvement noir. Ils distinguent deux catégories, « Noir » (catégorie qui inclut les métis) et « Blanc » et refusent les classifications intermédiaires. A ce propos nous pouvons souligner que les acteurs de ce mouvement avaient exigé la prise en

¹³ Le titre original étant *Casa Grande e Senzala*.

compte du critère de la couleur de peau dans le recensement, estimant que son oblitération visait, de la part de la classe dominante, à masquer les inégalités raciales et les préjugés à leur rencontre. Ce choix relève évidemment d'une visée politique, celle de la valorisation de la Négritude. Ce système est beaucoup utilisé par les médias et par les programmes de discrimination positive (Vidal, 2009). Nous pouvons, à la lumière de ces éléments, adresser une certaine critique du métissage. Le risque est que celui-ci se fige. Appartenir à une nation qui se veut métisse signifie alors que ses membres n'ont d'autres choix que de se revendiquer métis et donc de se voir imposer une assignation identitaire, à laquelle ils peuvent plus ou moins échapper selon qu'ils sont plus ou moins « blancs » de peau. Le métissage, comme la race repose sur une fiction et, dans un pays où ce qui attrait à l'élément noir est déprécié, son idéalisation peut donc limiter l'émergence et la portée des revendications de ceux qui en portent les traces les plus visibles.

Nous pouvons à présent analyser ce que nous pourrions appeler les fondements de la « démocratie raciale ». Je distinguerais deux points principaux.

Bien que l'esclavage brésilien se développa parallèlement au processus de colonisation, son abolition quant à elle, coïncida avec le début de la transformation de l'économie rurale de type colonial en économie industrielle de type capitaliste. Avec la révolution de 1930, l'on crut que le capitalisme triompherait et que le développement économique créerait des emplois, ce qui pouvait favoriser la mobilité sociale et notamment celle des Noirs. (Diène, 1998). Ce serait donc dans ce contexte de croissance de l'économie de type capitaliste, que la démocratie raciale se serait construite.

Le second point relèverait du fait qu'au cours de la contextualisation de ce type de démocratie, l'accent était mis sur l'éducation du noir. Celui-ci, devait en quelque sorte changer pour se faire accepter des blancs dont la pensée à leur égard était celle visant à signifier que le noir vivait dans la promiscuité, la paresse et l'autodestruction. Face à cela, l'éducation, la formation et l'assimilation au modèle blanc étaient les défis de l'intégration. Les mouvements noirs menèrent d'ailleurs ces campagnes d'éducation. Le mouvement de la *Frente Negra* qui se développa dans les années 1930 dans le sud du pays, était « un mouvement de caractère assimilationniste, reprenant les thèses en vigueur depuis l'abolition de l'esclavage : l'élévation morale, le travail et l'éducation étaient considérés comme les conditions nécessaires et suffisantes de la fin du préjugé de couleur et de l'intégration sociale des noirs, objectif principal du mouvement. » (Agier & De Carvalho, 1994, p. 109).

Toutefois, les mouvements suivants qui se sont développés à partir des années 70 et notamment le *Movimento Negro Unificado*, ont mis l'accent, non sur l'assimilation au Blanc, mais sur l'acceptation de soi et la reconstruction de son identité culturelle et raciale.

Cette « démocratie raciale » se présenterait donc en apparence comme un concept et un régime politiques bien réels. En effet, le Brésil est un pays où, en apparence, il n'existe ni préjugé, ni discrimination, ni ségrégation de type raciale. Freyre, dans ses écrits opposait la démocratie sociale luso-brésilienne à la démocratie politique des Anglais, pour en rehausser les vertus : «En raison de son dynamisme culturel, qui ne ferme pas la culture européenne à toute influence ; de la valorisation en l'homme, le plus possible, de qualités authentiques, indépendantes de la couleur, de la position, du succès économique ; de l'égalité, autant que possible, d'opportunités sociales et de culture pour les hommes d'origines diverses, les régions de formation portugaise, formation par moyen du métissage, constituent de nos jours une anticipation ou, plus encore, un rapprochement vers la démocratie sociale dont se trouvent si éloignés les peuples actuellement les plus avancés dans leur pratique de démocratie politique, simplement politique, si souvent inefficace, injuste et anti-humaine» (Freyre, 1938, p. 18).

Si cette croyance en une réelle démocratie raciale est si convaincante, c'est parce qu'elle repose sur certaines réalités.

Tout d'abord, les relations entre individus ou groupes ethniques apparaissent comme résolument cordiales. Il s'avère extrêmement déplacé de se moquer d'une personne du fait de son appartenance raciale ou religieuse. L'histoire même du Brésil a donné la preuve de sa grande ouverture aux influences étrangères en donnant naissance à un syncrétisme culturel qui lui est propre. De plus, le fort pourcentage de métis et de mulâtres montre bien l'ouverture d'esprit de la population, blanche notamment, dans ses choix de partenaires sexuels. Enfin, la renommée de certaines personnalités de couleur dans le monde artistique et sportif ¹⁴ a contribué à renforcer la croyance dans la mise en pratique réelle d'une « démocratie raciale ».

Selon Christophe Brochier, il existe des variations importantes d'un texte à l'autre sur ce que des chercheurs, des écrivains ou des politiciens peuvent entendre par « démocratie raciale » quand une définition même sommaire existe. Par exemple pour Howard Winant (Winant, 1999), il s'agit de la coexistence entre miscégénéation et absence de conflits raciaux. Pour Elide Bastos (Bastos, 1999) c'est l'absence de distinctions raciales. Pour Dona Goldstein (Goldstein, 2003) c'est apparemment l'inexistence de préjugés raciaux (mais elle insiste sur les relations sexuelles). Pour Guimarães le terme peut renvoyer à l'idée d'un traitement égal pour toutes les races (Guimarães, 2004). Mais prétendre que les préjugés de classe sont plus forts au Brésil que les préjugés de race serait aussi une affirmation de l'existence de la démocratie raciale (Guimarães, 2005). D'un auteur à l'autre le terme peut en fait renvoyer aux

¹⁴ A l'image, parmi les plus connus, de Gilberto Gil ou encore Pelé.

préjugés, à la discrimination, aux unions interraciales, à la mobilité sociale, etc. (Brochier, 2014, p. 126).

Pour préciser ce point, j'aimerais dégager les cinq piliers principaux qui, selon moi, soutiennent ce concept clé. Tout d'abord, elle assure l'absence de lois dites discriminatoires. La mobilité sociale des hommes de couleurs est, de ce fait, permise. De plus, elle impliquerait une certaine bienveillance, transmise notamment par les relations quotidiennes et en apparence des plus cordiales entre les « blancs » et les « noirs ». Je soulignerais juste à ce propos, que le maintien de relations étroites avec des noirs, n'abdique pas obligatoirement les préjugés raciaux. Par ce fait même, elle entraînerait également une ambiguïté du métissage. Enfin, et je qualifierais ce dernier pilier de fondamental, il n'existerait pas de parallèle institutionnel de la « démocratie raciale » brésilienne (Maíra, 2004).

Cependant, des études sociologiques menées dès les années 50 sur la mobilité sociale et les inégalités raciales ont constitué une rupture importante « non pas par la fréquence de l'usage du terme mais par son utilisation critique » (Brochier, 2014, p. 17). Elles ont montré, en effet, à partir des années 1960, que cette croyance en l'effectivité d'une « démocratie raciale », n'avait pas de fondement réel mais pouvait se placer comme un idéal de comportement. Ces études coordonnées par Roger Bastide et Florestan Fernandes ont donné lieu à une recherche de terrain sur « les « blancs et les noirs à São Paulo » parrainée et sponsorisée par l'UNESCO et par la revue *Anhembi*.

Dans un premier temps, « la démocratie à laquelle se réfère Bastide, inspirée par Freyre (...), ne peut pas être réduite aux droits et aux libertés civiques, mais atteint plutôt une région plus sublime : la liberté esthétique, culturelle, de création et convivialité métisse. » (Guimarães, 2002, p.22). D'après ce dernier, les deux anthropologues présenteraient l'existence réelle d'un préjugé de couleur et l'idéal de démocratie raciale comme des normes et pratiques sociales évoluant conjointement, paraissant comme étant contradictoires mais ne s'excluant pas obligatoirement.

Puis, pendant toutes les années 1980, le « mythe de la démocratie raciale » sera dénoncé systématiquement comme un dogme de la « suprématie blanche » au Brésil (Guimarães, 2002, p. 27). Florestan Fernandes pointe le fait que ce mythe « surgisse et soit manipulé comme un lien dynamique des mécanismes sociétaires de défense dissimulé d'attitudes, comportements et idéaux « aristocratiques » de la « race dominante ». Pour que l'inverse ait été possible, il aurait fallu qu'il soit tombé dans les mains des noirs et des mulâtres ; et que ceux-ci aient pu jouir d'une autonomie sociale équivalente pour l'exploiter dans le sens contraire, visant à ses propres fins, comme un facteur de démocratisation de la richesse, de la culture et du pouvoir » (Fernandes, 1965, p. 205). La praxis des intellectuels noirs suit cette

évolution du mode de pensée à l'image du leader intellectuel noir Abdias Do Nascimento qui affirme que « l'idée de ce que doit être une société pluri- raciale démocratique » serait la suivante : « soit elle est démocratique pour toutes les races en leur conférant l'égalité économique, sociale et culturelle, soit il n'y a pas de société pluri- raciale démocratique » (Nascimento, 1968, p. 20).

Progressivement, c'est au travers la notion de racisme que vont être lus et interprétés l'écart entre les discours et les pratiques du préjugé racial ce qui correspond aussi à la terminologie utilisée par le mouvement noir. Cette grille de lecture qui sous-tend la demande sociale d'une égalité des droits entre tous les citoyens brésiliens, nous montre que le terme de démocratie raciale prend un sens politique.

Les chercheurs se sont alors attelés à démontrer que la « race » ou la « filiation raciale » constituait au Brésil un critère de structuration des relations sociales. (Diène, 1998). Autrement dit, dans le Brésil actuel, la « race », bien qu'elle ne soit pas édictée comme telle, constitue un facteur de sélection sociale, ce qui pourrait expliquer, en partie, la persistance d'inégalités sociales et économiques entre blancs et non-blancs.

Le maintien de ce mythe qualifié par les historiens de « mythe du paradis racial » (Guimarães, 2002, p. 14) montre combien il a été difficile pour la société brésilienne de prendre conscience de certaines réalités en matière d'inégalités des chances et de discrimination. C'est en effet pour cela qu'il serait question de « discrimination indirecte » (Cardoso de Oliveira, 2008) au Brésil car elle se manifesterait de manière dissimulée et qu'elle serait parfois difficilement identifiée y compris par ceux qui en subissent les effets. Cardoso de Oliveira montre qu'en réalité, les préjugés conjugués aux pratiques discriminatoires sont courants. De plus, l'idée de l'image du noir à l'âme blanche est très présente dans les esprits et permettrait donc d'atténuer, de relativiser, voire d'annuler le racisme. Dominique Vidal reprend un principe de Didier Fassin, pour l'appliquer à la société brésilienne. D'après lui, celle-ci serait passée, comme la société française du « déni à la dénégation » (Fassin & Fassin, 2006). En transposant à l'analyse politique la distinction freudienne entre deux formes de rejets de la réalité, l'auteur suggère que la réalité des discriminations n'est plus désormais refusée dans sa totalité en France, mais que la façon dont elle est énoncée permet d'en écarter les dimensions les plus négatives pour préserver la représentation de la réalité et sa signification. Au Brésil, de la même façon, la population resterait convaincue que la réalité attestée des discriminations raciales n'a pas l'intensité qu'elle possède ailleurs. La compréhension de la discrimination raciale pose de ce fait des problèmes spécifiques au Brésil, où aucun clivage tranché ne paraît s'imposer. Le schéma d'Edward Telles (2003) peut nous éclairer sur cette particularité de la société brésilienne. Ce dernier a distingué les « relations raciales horizontales » et les « relations raciales verticales » concernant chacune des dynamiques

distinctes dans lesquelles se révèle cette société. Les « relations raciales horizontales » renvoient à l'absence de *color line* au Brésil. Les « relations raciales verticales » traduisent l'ampleur des inégalités socio-économiques dans la société. La « démocratie raciale » serait à ce titre, « une magnifique oriflamme qui occulte de lourdes réalités économiques héritées des siècles passés » (Queiros Mattoso, 2006).

Mais aujourd'hui, comme je l'ai évoquée précédemment, le politique a officiellement reconnu les discriminations au sein de la société brésilienne et a entamé, depuis plusieurs décennies maintenant une lutte contre ce mythe par le biais d'une politique de discrimination positive clairement affichée mais qui pose, un certain nombre de tensions, de contradictions et de paradoxes.

II.1.3. Une politique de discrimination positive assumée et critiquée

L'État brésilien a instauré, depuis les années 2000, une politique de discrimination positive visant à une meilleure intégration et une meilleure égalité des populations minorisées. Celle-ci peut être définie comme « l'instrument clé d'une politique de rattrapage entre différents groupes. Elle vise à promouvoir entre eux une plus grande égalité de fait, ou tout au moins, à garantir aux membres des groupes défavorisés une véritable égalité des chances. Elle s'inscrit dans une logique de comblement d'un écart de développement économique et social, et suppose donc, plus qu'un simple traitement différencié, l'instauration d'un véritable traitement préférentiel. Par définition, celui-ci tend à disparaître lorsque le groupe ou les groupes concernés auront surmonté leur handicap et rattrapé leur retard par rapport au reste de la société » (Calvès, 2016, p. 7)

La loi sur le « statut de l'égalité raciale »¹⁵ publiée en 2010 a inauguré un changement sans précédent dans le pays depuis la constitution de 1891¹⁶. Selon l'article 1, le statut de l'égalité raciale est institué pour combattre la discrimination raciale et les inégalités raciales qui affectent les afro-brésiliens, en incluant la dimension raciale dans les politiques développées par l'Etat.

¹⁵ La loi n° 12.288, du 20 juillet 2010, a institué le Statut de l'Égalité Raciale au Brésil, destiné à garantir à la population noire brésilienne une égalité de traitement, la défense des droits ethniques individuels et collectifs, la lutte contre la discrimination ainsi que toutes les manifestations d'intolérance ethnique.

¹⁶ Le 24 février 1891, une nouvelle constitution créé la république laïque et fédérale des « États-Unis du Brésil ».

L'article 3 indique également que le statut de l'égalité raciale adopte comme principe politico-juridique la réparation, la compensation, et l'inclusion des victimes de l'inégalité et la valorisation de la diversité raciale. Ces nouvelles normes incluent un changement fondamental par rapport aux bases universalistes de la Constitution républicaine brésilienne. Les droits se réfèrent à la race et non plus à l'individu. D'autre part, cette loi reconnaît une « race » : celle des afro-descendants dont les origines se fondent sur les ancêtres, sur un passé d'esclavage, sur une culture et une religiosité authentiques et sur des caractéristiques économiques spécifiques (Mérian, 2009, p. 128).

La loi visant la reconnaissance des quilombos et le droit pour les anciens esclaves de vivre avec un titre de propriété de ces terres nous en donne un exemple significatif. La constitution brésilienne de 1988, au Titre 68 de « l'Acte des Dispositions Constitutionnelles Transitoires », stipule qu'« aux rémanents des communautés de quilombos qui occuperaient leurs terres, est reconnue la propriété définitive, l'Etat devant leur émettre les titres respectifs ». Quant au décret n°4.887 du 20 novembre 2003, il régleme le processus d'identification, de reconnaissance, de délimitation, de démarcation et de titularisation des terres occupées par les rémanents des communautés quilombolas.

Dans un premier temps, ce projet politique rend compte du désir d'en faire un outil d'émancipation politique pour des populations dominées. En effet, le thème des « survivances et des réinterprétations des traditions africaines » est aujourd'hui hautement valorisé. Depuis la promulgation de la Constitution de 1988, les quilombolas ou descendants d'esclaves fugitifs, le plus souvent établis en milieu rural, sont en effet perçus comme un groupe ethnique porteur d'une culture différente. Ils bénéficient de programmes spéciaux concernant le droit, la santé, l'éducation, inspirés du traitement réservé aux populations amérindiennes. En accord avec l'article 169 de l'Organisation Internationale du Travail qu'il a ratifié en 2002, l'État brésilien a opté pour un principe de « catégorisation ethnique ouvert et non contraignant ».

En d'autres termes, doivent être tenus pour quilombolas tous ceux qui se reconnaissent comme tels. L'explication donnée à la notable diffusion du terme « *quilombo* » est que, « n'ayant plus à se fondre dans la masse par crainte des représailles de la troupe coloniale, puis par peur de la stigmatisation par leurs contemporains, les quilombolas s'assureraient enfin en tant que tels » (Boyer, 2011, p. 159).

Mais cette catégorisation, car il s'agit bien de cela, pose problème. De fait, qui peut être assigné en tant que *quilombolas* ? Certains individus de la même ethnie peuvent se reconnaître dans ce terme, mais d'autres beaucoup moins. En effet, certains individus, avant la reconnaissance officielle de leur communauté se considéraient et se représentaient plutôt comme des travailleurs ruraux. De plus, l'intégration de groupes sociaux très diversifiés dans

un unique ensemble institutionnel peut conduire à oblitérer ce qui fait la singularité de chacun d'entre eux.

Dans un second temps, ce projet pourrait amener paradoxalement à une imputation d'identité où le registre de l'ethnicité placé au point de départ, s'effacerait progressivement devant celui de la race, le phénotype intervenant comme un critère révélant l'appartenance. Ce concept entraînerait des stéréotypes présentant les anciens marrons de manière folklorisée. D'après le sociologue Muniz Sodré, cet ethnicisme produirait une « ghettoisation ou une touristification des différences ». Les anthropologues brésiliens semblent avoir eu recours paradoxalement au phénotype pour confirmer l'appartenance à l'ethnie. Le concept de quilombo se voit donc assigner le mot de « *negro* » pour rendre davantage visible les contours de l'ethnie quilombola. Ainsi les quilombolas sont reconnus en tant que noirs donc ethniquement identifiables et peuvent en conséquence avoir certains droits octroyés par l'État. Une certaine égalité est alors rendue mais par une catégorisation rendue nécessaire, par une exclusion qui s'avère de ce fait bénéfique car au final elle rendrait cette égalité de condition et de considération. Pour atténuer les discriminations, l'État, mais également la société dans son ensemble, ethnicisent l'identité.

Ces éléments nous montrent la force de ce « complexe raciste-ethniste » (Quijano, 1994, p 95) ainsi que leur pertinence pour saisir le réel brésilien et plus généralement latino-américain. Carlos Eduardo Marques reconnaît en outre à la race de perdurer en tant que « marqueur diacritique » (à travers les traits phénotypiques), autrefois de façon négative et de nos jours de manière positive (Marques, 2008, p. 81). Dans le même sens, Leite déclare prendre la mesure de son importance en précisant que le phénotype est un « principe générateur d'identification » (Leite I. , 2000, p. 345).

Le noir serait donc en mesure de se constituer comme un modèle positif d'identification y compris pour ceux, comme les *pardos* (les métis), qui cherchaient à garder leurs distances par rapport au phénotype « noir ». Nous assisterions de ce fait à un retournement dans la lecture des catégories « noir » / « blanc ».

Néanmoins, il ne semble pas qu'il y ait une véritable rupture avec les représentations antérieures, présentant le noir comme un non-blanc. Il semble que se soit toujours l'idée de l'altération du « blanc » par le noir qui prévaut. Quince Duncan dit à ce sujet que « le darwinisme social, dans sa version créole actualisée par Juan Domingo Sarmiento, indiquait l'impossibilité pour les peuples et les communautés des diverses ethnies indigènes et noires de progresser, ce qui a poussé les états nationaux à promouvoir l'immigration européenne massive » (Duncan, 2009, p. 62). Il ajoute que la population brésilienne est organisée en un continuum classe-race, dans lequel on se blanchit dès que l'on monte dans la hiérarchie des

classes et que l'on noircit dès que l'on en descend. Cette stratification de la société sur des bases ethnico-raciales entraînerait la formation d'un « racisme résiduel ». Ce racisme élimine la population afro-descendante en la rendant invisible, en favorisant ce « blanchiment », le but étant d'après lui, la suppression d'une identité personnelle. Les conséquences de ces considérations peuvent prendre la forme de phénomènes « d'ethnophobie » et « d'endophobie », d'où la difficulté de maintenir une cohésion nationale, ainsi que d'accepter son héritage.

Selon cette vision ethniciste des rapports sociaux, c'est l'inégalité en tant que discrimination, qui fait émerger l'identité et la revendication existentialiste d'une plus grande égalité. Or ce type de configuration vient mettre à mal les fondements mêmes de l'État racial brésilien dont l'un des piliers est justement l'absence de discrimination et la valorisation du métissage comme fondement de la société. La politique d'actions affirmatives se révèle ambiguë voire en contradiction avec les principes du régime, en privilégiant l'exclusion à l'intégration des populations « dominées ».

Je cite ici un exemple avec les descendants des anciens *quilombos*, mais d'autres exemples sont significatifs, comme l'introduction, par la loi 10/639 de 2003 de l'enseignement de l'histoire et de la culture afro-brésilienne et africaine dans l'école brésilienne (je vais y revenir dans la prochaine partie), mais également celui des quotas raciaux et sociaux au sein des universités publiques brésiliennes, mais aussi dans certains secteurs publics et administratifs. Des pourcentages de postes à pourvoir, plus ou moins importants selon les régions du pays, sont consacrés à des personnes qui s'identifient comme « *negros* », le terme portugais autant employé par l'état civil brésilien que par les militants noirs pour signifier une ascendance africaine, incluant les identités « *preto* » (noir) et « *pardo* » (marron ou métis).

Chaque université aurait créé son propre système de normes pour déterminer qui pourrait bénéficier de ces quotas. On se retrouve donc aujourd'hui avec des situations assez contrastées. « Dans un grand nombre d'institutions, le critère de l'autodéfinition prévaut alors qu'ailleurs la conjonction de plusieurs conditions ont été retenue (outre la couleur/race, des conditions économiques précaires, un cursus suivi dans l'enseignement public) ; dans d'autres encore, ont été introduites des commissions d'experts chargées de juger si les candidats se présentant aux concours réservés aux étudiants noirs pouvaient ou non être ainsi désignés » (Hofbauer, 2016, p. 8).

Mais nous pouvons nous interroger sur la validité de ces actions de discrimination positive. Un discours s'appuyant sur des thèses de certains anthropologues vise à signifier que l'action affirmative serait inefficace et même un dangereux instrument de construction du racisme. Ce refus des politiques d'actions affirmatives se base en général sur une double

assertion : la première serait le fait que le Brésil soit un pays dont le métissage généralisé limiterait les discriminations, la seconde prétendrait que l'action affirmative ne ferait qu'aggraver les dimensions raciales de ces clivages. Elle finirait par expliciter les dimensions racistes des discriminations. Celle-ci et le statut d'égalité raciale réintroduiraient le racisme au Brésil à travers des politiques perçues comme ayant une source d'inspiration Nord-américaine et inspirées d'un modèle ségrégationniste qui n'aurait rien à voir avec le modèle du métissage typique du Brésil.

La mise en place des politiques d'actions affirmatives a entraîné l'éclatement de l'anthropologie brésilienne en deux courants. La figure de proue du premier courant a été l'anthropologue Yvonne Maggie, adversaire acharnée de l'action affirmative qui pour elle, risque de déclencher des conflits ouverts entre blancs et noirs. Le second courant où Otávio Velho s'insère, assume une position favorable aux politiques d'actions affirmatives alléguant que l'égalité universelle au sein de la République brésilienne n'est pas abstraite, mais doit être considérée comme un objectif à atteindre (D'Adesky, 2008). Pour Antonio Sergio Guimarães, partisan des quotas, l'usage de la catégorie couleur a rendu plus difficile la compréhension de la discrimination raciale au Brésil. Pour lui, les différents termes de couleur utilisés au quotidien par les brésiliens (*moreno* clair, *moreno* foncé...) ne serait rien d'autre qu'une « représentation métaphorique » du concept de race. Il justifie l'emploi de la notion de race comme catégorie analytique en indiquant qu'elle permet la lutte pour des politiques publiques compensatoires. Elle se poserait comme une nécessité politique en se présentant comme la seule notion capable de révéler que les discriminations et les inégalités pointées par la notion brésilienne de « couleur » sont effectivement raciales et pas uniquement de « classe ». D'autres anthropologues, à l'image de Livio Sansone, qui appuient aussi la politique des quotas, rejettent l'utilisation de la race en tant que catégorie analytique.

En réalité, le débat autour des actions de discrimination politique s'insère dans un champ de pouvoir et de conflits sociaux. Son évaluation ne pourra donc être présentée comme le résultat d'une action scientifique neutre, (...) elle exige que les acteurs sociaux y compris les chercheurs assument leurs analyses comme des prises de position politique (Segato, 2005, pp. 273-274).

Néanmoins, je pense qu'il est possible et nécessaire de penser les politiques d'actions affirmatives, non seulement comme un instrument de correction des inégalités mais également comme un outil de transformation du regard sur le monde social (Fassin & Fassin, 2006). Il s'agirait donc de la reconnaissance et de l'apparition d'un groupe dans le champ des représentations et de la connaissance. (Saillant, 2010). Mais pour avoir plus de droits, pour obtenir plus d'égalité entre les citoyens, la population doit se différencier, se désigner elle-même, sous le principe de l'auto-identification. S'agirait-il alors de favoriser les différences

raciales et sociales pour une meilleure intégration sociale, professionnelle et éducative ? C'est là que se pose, à mon sens, un paradigme intégrant-excluant qui questionne.

II.2. Un contrôle des formes de subjectivités et une norme dominante : la perspective eurocentriste du rapport au savoir

L'idée d'une perspective eurocentriste est un des axes fondamentaux dans la colonialité du pouvoir. La classification sociale de la population mondiale sur l'idée de race, une construction mentale et sociale qui exprime l'expérience de la domination coloniale, inclut une rationalité spécifique, l'eurocentrisme.

L'eurocentrisme est considéré comme un mode de production et de contrôle des relations intersubjectives. Ce terme de relations intersubjectives est très important car il permet de comprendre et de signifier que le maintien de rapports inégalitaires et hiérarchiques, comme la présence d'un racisme « cordial », ainsi que la perpétuation de préjugés et de discriminations ont une influence sur l'ensemble de la société, son évolution, sa structuration et s'actualisent de manière différente d'un individu à l'autre, comme nous le verrons dans la quatrième partie de ce travail. Cette notion de subjectivité est essentielle à la compréhension de mon objet de recherche. En effet, il ne s'agit pas d'appréhender une réalité objective, qui se donne à voir, que l'on peut quantifier ou mesurer et qui serait active de manière uniforme, mais bien d'aller chercher dans le conscient et l'inconscient parfois ce qui se joue dans la vie des sujets à un moment précis, dans un cadre fixe, et qui ne se montre pas de la même manière selon l'interlocuteur que l'on a en face de soi, de ce qu'il veut montrer. Je dirais même de ce qu'il veut projeter et de ce que moi, en tant que chercheure (étrangère), je lui renvoie. La clé de compréhension et d'analyse se situe bel et bien dans cette intersubjectivité des sujets envers les autres sujets, et des sujets envers moi-même. Je reviendrais plus longuement sur ce point dans la troisième partie de mon travail.

J'entends ici, par ce terme de relations intersubjectives, à la fois l'imaginaire social, collectif, la mémoire socio-historique ainsi que les connaissances et les savoirs. L'argument serait celui visant à signifier la perpétuation, en Amérique latine, après les indépendances, de la production des subjectivités sur le modèle européen.

Cette perspective eurocentriste sous-tendrait l'idée qu'un mode spécifique de classification du monde, des peuples et des hommes se serait opéré avec une idée mythique que l'Europe précède toute autre forme de civilisation et que c'est celle, l'unique, qui peut

diffuser son modèle de civilisation aux autres peuples. Il y aurait donc des peuples et des hommes supérieurs, d'autres inférieurs. Claude Bourguignon-Rougier (2014) parle de « centralité géopolitique globale » affirmée par l'Europe. Un des théoriciens de ce modèle eurocentriste, l'économiste Samir Amin, souligne, lui, que « l'eurocentrisme est un de ces culturalismes : il suppose l'existence d'invariants culturels qui façonnent des parcours historiques des différents peuples irréductibles les uns aux autres. Il est donc anti-universaliste puisqu'il ne s'intéresse pas à découvrir d'éventuelles lois générales de l'évolution humaine. Mais il se présente comme un universalisme parce qu'il propose à tous l'imitation du modèle occidental comme seule issue aux défis de notre temps » (Amin, 1988, p. 8). Ce serait une dimension de la culture et de l'idéologie du monde capitalisme moderne. Cette idéologie du monde nouveau remplirait trois fonctions complémentaires, dont les deux suivantes : l'idée d'une « rationalité instrumentale transhistorique », c'est-à-dire, faire penser aux peuples dominés qu'ils doivent corriger leurs lacunes internes. Le capitalisme le permettrait. Mais également, une « double construction mythique » c'est-à-dire une amplification de l'histoire dite européenne au détriment de l'histoire des peuples dominés. Le capitalisme ne pouvait provenir que de l'Europe (Idem, 1988, p. 54). Nous comprenons au travers de ces différents éléments que l'eurocentrisme, en tant qu'idéologie puissante, mais aussi en tant que discours s'est forgée à l'époque coloniale et dans le sillon du début de la modernité occidentale.

D'après Vincent Citot, le repérage de la périodisation de cette modernité qu'il désigne à la fois comme un processus d'individualisation et d'universalisation, peut s'effectuer au triple plan de l'histoire des institutions (politiques, juridiques, religieuses, etc.) ; de l'évolution des mœurs, des mentalités, de l'organisation sociale et économique ; et enfin au plan de l'histoire culturelle (les arts, les idées, les sciences). Il repère ainsi trois « vagues de la modernité », pour reprendre l'expression de L. Strauss. La première période commence à la naissance proprement dite de la modernité au milieu du XV^{ème} siècle, et s'achève à la fin du XVIII^{ème} siècle. Cette première phase concernerait surtout la modernité culturelle, quoique les institutions et la société civile connaissent aussi des changements notoires. Une seconde période commence à la fin du XVIII^{ème} siècle avec les révolutions politiques et industrielles, et s'achève vers 1960. Cette seconde modernité concerne au premier chef la société civile (l'économie, les modes de vie, etc.) et la structure institutionnelle. Mais la culture connaît aussi bien des transformations : en science, en philosophie, et dans le domaine artistique avec ce qu'il est convenu d'appeler le modernisme. Enfin, la troisième période commence vers 1960 avec l'avènement de la société de consommation et de la culture de masse, l'explosion de l'individualisme et l'accélération des innovations technologiques, et se poursuit encore aujourd'hui. (Citot, 2005/2).

Il existe des formes de rapports au savoir empreintes de colonialité. Pour essayer de comprendre cet aspect, je me suis intéressé au volet de l'instruction, à la fois du côté du contenu de l'histoire scolaire mais aussi du côté de l'école brésilienne : mon postulat vise à signifier que la différence raciale et sociale est présente au niveau de l'histoire scolaire, sous la forme notamment de préjugés et de stéréotypes au sein de supports éducatifs, mais aussi au niveau de l'école elle-même, qui produirait du racisme institutionnel et de la discrimination scolaire, sociale et spatiale.

II.2.1. Une différence raciale et sociale produite par l'institution scolaire

Je me suis intéressée à cette question de l'enseignement de l'histoire au Brésil, et plus particulièrement celle de l'histoire coloniale du pays pour plusieurs raisons. Tout d'abord, porter un regard sur la manière dont a été diffusée l'histoire coloniale du pays, peut nous renseigner sur la perpétuation dans la société contemporaine, de certaines formes de colonialité de par un héritage historique et mémoriel toujours agissant.

Différentes études réalisées par des chercheurs brésiliens¹⁷ se sont focalisées sur la présence ou non du racisme et de préjugés au sein de manuels scolaires brésiliens, et sur la place des afro-brésiliens dans l'histoire et la société actuelle.

Une première étude de référence est celle de Ana Célia da Silva (1987). Elle s'est intéressée à la présence de préjugés et de stéréotypes dans des manuels scolaires de langue portugaise en proposant une analyse de discours. Ces livres étaient destinés à l'école primaire brésilienne et ont été produits entre la période allant de 1975 à 2003. Elle met en évidence dans sa recherche, que le système d'enseignement aurait toujours privilégié la culture blanche en ayant pour objectif de promouvoir la « déculturation » et le « blanchiment ». Elle affirme également que « le système officiel d'enseignement possède, au travers de l'école et des manuels scolaires, ses principaux agents de diffusion des idéologies de la classe dominante et il est directement lié à l'expansion de la culture et des valeurs de cette classe, hégémoniquement européennes avec la pratique du blanchiment et l'infériorisation des segments dominés » (da Silva A., 1987). Malgré l'intervalle chronologique, l'auteure constate que les enfants ont accès à des informations stéréotypées, avec des préjugés qu'elle juge importants.

Une seconde étude qui s'inscrit dans un cadre de recherche plus large, est utile pour guider mon analyse. Ce travail est celui de R.P Pinto (1981, 1987a, b). Par une analyse de

¹⁷ C.f Da Silva (1987), Pinto (1981), (1987a, 1987b) et Baía Coelho & Paiva Costa (2009).

contenu, elle s'est déployée à étudier des manuels scolaires de l'enseignement primaire. Ces études me semblent aussi très intéressantes car elles mettent en évidence que dans ce milieu scolaire, des stéréotypes négatifs envers les noirs brésiliens sont présents, notamment au niveau des représentations des enseignants et dans les manuels scolaires mais elles pointent également la représentation du noir dans les livres scolaires. Pour résumer les résultats de son analyse, la tendance générale serait clairement celle d'une dépréciation du noir ou du métis qui s'opposerait à une omniprésence du blanc. La faible évidence de personnages noirs et métis transparait dans la fréquence très basse, dans l'inexistence de groupes ou de foules noirs, tout comme la quasi absence de personnages noirs et métis illustrés en couverture ou occupant une position de premier plan en compagnie d'autres personnages représentés. Le traitement esthétique des ouvrages renforce une représentation grotesque et stéréotypée des noirs. Quant au textes proposés, « l'ethnie noire » y est « fréquemment caractérisée comme étant pauvre, elle n'apparaît presque pas à l'école et a peu d'options professionnelles (...) en occupant principalement les activités les plus humbles et ce quant son statut de travailleur « libre » ne lui est pas nié, car sa « profession » la plus fréquente est celle d'esclave » (Pinto, *A representação do Negro em livros didáticos de leitura*, 1987, p. 89).

Ces différentes recherches se sont attelées à l'analyse des représentations véhiculées dans les manuels scolaires, et ce, dans la mesure où les manuels scolaires expriment ce qu'une société considère comme digne d'être transmis aux générations futures. Ces ressources constituent une haute valeur symbolique dans la valorisation ou non des différents groupes culturels. Les travaux brésiliens sur ce thème ont mis en évidence la persistance du racisme dans les manuels scolaires utilisés par les enseignants dans les écoles (Akkari, Pompeu Da Silva, 2010). Les livres didactiques peuvent en effet renforcer cette image du noir comme être inférieur au Blanc. Ils participeraient à faire en sorte que le problème des classes sociales se confondent avec la couleur de la peau. Ils seraient des instruments de « conscientisation » de l'infériorité de la race noire (Triumpho, 1987).

La troisième étude qui peut être relevée, réalisée dans l'État du Pará, est celle de deux chercheuses brésiliennes, Wilma De Nazaré Baia Coelho et Rafaela Paiva Costa (2009). Elles ont basé leur recherche sur les représentations de la race, la couleur, la différence, le préjugé et la discrimination raciale des acteurs scolaires, entre autres, les professeurs et les élèves dans des cours d'Histoire, de Portugais et d'Arts de classes équivalentes à la 6^{ème} pour notre système d'enseignement. Elles mettent en évidence la persistance, chez les acteurs scolaires, du mythe de la démocratie raciale à l'école et de la « fable des trois races », selon l'expression de Da Matta (1987) et parlent de la « reproduction d'un discours qui légitime l'idée d'un pays métissé et qui tire dans ce métissage une vraie source de fierté nationale » (Baía Coelho & Paiva Costa, 2009, p. 331). Cette étude nous renseigne sur les processus inconscients

d'intériorisation de ce mythe et nous montre sa force et toute la difficulté de faire prendre conscience des préjugés qui existent au sein de manuels comme à l'intérieur de la classe et plus globalement dans la société et cela, malgré la promulgation de la loi 10.639 de 2003¹⁸ qui a introduit l'obligation de l'enseignement de l'histoire et de la culture africaine et afro-brésilienne dans le curriculum officiel de l'enseignement fondamental et secondaire des établissements scolaires publics et privés.

Cette loi viserait à être appliquée plus particulièrement dans les disciplines d'Éducation artistique, de Littérature et d'Histoire. En effet, la valorisation de l'identité culturelle des élèves afro-descendants a été considérée comme indispensable pour améliorer leur destin scolaire. De ce fait, de par cette loi 10.639, la contribution de la communauté noire dans la construction et la formation de la société et de l'identité brésilienne a été officiellement requise dans les programmes scolaires. La loi a également institué dans le calendrier scolaire le 20 novembre comme la journée annuelle nationale de la conscience noire. J'aimerais souligner que cette loi a été transformée en 2008, confirmant l'enseignement de l'histoire et de la culture africaine et afro-brésilienne et en le complétant par l'introduction de l'histoire et de la culture des peuples indigènes (Saraiva, 2010). Concernant la législation brésilienne sur ce thème, nous pouvons citer également l'existence, depuis 1996 du Projet National du Livre Didactique (PNLD), qui interdit la circulation de manuels scolaires qui exprimeraient des préjugés de couleur ou qui seraient axés sur l'origine, l'ethnie, le genre et toutes les autres formes de discrimination.

L'introduction de cet héritage afro-brésilien et africain dans le système éducatif oblige à repenser et problématiser autrement l'identité nationale brésilienne (Canen, 2000). Repenser cette identité passe par la reconnaissance du caractère métissé de chaque brésilien mais aussi par la sédimentation des discriminations historiques dont ont souffert les afro-brésiliens.

Depuis quelques années, des supports théoriques et didactiques ont été créés, à l'image de la promulgation de cahiers thématiques portant sur l'histoire et la culture africaine et afro-brésilienne. Ces derniers mettent l'accent, entre autres, sur une autre vision des afro-brésiliens et du fait colonial par l'intégration, dans le contenu des manuels, d'un programme valorisant l'histoire et la culture africaine et afro-brésilienne, ainsi que des contenus élaborés par des auteurs dans le but de former les enseignants et de leur donner des pistes

¹⁸ La loi 10.639 du 9 janvier 2003 modifie la loi 9.394 du 20 décembre 1996 qui établit les Directives et Bases de l'Éducation Nationale pour inclure dans le cursus officiel du Réseau de l'Enseignement, l'obligation d'enseigner la thématique de « L'Histoire et de la culture afro-brésilienne ». Le contenu de cette thématique comprend « L'Histoire de l'Afrique et des africains, la lutte des noirs au Brésil, la culture noire brésilienne et le noir dans la formation de la société nationale, en restaurant la contribution du peuple noir dans les champs social, économique et politique pertinents concernant l'Histoire du Brésil ».

pédagogiques et didactiques. A titre d'exemple, ils annoncent clairement un besoin de lutte contre le mythe de la « démocratie raciale : (...) lutter contre un mythe explicatif et fondateur d'un sentiment national qui instrumentalise la soumission d'une part significative de la société, ce qui suppose la construction d'une nouvelle lecture de la société, qui elle, se voit et se comprend d'une autre manière. (PARANA. SEED, 2006).

L'intégration de l'histoire et de la culture africaine et afro-brésilienne représente une rupture épistémologique dans l'écriture du récit historique avec un changement de perspective lié à une représentation divergente par rapport à celle présente dans les manuels édités avant la loi de 2003.

Il est intéressant, de mon point de vue, d'analyser des supports éducatifs, tels que les manuels scolaires ou des cahiers thématiques car ils permettent de voir et d'analyser comment est représenté l'histoire, et donc les acteurs sociaux eux-mêmes, au travers de textes, d'images qui rendent compte d'un certain imaginaire historique et collectif qui s'est forgé au fil du temps. C'est une certaine représentation du monde selon la pensée de Roger Chartier. Pour cet auteur, le concept de représentation est central. Il la présente comme une construction sociale et historique donnée et qui résulte de rapports de force entre des perceptions du monde imposées par ceux qui ont le pouvoir de classer et les « conceptions dynamiques, soumises ou résistantes » (Baía Coelho & Paiva Costa, 2009, p. 327) que chaque communauté produit par soi-même. Il met en évidence la nécessité de dépasser l'écart intégré entre l'objectivité des structures (qui serait le territoire de l'histoire la plus sûre, celle qui, en maniant des documents, reconstruit les sociétés telles qu'elles étaient véritablement) et la subjectivité des représentations (à laquelle s'attacherait une autre histoire, vouée aux discours et située à distance du réel). Surmonter cet écart exige de considérer les systèmes de classification et de perception comme de véritables institutions sociales, mais aussi de tenir les représentations collectives comme « les matrices de pratiques constructives du monde social lui-même » (Chartier, 1989, p. 1513) et comme « la définition contradictoire des identités, celle des autres, comme la sienne » (Rosa Ribeiro, 2004, p. 12). Sa vision de la représentation sous l'angle de la communication écrite et imagée, permet d'ouvrir des perspectives concernant ma méthodologie et la théorisation de cet imaginaire collectif brésilien que j'ai indiqué comme semblant être hérité de l'époque coloniale et dont les répercussions semblent se laisser entrevoir à l'heure actuelle. Ce concept de représentation est intimement lié à la notion d'image. Les images n'ont pas plus de fonction que les écrits pour construire une mémoire. Sa principale différence, c'est de faire appel à l'affect, au ressenti. Elles peuvent déclencher un questionnement, une interpellation plus immédiatement que le texte. De plus, l'image devient une source importante lorsqu'il s'agit de voir comment une idéologie s'est

structurée, comment elle a été pensée et diffusée. Concernant l'idéologie coloniale : « quand vous travaillez sur un thème comme l'imaginaire colonial, il est plus facile d'utiliser des images pour essayer d'expliquer ce qu'a été cet imaginaire colonial que de simplement se limiter à une phraséologie de l'idéologie » (Blanchard, 2007, p. 16). L'image a été peu utilisée par les historiens jusqu'à récemment. Ils la considéraient comme une source seconde, voire illustrative de leur propos, alors qu'en tant que telle, l'image est une source à analyser, avec ses propres codes, ses propres référents, sa propre idéologie, son propre mode de fabrication. Par l'image, la notion d'infériorité peut être amenée de diverses façons et rend bien souvent beaucoup plus réel ce que le texte peut avoir du mal à formaliser. Les codes raciaux construits à l'époque coloniale fonctionnent toujours dans nos têtes, notamment par la présentification de ces images et des représentations. Ils fonctionnent toujours parce que, d'une certaine manière, ils ont structuré notre regard sur le monde. La représentation brésilienne actuelle découlerait de cet imaginaire social-historique institué qui écarterait la population afro-brésilienne d'un certain nombre de schémas intégrateurs et fondateurs d'une identité brésilienne à part entière. R. Rosa Ribeiro souligne dans sa thèse intitulée *Colônia(s) de Identidades : Discursos sobre a raça nos manuais escolares de História do Brasil*, que « le manuel scolaire est texte, discours, document. C'est un document d'identité, une colonie identitaire, objet de désir de plusieurs groupes, projets et politiques. Ses pages sont des espaces de politique. Elles ne sont pas l'Histoire du Brésil mais c'est en leur sein que sont élaborées les histoires de cette communauté imaginée, de définitions et de lectures multiples, baptisée Brésil » (Rosa Ribeiro, 2004 p. 37). Cette citation confirme ma vision du manuel scolaire en tant que document à visée identitaire par une « assimilation » aux représentations véhiculées, et politique.

Concernant précisément la diffusion de l'histoire et de la culture afro-brésilienne et africaine, j'ai effectué en 2012 une analyse de manuels scolaires brésiliens d'histoire ainsi que de cahiers thématiques dédiés à l'enseignement de l'histoire et de la culture africaine et afro-brésilienne¹⁹. Les résultats tendent vers la confirmation d'une vision stéréotypée et européocentrique de l'histoire.

Une étude²⁰ datant de début 2017 sur la représentation de l'ethnie noire dans des manuels scolaires met en évidence que malgré les années qui se sont écoulées depuis la promulgation de la loi de 2003, le noir brésilien n'est toujours pas représenté en dehors de la matrice de l'esclavage, ce qui renforce les visions erronées sur la représentation des noirs et

¹⁹ C.f Fressinel-Mesquita (2012).

²⁰ Matte Júnior, de Alves, & Gevehr (2017)

des métis dans la société brésilienne. « Les représentations des noirs qui découlent de l'analyse réalisée nous donne une image sociale de cette ethnie selon l'idéologie des groupes dominants. Les noirs en général, n'ont pas l'opportunité d'écrire leur propre histoire, c'est-à-dire que la société brésilienne s'est habituée à regarder les noirs uniquement dans des positions socialement inférieures » (Matte Júnior, de Alves, & Gevehr, 2017, p. 45).

Le second point vise à signifier que les rapports sociaux et raciaux au sein de l'école brésilienne, ne sont pas exempts de préjugés et d'actes de discrimination envers les élèves afro-brésiliens.

En effet, bien que le pays est entamé, depuis plusieurs décennies, un processus de démocratisation de l'accès à l'école et de massification de l'enseignement visant la scolarisation du plus grand nombre d'enfants brésiliens, et surtout de ceux issus des territoires les plus défavorisés, la fréquentation de l'école pour un grand nombre de ces élèves brésiliens, ne favorise pas pour autant une égalité de réussite et une possible ascension sociale telle qu'elle pourrait être envisagé dans ce contexte. L'idée d'une tension entre « ségrégation et reproduction » mobilisée et décrite par Ben Ayed et Poupeau (2009) dans le contexte français, peut être transposé au contexte brésilien en nous invitant, comme le font ces auteurs, « à penser l'espace scolaire en termes relationnels, à saisir les imbrications et les intrications entre facteurs institutionnels, spatiaux, économiques, sociaux et culturels. » En accord également avec Léger et Tripier (1986), l'institution scolaire brésilienne, tout comme l'institution scolaire française, n'incarnerait pas un idéal d'égalité et de mixité sociale, mais apparaîtrait, au contraire, comme le lieu où se déploierait et se maintiendrait les tensions et les clivages sociaux et raciaux présents dans le pays.

C'est à partir des années 1980, avec le retour progressif de la démocratie au Brésil, après la période du régime militaire, que le processus de démocratisation et de massification de l'enseignement au Brésil a commencé. Les élites brésiliennes se sont grandement inspirées de la France, de la patrie de Jules Ferry, pour organiser le système scolaire et lui fixer des objectifs. L'action politique visant à instaurer une école pour tous fonctionne aujourd'hui par une facilité d'accès à l'école, notamment pour les enfants des territoires les plus défavorisés du pays. Cependant, et c'est entre autre ce qui distingue le système scolaire brésilien du système scolaire français, il y a de grandes disparités au niveau de l'offre de place et de formation suivant les différents territoires : les trois niveaux de gouvernance opérationnels dans le pays (l'Etat fédéral, les états régionaux et les municipalités) entraînent des écarts de scolarisation qui peuvent être importants. Le système scolaire brésilien serait clairement à deux vitesses : « les enfants des classes moyennes et supérieures depuis les

années 1980 sont massivement scolarisés dans le privé, les autres dans le public. » (Brochier, 2007). Pour cet auteur, l'accès de l'école à tous a surtout signifié l'accès de l'école publique aux enfants pauvres. Il rejoint sur ce point l'analyse d Akkari (2001), qui lui, souligne que la dualité enseignement public / enseignement privé serait « la grille de lecture approprié pour analyser le système éducatif actuel au Brésil ». Il précise également que « si le réseau public accueille la majorité des élèves, le réseau privé est de meilleure qualité et exclusivement fréquentés par les classes dominantes. » (Akkari, 2001, p. 4).

Des auteurs brésiliens, tels que Cavalleiro (1999), soulignent également que « l'usage d'offenses raciales entre pairs a été, dans le contexte de l'école maternelle, fréquent (Cavalleiro, 1999). D'autres, comme Gonçalves (1987); Figueira (1990) ou encore Pinto (1993) ont mis en évidence des hostilités contre les élèves noirs mais aussi une disqualification de l'identité raciale. L'école brésilienne, dans ce contexte-là serait un instrument au service de la diffusion et du maintien de cette idéologie. Dès lors, nous pouvons souligner que l'éducation publique est fortement imprégnée dès le départ de préjugés raciaux et que l'accès et le type d'éducation réservée à la population afro-brésilienne en dépend.

Ces discriminations raciales et sociales procurent des inégalités multiples, dont des inégalités de réussite. Ces inégalités ont été analysés par diverses études²¹ qui mettent en évidence les mêmes constats.

Carlos Hasenbalg, dans un entretien accordé à Antonio Sérgio Alfredo Guimarães, précise que « dans tous les niveaux d'enseignement, les inégalités sont significatives et augmentent exponentiellement dans les niveaux d'enseignement les plus élevés » (Guimarães A. , 2006, p. 266). En effet, Les noirs auraient moins de possibilités d'ascension sociale. Les (rares) noirs qui sont nés dans les classes supérieures sont plus exposés à la mobilité descendante. Les inégalités du marché du travail, selon les données du PNAD²² de 2001, présentent des différences significatives entre blancs et noirs, en prenant en considération des différences de taux de scolarisation, la différence tombe sensiblement mais continue d'être significative (Jaccoud & Beghin, 2002, pp. 30-31). Rosemberg souligne également que la comparaison de l'évolution scolaire des enfants noirs et blancs, dotés du même niveau de ressources financières familiales et de participation au marché du travail pointe un retard scolaire plus grand entre les Noirs (Rosemberg, 1998), ce qui tend à émettre la conclusion que le système d'enseignement discrimine la population noire (da Silva, 2018).

²¹ Hasenbalg (1987); Rosemberg (1998); Jaccoud e Beghin (2002).

²² Le PNAD, « Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios » est une enquête effectuée au niveau national et auprès des ménages pour recueillir des données annuelles sur les caractéristiques démographiques et socio-économiques de la population brésilienne.

Cette forme de colonialité du rapport au savoir s'inscrit dans la lignée de la colonialité du pouvoir. En effet, « traiter des enseignements/apprentissages (...) c'est traiter d'identités et de connaissances qui se situent dans des contextes culturels de conflits et d'échange entre différentes manières d'être et de vivre et d'envisager les relations de pouvoir » (Silva, 2010, p. 119).

Ces rapports de pouvoir semblent se retrouver concernant la mise en place des politiques publiques visant la reconnaissance de la diversité. La mise en œuvre des programmes scolaires définis par les lois de 2003 et de 2008 est marquée par des rapports de pouvoir vieux de cinq siècles entre Indiens, noirs et blancs, impliquant de nets désavantages pour les deux premiers en contrepartie des privilèges des derniers. La loi 10.639 de 2003 représenterait encore aujourd'hui une conquête dans la lutte des populations noires pour leur inclusion dans l'institution scolaire mais se pose également comme une tension dans le champ scolaire qui peut rendre possible la déconstruction de la légitimation de la discrimination par l'accès à la connaissance, un discours qui s'élabore à l'intérieur du propre discours idéologique comme son contre-discours (Bettine de Almeida & Sanchez, 2016).

Les rapports sociaux et raciaux au sein de la société brésilienne et à l'intérieur même de l'école, se sont donc construits en lien avec ce contexte historique et social du pays intimement lié lui-même à un certain « imaginaire historique et social » selon l'expression de Castoradis (1975), fortement ancrée dans la société contemporaine brésilienne. En effet, la persistance et la reproduction de l'idéologie de la démocratie raciale ainsi que l'omniprésence d'un racisme dit cordial dans l'école et dans la société en général, tendent à masquer la caractérisation de pratiques discriminatoires pourtant bien présentes.

II.2.2. Un système de représentation qui modèle l'imaginaire historique, social et national brésilien

Cette forme de colonialité du rapport au savoir s'inscrit dans la lignée de la colonialité du pouvoir en ne prenant pour norme qu'une position épistémologique dominante qui exclut de fait tout savoir et connaissance « autres ». Cet aspect est à mettre en lien avec la nécessité des nations de se construire un imaginaire collectif structurant, garant d'une cohésion nationale porteuse d'identification et d'un sentiment d'appartenance. Au Brésil, c'est précisément cette construction qui s'est établie selon une orientation qui implique des tensions, des ambiguïtés dans ces processus d'identification, mais visiblement pas d'appartenance.

Le peuple, comme les individus, a un permanent besoin de mythes et de contre-mythes qui le fortifient et le rassurent. Les peuples sont avides d'une image positive de soi. Il faudrait alors se demander pourquoi les mythes vont sans cesse renaissant et, pour cela, les renvoyer aux évènements objectifs. Quelle est la part des évènements et quelle est la part de l'idée que l'on s'en fait? Quelles sont leurs corrélations? (Ruscio, 2002). Cette réflexion provient de la considération visant à signifier que les sociétés se construiraient un imaginaire de par notamment une histoire commune intégrée par la population, un socle commun de références et de valeurs en accord avec l'idéal de la nation. Mais cet imaginaire, comme son nom l'indique ne reflète pas nécessairement la vérité historique des faits. Cette intégration qui peut être erronée, peut le devenir de diverses façons, comme une transmission des connaissances fausse ou voilant certains aspects nécessaires à une compréhension optimale, ou bien aussi par une interprétation personnelle, orientée par des facteurs extérieurs, des connaissances à la base « pures ».

Le concept d'imaginaire social se réfère aux travaux de Cornélius Castoriadis. Le terme « imaginaire » n'est pas à comprendre dans son sens premier, à savoir ce qui n'existe que dans l'esprit, qui est sans réalité, fictif. Au contraire, l'imaginaire social renverrait à ce qui relie des individus en terme de structuration des représentations du monde et de désignation des finalités communes. Ce sont des valeurs implicites, des présupposés, des significations sociales qui modèlent à son insu chaque acteur de la société. Ces significations imaginaires remplissent une triple fonction. D'une part, elles structurent les représentations du monde en les délimitant et en les différenciant. D'autre part, elles permettent de désigner les finalités de l'action. Ainsi, elles conduisent à établir des règles, des codes, des qualificatifs moraux. Enfin, elles conditionnent certains types d'affects caractéristiques d'une société.

L'auteur, dans la première partie de son ouvrage, aborde la notion du « symbolisme », notion inhérente à une réflexion sur l'imaginaire social, en s'interrogeant sur sa place dans les phénomènes sociaux et en s'intéressant à l'articulation entre celui-ci et l'imaginaire. Ce terme est pensé dans le contexte du social-historique : il représenterait « la manière d'être sous laquelle se donne l'institution ». Mais que pouvons-nous entendre par symbolisme? Se serait l'attache à des symboles (à des signifiants) des signifiés (des représentations, des ordres, de conséquences...) et à les faire valoir comme tels, c'est à dire à rendre cette attache plus ou moins forcée pour la société ou le groupe considéré.

Il continue son argumentation en disant que le symbolisme n'est pas entièrement fonctionnel. D'après lui, la société constitue son symbolisme, mais non pas dans une liberté totale. Le symbolisme s'accroche au naturel, et il s'accroche à l'historique (à ce qui était déjà là); il participe enfin au rationnel. Tout cela fait que des enchaînements de signifiants, des rapports entre signifiants et signifiés, des connexions et des conséquences émergent, qui

n'étaient ni visés, ni prévus. « Ni librement choisi, ni imposé à la société considérée, ni simple instrument neutre et médium transparent, ni opacité impénétrable et adversité irréductible, ni maître de la société, ni esclave souple de la fonctionnalité, ni moyen de participation directe et complète à un ordre rationnel, le symbolisme détermine des aspects de la vie de la société (et pas seulement ceux qu'il était supposé déterminer) en même temps qu'il est plein d'interstices et de degrés de liberté » (Castoriadis, 1975).

Il présente également l'histoire comme impossible et inconcevable en dehors de l'imagination productive ou créatrice, de ce qu'il a appelé « l'imaginaire radical » tel qu'il se manifeste à la fois dans le faire historique et dans la constitution, avant toute rationalité explicite, d'un univers de significations.

Le point de vue de Christine Chivallon sur la notion de « communauté imaginée » de Benedict Anderson est en ce sens éclairant : « l'imaginaire est « radicalement » partout, pour emplir de sens un univers qui se présente de façon indifférenciée. » (...) « C'est de la capacité à maîtriser la possibilité de figuration des représentations issues de l'imaginaire humain que découle l'exercice du pouvoir, dans la compétition pour l'accès aux ressources de la symbolisation de l'ordre social, celui-ci, une fois incarné dans la forme et la matérialité, se voyant doté de la capacité de faire passer pour réel ce qui ne l'est pas. Le découpage entre « réel » et « imaginaire » empêche de penser cette distribution inégale des ressources de la symbolisation parce que l'imaginaire ne se définit pas par son opposition au réel, mais par les degrés de concrétude qu'il acquiert et qui dépendent des rapports de pouvoir. » (Chivallon, 2007, p. 157).

Castoriadis nous amène à comprendre comment l'imaginaire est toujours « réel » car il ne peut que mobiliser ce recours aux signes sans lesquels aucune signification ne deviendrait communicable, sociale et instituante d'une vision du monde : « l'imaginaire doit utiliser le symbolique, non seulement pour "s'exprimer", ce qui va de soi, mais pour "exister", pour passer du virtuel à quoi que ce soit de plus » (Castoriadis, 1975, p. 177).

Pendant la période coloniale (surtout lors des capitaineries), les propriétaires perçus comme riches étaient ceux qui pouvaient présenter un nombre important d'esclaves. N. W Sodr e disait dans son ouvrage *Forma o histórica do Brasil*, qu'« avoir ou ne pas avoir d'esclaves était la question fondamentale. Celui qui n'en avait aucun, même s'il possédait une grande extension de terres, n'avait rien. Le prestige du seigneur était mesuré par une seule unité : l'esclave » (Sodr e, 1962, p. 71). Cet élément, ajouté   celui du travail for  étendu sur l'ensemble du territoire ont été les précurseurs des relations sociales : « c'est sous la forme

de domination coercitive et symbolique que les relations sociales se sont manifestées au moment de la création de la Nation » (Pereira Martin, 2000, p. 27).

Par la suite, ces relations se sont institutionnalisées, constituant l'institution imaginaire originaire des significations opérantes et constituant donc, la genèse du sens imaginaire social brésilien, organisateur de la société.

Les travaux de Lineimar Pereira Martin, Roberto Da Matta et Marilena Chauí ont été éclairant pour étudier cet aspect de mon thème de recherche.

Cette auteure pense que la narration historique de l'avènement de l'indépendance, matérialisé par le Cri de l'Ipiranga, constitue le mythe fondateur qui aurait institué l'indiscutable et les raisons inconscientes de l'ordre social et politique, consolidant des hiérarchies et justifiant les dominations. L'existence de la nation brésilienne se serait concrétisée sur les bases d'une structure sociale hiérarchisée sous le pouvoir autoritaire du patriarche, constituée principalement de maîtres qui dominaient des esclaves et des travailleurs « libres ».

Au cours du temps, des mouvements de rébellion ont eu lieu. La République a été proclamée, mais aucune altération profonde n'aurait eu lieu dans les institutions sociales du pays. Les changements survenus par les classes dominantes auraient permis de garder une ascendance sur les classes subalternes. Lineimar Pereira Martin ajoute que l'école, qui pouvait et devait jouer un rôle civique important, égalisateur, reproduit et légitime cet ordre hiérarchique. L'histoire officielle ainsi enseignée représenterait une confirmation de cet aspect. Elle peut, de ce fait, renforcer l'intériorisation par les classes subalternes de leur rôle de dominés.

Cornelius Castoriadis a réfléchi sur l'imaginaire social-historique et a indiqué son rôle dans l'appréhension d'une société. Il s'est attaché à comprendre s'il existait une usure d'autorité et/ou une tendance possible d'atténuation de l'imaginaire institué de celles-ci. Au Brésil, sous l'apparence de changements inhérents à la dynamique sociale, en conséquence de l'usure de l'autorité, les significations imaginaires instituées seraient ainsi renforcées. Moins atténuantes qu'opérantes, elles justifieraient les raisons invisibles de l'ordre social et politique établi.

En 1978, Roberto Da Matta décrit la pyramide sociale brésilienne. Il utilise l'expression « racisme à la brésilienne » pour faire face à une autre expression, celle de « racisme cordial », catégorie forgée « par les médias » (Guimarães, 2002, p. 29).

Il défend l'idée selon laquelle les relations raciales au Brésil sont régies par la « fable des trois races » (Da Matta, 1981). Il indique qu'alors que dans les sociétés occidentales, l'idée

d'individu a été appropriée idéologiquement comme le centre de l'univers social, l'idée de personne serait l'élément de base constituant l'univers social brésilien. Il conclut en disant que ces deux notions semblent cohabiter dans la société brésilienne, formant de ce fait deux univers parallèles : le premier serait celui où des individus sont sujets aux lois universelles et égalitaires, c'est le monde de la rue régi par des relations impersonnelles ; le deuxième constituerait l'univers des personnes qui exigent le détournement de la loi à leur bénéfice, c'est le monde de la maison régi par des relations personnelles.

Le terme d'individu aurait une connotation négative au Brésil où la société hiérarchique, c'est à dire la société des personnes, compte beaucoup. Cette forme d'organisation de la société correspondrait à « l'actualisation des significations imaginaires instituées au début de son histoire coloniale » (Laplantine & Pordeus, 2001, p. 77).

En accord avec Castoradis, ces significations datant de la période coloniale auraient été intériorisées et réactualisées.

C'est dans ce même registre que Marilena Chauí considère l'univers social brésilien. Dans sa théorie elle n'est cependant pas d'accord avec la conception de Da Matta selon laquelle l'univers des individus serait celui des lois universelles et égalitaires. Pour cette philosophe brésilienne, l'univers des individus est celui où la notion de citoyenneté est inexistante et les lois ne sont pas égalitaires. Cet univers serait alors le prolongement de l'espace privé de la classe dominante, seul espace de reconnaissance sociale, qui soumet tous les autres à son pouvoir autoritaire et arbitraire. « La société brésilienne est marquée par la structure hiérarchique de l'espace social qui détermine la forme d'une société fortement verticalisée dans tous ses aspects : en son sein, les relations sociales et intersubjectives se réalisent toujours par une relation entre un supérieur, qui commande, et un inférieur, qui obéit. Les différences et les symétries sont toujours transformées en inégalités qui renforcent la relation commandement-obéissance. L'autre n'est jamais reconnu comme un sujet, ni comme sujet de droit, il n'est jamais reconnu comme subjectivité et pas non plus comme altérité. Les relations entre ceux qui se pensent égaux sont « de parenté », c'est-à-dire de complicité ou d'amitié et entre ceux qui sont vus comme n'étant pas égaux, la relation prend la forme d'une faveur, de clientélisme, d'une tutelle ou d'une cooptation ». (Chauí, 2000, p. 93).

Lineimar Pereira Martin, n'est pas en accord avec ces deux théories, qui d'après elle, seraient deux conceptions qui résulteraient du schéma de domination coloniale. Elle avance la théorie selon laquelle, malgré les mouvements sociaux émergents dans la société brésilienne dans son histoire de longue durée, la majorité des membres de la société brésilienne, intériorisant les significations imaginaires instituées par la relation sociale de

seigneurs/main-d'oeuvre servile, acceptent leur rôle d'individus, croyant qu'ils doivent « rester à leur place ». Cet ordre serait vécu comme « naturel » dans lequel ils se situent tout aussi naturellement dans une position d'infériorité symbolique. Ceci nous prouve la légitimation par l'imaginaire social, du régime politique de la démocratie raciale. Cette tension individu-personne qui révèle l'inégalité fondatrice de la société et la domination symbolique se cacherait toujours derrière les hommes cordiaux brésiliens.

Le Groupe de Recherche sur les Imaginaires Politiques en Amérique latine du département de Sciences Politiques de l'Université de Montréal au Canada, a mis en évidence il y a quelques années, deux aspects qui viennent compléter ma théorisation. Par une analyse de la violence dans l'imaginaire latino-américain, il indique une notion importante qui peut être transférable à ma thématique concernant le racisme et la présence de préjugés et de discrimination au Brésil. Anne-Elisabeth Côté évoque la présence dans ce pays d'une situation d'immersion, caractérisée par le fait d'être plongé dans une situation : « Cela renvoie à une absence de distance entre ce qui environne et ce qui peut en être dit, absence d'espace essentiel à la mise en perspective » (Corten, 2008, p. 169). Les personnes interrogées qualifient cette situation de violence « normale » ce qui l'a fait apparaître comme acceptable. La même chose semble observable pour le racisme qui paraît intégré et « accepté », bien qu'il puisse amener à des conflits pouvant aller jusqu'à la perpétuation d'actes de violence.

De plus, cet imaginaire institué au Brésil et en Amérique latine, désignerait « un effet de déplacement, voire de suspension, que certaines pratiques ont sur le sens donné aux choses ; un effet déstabilisant pour la manière de vivre, pour la manière de médiatiser le vécu » entraînant donc un enseignement de l'histoire « biaisé ». Celui-ci orienterait dans une certaine mesure l'Histoire et plus particulièrement celle du fait colonial car « l'histoire est inséparable de la manière dont elle a été perçue de siècle en siècle jusqu'à ses représentations actuelles » (Citron, 1987, p. 12).

L'imaginaire politique au Brésil et en Amérique latine impliquerait des écarts entre significations et expressions, entraînant de ce fait une inadéquation entre ce qui est affirmé et la manière de l'affirmer. L'analyse de ces écarts dévoile des zones particulières faites de double sens, de contradictions, d'ambiguïtés « concernant les axes de distinction ou des critères de discernement à partir desquels le monde est vécu et partiellement organisé » (Corten, 2008 p. 343). Cette idée est applicable au Brésil concernant le discours et l'imaginaire politique face au racisme « cordial ».

La notion de cordialité a été théorisée par Sérgio Buarque de Holanda dans *Racines du Brésil*. Sa pensée nous permet de mieux comprendre la formation au Brésil d'un racisme dit cordial, invisible ou latent. Dans la postface de l'ouvrage, Jorge Forbes (1998) indique à ce

propos que « l'image du Brésilien est celle d'une personne naturellement sympathique, extravertie, serviable, s'intéressant sur le champ au problème de l'autre ; au rire facile, à la démarche nonchalante, de tendance pacifique ; passionné de musique, de soleil et de foule ». Sa plus complète définition serait celle consacrée par Sérgio Buarque de Holanda : le brésilien, c'est « l'homme cordial » (Buarque De Holanda, 1998 p. 329).

Cette notion doit également être entendue à travers le désir de ne plus s'intéresser aux traditions mais de créer une « distinction propre » et non « une distinction héritée ». Les caractéristiques de la cordialité sont entre autres, la formation par ce concept, de relations d'intimité et d'affectivité exacerbées. La vie en société pour le brésilien, serait d'une certaine façon, une véritable libération de la crainte qu'il éprouverait à vivre avec lui-même. Sérgio Buarque de Holanda parle d'une manière de vivre dans les autres. Nous pouvons y voir ici une métaphore du métissage, le métis étant élevé au rang de parangon de l'unité nationale, malgré des manifestations quotidiennes de ce racisme. Mais celui-ci s'avère cordial justement à cause de ces éléments et de cette volonté affichée de vivre en parfaite harmonie relationnelle. Le racisme brésilien peut donc se manifester de manière fort différente, par des degrés changeants, évoluant en fonction notamment des relations sociales, du degré d'intimité et d'affectivité.

Oracy Nogueira, dont la pensée fait oeuvre d'autorité, a distingué deux types de préconceptions. Une préconception raciale d'origine, qui s'est développée aux États-Unis et une préconception raciale de marque qui définirait le racisme au Brésil. Cette deuxième conception rejoint cette notion de cordialité, définissant cet imaginaire particulier. Le préjugé de race qui s'exerce en relation à l'apparence, c'est-à-dire lorsqu'il prend pour prétexte des traces physiques de l'individu, des gestes, un accent, c'est une préconception de marque. Lorsque la supposition qu'un individu appartienne à un certain groupe ethnique, c'est une préconception d'origine. Au Brésil, le seuil entre l'individu qui se considère appartenir au groupe discriminant et celui se considérant du groupe discriminé, est indéfini. Il varie de manière subjective, soit en fonction des caractéristiques de celui qui observe, soit de celui qui est en train d'être jugé ou bien encore en fonction de l'attitude de celui qui observe en relation avec celui qui est en train d'être identifié. Ainsi, « la conception du blanc et du non blanc varie au Brésil, en fonction du degré de métissage, en fonction des individus, des classes, des régions » (Nogueira, 2009, p. 294).

J'ai retenu trois différenciations qui m'ont paru intéressantes d'être relevées. Concernant l'idéologie, celle-ci est en même temps assimilationniste et « *miscigenacionista* » (prônant le métissage) pour le préjugé racial de marque alors qu'elle est ségrégationniste et raciste pour le préjugé racial d'origine. Au niveau du groupe discriminé lorsque la préconception est de marque, la conscience de la discrimination tend à être intermittente, où

elle est d'origine, elle tend à être continue et obsédante. Au Brésil, l'expérience qui découle du problème de couleur de la peau, varie en fonction de l'intensité des marques et en fonction de la capacité de l'individu à masquer ou contrebalancer ces marques par l'exhibition d'autres caractéristiques « plus valorisantes », comme la beauté, le talent...Le principe du noir à l'âme blanche est caractéristique de ce phénomène.

Enfin, concernant la structure sociale, lorsque la préconception est de marque, la probabilité d'ascension sociale dépend de l'intensité de ces marques dont l'individu est porteur, ce qui montre que le préjugé de race est « *disfarçado* » (masqué) sous celui de la classe avec lequel il tend à coïncider. Avec la préconception d'origine, le groupe discriminé et le groupe discriminant restent séparés l'un de l'autre, comme s'ils représentaient deux sociétés distinctes, parallèles. Le plus significatif au Brésil serait donc le caractère intermittent que tend à assumer la conscience de race pour le brésilien de couleur. Cet élément révèle la complexité de ce racisme cordial mais aussi de la conscience de ce racisme aussi bien du côté de ceux qui peuvent être discriminant, que de celui des populations afro-brésiliennes.

Au travers ces éléments, nous pouvons signifier qu'il existerait au Brésil deux représentations totalement opposées ; d'un côté, le mythe de la démocratie raciale qui est profondément enraciné, et de l'autre côté un racisme cordial. Lilia Katri Moritz Schwarcz et Armelle Enders ajoutent à l'analyse d'Oracy Nogueira et l'élaboration de son préjugé de marque qui serait opérant au Brésil, la notion de « préjugé rétroactif », c'est à dire un préjugé d'avoir des préjugés. Elles concluent en disant qu'au Brésil « la race est à la fois un problème et une solution : l'identité nationale » (Moritz Schwarcz & Enders, 1997, p. 264).

Cette ambivalence, cette contradiction est toujours d'actualité. L'imaginaire social-historique hérité de l'époque coloniale et fondateur de la démocratie raciale, qui par « *um disfarçar* », masque un racisme cordial, semble être opérant au sein de l'ensemble de la population brésilienne qui cherche avant tout le compromis. « Les formateurs d'opinion vivent encore avec l'héritage intellectuel du compromis que leurs ascendants ont fait un jour avec la théorie raciste. Ils croient encore implicitement en un Brésil plus blanc, même s'il s'avère irrespectueux de nos jours de parler de ça. Ils ont hérité d'une société multiraciale riche en complexité, mais ils n'ont pas réussi à trouver un nouveau raisonnement pour décrire et justifier leur futur » (Skidmore, 1976, p. 239).

Florence Guist-Desprairies, une des principales théoriciennes de l'imaginaire avec Castioradis, souligne que l'imaginaire ne joue pas un rôle dans les institutions du fait des problèmes réels rencontrés par les hommes mais parce que ces problèmes ne se constituent comme tels, dans une époque et une société données, qu'en fonction d'un imaginaire central de l'époque ou de la société considérée. (Giust-Desprairies F. , 2003, p. 78). Lorsque l'on

prend en compte la dimension historique, on s'aperçoit que chaque société institue son réel. Elle est création d'un monde propre, œuvre de « l'imaginaire radical socio-historique ». Le social-historique c'est d'un côté, des structures données, des institutions et des œuvres « matérialisées », qu'elles soient matérielles ou non ; et d'un autre côté, ce qui construit, institue, matérialise. C'est « l'union et la tension de la société instituante et de la société instituée, de l'histoire faite et de l'histoire se faisant » (Castoradis, 1975). Cette fonction régulatrice de l'imaginaire social-historique est importante. « Les modes de fonctionnements spécifiques à ces représentations d'une collectivité se traduisent par l'élaboration de moyens dans leur protection et diffusions ainsi que dans leur transmission d'une génération à l'autre, l'imaginaire social est ainsi une des forces régulatrices de la vie collective (Baczko, 1984).

Le concept d'imaginaire collectif, théorisé par Guist-Desprairies est éclairant pour essayer de comprendre le lien entre l'agencement institutionnel de la société et la population. C'est la rencontre, voire la confrontation « entre les significations sociales instituées des organisations et les réponses individuelles ». Cet imaginaire collectif se présente « comme un principe d'ordonnement, une force liante déterminante pour le fonctionnement groupal ». (Guist-Desprairies, 2003 p. 117).

Ce concept très lié au contexte de sa production, c'est-à-dire aux interventions cliniques que la psychosociologue opère au sein de ses groupes institués ainsi que sa vision des organisations comme scènes sociales où des scénarios individuels viennent se conjuguer aux significations sociales pour instruire l'acte individuel et collectif est toutefois, je pense, à questionner de par son potentiel heuristique. Est-ce qu'un imaginaire collectif de ce type, c'est un dire une force liante, d'ordonnement du groupe peut exister par exemple dans le groupe de la population noire et métis brésilienne ? Y-a-t-il au sein même de la population afro-descendante, une unité de sens et de pratique autour de leurs rapports avec l'Institution et avec la société dans son ensemble ?...

Ces éléments mettent en évidence la difficulté de penser la société et de se penser en tant que sujet à l'intérieur de celle-ci, société inscrite elle-même dans la nation que représente le peuple brésilien. Appréhender l'imaginaire social-historique brésilien, c'est aussi l'approcher par son ancrage dans des relations de pouvoir bien réelles mais qui oscilleraient entre du réel et du fictif, du symbolique. Mais cet imaginaire est créateur, producteur d'effets dans les rapports sociaux et la manière de se concevoir en tant que personne.

Que ce soit à la fois l'analyse de différents supports éducatifs que j'ai effectuée mais aussi la lecture d'études sur les relations ethniques et raciales au sein de l'école brésilienne,

il semble que nous retrouvons là aussi ce paradigme intégrant/excluant. Maintenant qu'en est-il sur le terrain ?

Ce désir de compromis qui semble guider l'imaginaire social et donc le pouvoir politique, a été mis à mal, par les mouvements de contestation de la population brésilienne de couleur, qui, par la diffusion notamment d'une prise de conscience noire de la nécessité d'élaborer et de s'approprier un imaginaire alternatif qui prend diverses formes, (je vais revenir sur ces éléments dans ma cinquième partie) a impulsé les législations politiques de ces dernières décennies qui, par une reconnaissance et une dénonciation de ce mythe de la démocratie raciale ainsi que des discriminations et des inégalités de traitement entre les personnes, semble s'orienter vers une décolonialité du pouvoir et du savoir. Mais qu'en est-il dans le quotidien des sujets ?

II.3. Une colonialité de l'être : une construction identitaire ambiguë

Des deux premières formes de colonialité existantes au Brésil, une troisième forme en découle, la colonialité de l'être. Cette logique descendante que j'ai théorisée n'est pas à comprendre comme un effacement progressif de la première forme vers la deuxième et la troisième forme, mais bien au contraire, comme des processus qui s'établissent en même temps et qui sont étroitement imbriqués les uns dans les autres.

La colonialité de l'être, catégorie forgée par le philosophe portoricain Nelson Maldonado-Torres, vise à rendre pensable l'expérience vécue des sujets mis dans une position de subalternisés et qui sont violentés dans leur être à travers un processus de perpétuation physique et symbolique de la conquête. Cette catégorie de pensée nous renvoie à ceux qui occupent un espace que Ramón Grosfoguel, en reprenant l'expression utilisée par Fanon qualifie de « zone de non-être » (Grosfoguel, 2012/4, p. 44). Pour Maldonado-Torres, il existe une connexion intime entre la colonialité du savoir et celle de l'être : c'est en effet dans le fonctionnement même du dispositif de savoir/pouvoir moderne que s'enracinent la disqualification épistémique et la négation ontologique de l'Autre. L'ego conquiro ibérique, selon l'expression d'Enrique Dussel, ne précède pas seulement de plus d'un siècle l'ego cogito cartésien, il en serait la vérité profonde : lorsque la pensée propre s'éprouve comme la condition sine qua none d'accès à l'être authentique, la non-pensée des autres devient le signe de leur déficience ontologique. « (...) L'émergence de subjectivités « colonialistes » implique nécessairement, (...) l'émergence d'une subjectivité colonisée, dont la première caractéristique est d'être niée dans son altérité, c'est-à-dire, purement et simplement supprimée dans son être propre ». (Bourguignon-Rougier & Colin, 2014 p. 19) ».

II.3.1. L'esclave brésilien : une figure du passé qui hante

Nous avons vu au travers des divers éléments explicités en amont que la population noire brésilienne semble prise dans cet étau maintenant actif des rapports subjectifs inégalitaires favorisant une négation identitaire pour cette même population. Elle fait l'objet, selon Jacques d'Adesky (2001), d'une double négation : négation dans leur apparence physique qui ne se confond pas avec le critère de conformité au type humain idéalisé, et négation basée sur la dévalorisation de leur histoire et de leur culture, perçues comme inférieures.

Tous ces éléments sont à lier avec la notion de métis(se). Cette identité entre-deux révèle cette ambiguïté, ces tâtonnements, cette adaptation, mais aussi une certaine stratégie de détournement, par cette valorisation de l'identité métisse, garante de l'harmonie raciale et érigée en symbole national. Au-delà du religieux, les syncrétismes, représentatifs d'une culture métissée, sont aussi une conséquence de la résistance identitaire à la culture dominante et ont pénétrés tous les espaces de représentation. Aujourd'hui, la reconnaissance du métissage rend hommage à ceux qui ont transmis une mémoire officieuse, prohibée. « A la violence officielle des dominants, les dominés ont répondu par le contournement des règles, la subversion de l'ordre, l'humour qui délivre de la peur » (Mendez, 1999 p. 211).

Un parallèle peut se laisser entrevoir avec la théorisation, établie entre autres par Marcel Detienne et Jean Pierre Vernant de l'intelligence rusée, appelée aussi la « métis » grecque. Ce concept rentre plutôt dans le cadre d'une culture européenne. Mais nous pouvons trouver un équivalent de cette métis grecque, qui s'inscrirait plus précisément dans le cadre de l'Amérique latine et du Brésil, sous la forme d'une « dialectique de la *malandragem* » (Moritz Swarcz & Enders, 1997, p. 260) qui nous offre une réflexion sur l'identité métisse brésilienne.

L'exaltation de l'harmonie raciale a toujours coexisté au Brésil avec une hiérarchie sociale profondément enracinée. Des images et des discours divers occupent tour à tour des espaces qui oscillent entre la représentation et la réalité. Pour certains, c'est la relation particulière entre les différents groupes d'origine qui révèle la « face réelle », pour d'autres, ce sont les discriminations quotidiennes qui l'emportent. Le métissage a pris des connotations particulières au fil de l'histoire. Il a longtemps été perçu comme une dégénérescence de l'être et donc du pays, mais à partir des années 1930, comme je l'ai indiqué précédemment, ce même métissage a été valorisé jusqu'à être perçu comme la véritable formation historique brésilienne aux dires de Silvio Romero qui défend le point de vue selon lequel « le métis est le produit physiologique, ethnique et historique du Brésil ; il est la forme nouvelle de notre

différenciation nationale. Notre psychologie populaire serait un produit de ce stade initial » (Romero, 1960, p. 120).

De ce fait, au fil du temps, l'identité brésilienne a été posée non pas comme une identité que nous pourrions dire à défaut, mais relevant d'un choix culturel dont la logique dépendrait de l'extérieur, mais toujours adaptée, grâce à des signifiants qui sont retraduits en termes locaux.

C'est précisément au cours de ces années que s'est développé l'idée de la *malandragem*. Le terme « *malandro* » désigne un individu qui assurerait sa survie par un refus de travail régulier mais en recourant à des moyens détournés pour survivre. Deux images contradictoires de la *malandragem* coexistait alors. Une image négative qui était celle associée à cette absence de travail, à l'oisiveté voire à la délinquance et une deuxième image qui caractérisait le *malandro* par sa bonne humeur, ses talents pour le sport national et pour la danse. Cette deuxième image réintroduit l'idée théorisée par Gilberto Freyre selon laquelle tout, au Brésil, tend à devenir malléable et à s'adapter. L'idée qui en ressort est une fois de plus celle d'harmonie entre les différents membres de la population : « le malandro paraissait personnifier à la perfection la vieille fable des trois races, de manière actualisée et plus stimulante. Contrairement aux pronostics pessimistes de certains théoriciens du siècle dernier, le mélange aurait fait naître un type singulier de civilisation » (Moritz Swarcz & Enders, 1997, p. 259).

Il semblerait qu'actuellement, les brésiliens réinventent cette logique de *malandragem* comme si elle constituait une sorte d'ethos national. Par exemple, les politiciens appartiendraient à une vieille *malandragem carioca*, tout comme il serait nécessaire dans le sport de pratiquer une débrouillardise *malandra* pour remporter la victoire. Cette logique désignerait donc un art spécifique de s'accommoder de l'espace public, de l'espace légal, de l'ordre et du désordre. L'identité métisse, symbolisée par cette dialectique, serait le fondement de la démocratie raciale basée sur une identité construite à partir de la diversité elle-même et constamment mise en mouvement et chargée de nouvelles significations. « Et c'est à l'intérieur de ce mouvement circulaire que se trouve le « mythe des races » dans une réélaboration permanente de ce processus continu, toujours métaphorique, qui conduit dans la société brésilienne le Blanc à noircir et le Noir à blanchir » (Moritz Swarcz & Enders, 1997, p. 261).

Le métis/malandro semble alors être un symbole qui fait sens. Dans les représentations, il est cependant représenté chaque fois plus blanc, ce qui peut être une piste pour comprendre comment a existé et continue d'exister une manière culturelle d'appréhender ce pays.

Concernant l'histoire et les relations opposant les dominants et les dominés, la pensée de Frantz Fanon est éclairante. Elle arbore un axe d'analyse psychanalytique : « Si l'ordre de l'historicisme occidental se trouve perturbé dans l'état d'urgence coloniale, la représentation sociale et psychique du sujet humain y est plus perturbée encore » (Bhabha H. , 1986).

Je ne vais pas développer cet axe en détail, mais sa pensée nous montre par cette approche, l'importance de l'image et de l'imaginaire dans l'évocation de la condition coloniale. Pour lui, le rapport de domination du colonisateur sur le colonisé relèverait d'un « désir manichéen ». Les relations en situation coloniale mettraient en évidence, d'après Homi Bhabha « une altérité du soi inscrite dans le palimpseste pervers de l'identité coloniale » (Bhabha H. , 1986). C'est cette figure du désir qui semble avoir poussé Fanon à poser la question psychanalytique du désir du sujet à la condition historique de l'homme colonial.

Il a dégagé trois conditions pour comprendre le processus d'identification dans l'analytique du désir. Il y aurait tout d'abord une intention d'exister en relation avec l'altérité. Une relation de possession ce serait mise en place avec un désir d'inversion des rôles pour les colonisés. Ce serait toujours en relation avec la place de l'autre que le désir colonial s'articulerait. Ensuite, il met en avant que l'identification des sujets serait ambiguë et représenterait un entre-deux. Ce ne serait pas le Soi colonialiste ou l'Autre colonisé qui constitueraient la figure de l'altérité coloniale, mais la troublante distance entre les deux. Enfin, il souligne que résulte de ces éléments, la production d'une image d'identité portant la marque du clivage. En d'autres termes, il y aurait dans la psyché coloniale un déni inconscient du moment de négation, du clivage du désir. La place de l'Autre ne doit pas être imagée mais cet Autre doit être vu comme la négation nécessaire d'une identité primordiale, culturelle ou psychique qui introduit le système de différenciation permettant au culturel d'être signifié comme une réalité linguistique, symbolique, historique.

Dans le discours colonial, la race devient le signe non éradicable de la différence négative, car le stéréotype qui est la preuve de cette représentation identitaire, empêcherait la circulation et l'articulation du signifiant de race en tant qu'autre chose que sa fixité comme racisme. Pour résumer sa pensée, dans l'acte du déni et de la fixation, le sujet colonial est rendu au narcissisme de l'imaginaire, et à son identification à un moi idéal qui est blanc et complet.

La condition métisse serait donc difficile à assumer. Une partie de soi marquée chromatiquement par une trace d'infamie est susceptible de réactualiser la révolte ou la honte et une autre, par une trace de domination, de faire resurgir de la culpabilité » (Laplantine, Nous, 2011, p. 87).

Cependant, il faudrait relever la capacité potentielle des latino-américains de vivre sans confusion, ni schizophrénie, une double, triple, quadruple identité.

Roger Bastide nous donne des pistes de compréhension de cette réalité psychique, notamment quand il parle de la mémoire collective qui aurait été restructurée par un processus de « bricolage » (Bastide, 1970) inventif tel que définit par Claude Lévi-Strauss, puis par Roger Bastide. Ce « bricolage » qui, selon Lévi-Strauss désigne « la manière dont l'imagination mythique explore le jeu des aménagements possibles que lui impose un stock limité de matériaux fragmentaires et hétéroclites issus des héritages, des emprunts et des détournements » (Lévi-Strauss, 1962, p. 26) autorise la manipulation de la mémoire collective en la détachant de toute chronologie. Comme l'explique Bastide, le bricolage de la mémoire collective permet de « fabriquer » une culture sémantiquement nègre, à l'aide de signifiants empruntés à d'autres groupes sociaux non nègres. Mais ce syncrétisme, qui peut permettre une construction identitaire « apaisée » dans laquelle l'identité hérité co-habiterait avec l'identité acquise, si l'on veut reprendre la terminologie de Vincent de Gauléjac, n'exclut pas non plus pour autant des fluctuations et des manques : « ce qui existe ici plus qu'ailleurs, ce sont des espaces de jeu dans tous les sens du terme, non pas du plein, de l'homogène, mais des trous, des blancs, de l'entre-deux » (Laplantine, Nouss, 2011, p. 71).

Cette capacité potentielle au « bricolage » identitaire, n'est pas l'apanage de tous les individus ayant vécu en situation coloniale. La colonisation française en Algérie aurait produit des « troubles » que seuls les effets profonds de ce que Karima Lazali nomme le « trauma colonial » (Lazali, 2018) permettraient de comprendre. Celui-ci s'illustrant notamment par des blancs de mémoire et de parole. Patricia Bessaoud-Alonso parle quant à elle, de silence individuel, collectif, familial qui, en tant que « transmetteur de multiples significations, peut installer le sujet dans l'indécision, la souffrance, l'abstraction ou le malentendu si les circonstances, les événements et leur contextualisation ne lui permettent pas d'en extraire du sens. » (Bessaoud-Alonso, 2008, p. 152). Mohamed Did, écrivain et poète, écrivant en langue française, dont l'œuvre s'inscrit dans la littérature algérienne contemporaine rend compte de la tension émanant d'une construction identitaire empreinte de deux langues, de deux cultures mais dont le fondement est cette relation coloniale. Sa réflexion dès ses premiers romans s'est tournée vers le malaise du peuple algérien, sur le sort et le destin de l'Algérien. Une question y revient sans cesse : « Homme, qui est-tu ? » (Dib, 1954, p. 26).

Il se pose dès lors la question de la transmission : y-a-il une transmission mémorielle collective et/ou familiale du sujet afro-brésilien ? Une transmission au sens où l'entend par exemple, Jacques Hassoun, « une possibilité de renouer les fils de la tapisserie, d'en modifier

les dessins, non pour la rendre encore plus fidèle à un original qui n'avait jamais existé mais pour créer, car il s'agissait bien d'un véritable acte de création, une cohérence qui lui permette enfin, comme sujet, de se rattacher à une généalogie » (Hassoun, 2002, p. 74).

II.3.2. Une mémoire historique et sociale paradoxale ?

Nous ne pouvons pas parler au Brésil, de perte de mémoire dite nationale, comme le souligne Pierre Nora concernant la France. Le premier aspect qui caractériserait le Brésil, du point de vue de la mémoire, serait celui d'un pays sans mémoire. Janaina Amado, professeure à l'Université de Brasília énonce l'idée que le Brésil serait « un pays dénué de mémoire et les Brésiliens, un peuple qui ignore son histoire » (Crouzer & Rolland, 2000). Elle utilise l'expression « Brésil, pays sans mémoire » en affirmant que le peuple n'aurait pas appris, au temps présent, de leurs erreurs passées. Cette mémoire « courte », voire cette absence complète de mémoire, entendue comme une espèce d'amnésie collective, empêcherait le peuple brésilien d'entretenir une relation pédagogique avec sa propre histoire, ne lui permettant pas, de ce fait, d'en tirer les enseignements. Elle prend l'exemple de la politique en stipulant que les brésiliens rééliraient les dirigeants politiques qui s'avéreraient mauvais. La mémoire brésilienne trahirait l'histoire brésilienne.

De plus, cette notion de pays sans mémoire viendrait du fait que le passé ne les intéresse pas et donc qu'ils ne s'en souviennent pas. La croyance au futur, à l'élaboration d'un pays du futur, par entre autres, la concrétisation de nombreux espoirs sous tendus par le maintien d'un fond messianique, la croyance dans le territoire, ses grandes dimensions, ses ressources naturelles abondantes, prévaudrait sur une quelconque mémoire du passé non désiré. Je vois dans cette idée un écho à celle présentant le Brésil comme un « pays enfant », selon l'expression de Nolasco, pays bercé d'illusions, de perspectives d'avenir fugaces qui seraient élaborées à partir de la vision paradisiaque que les nombreux voyageurs et découvreurs des siècles passés nous ont transmise par leurs récits de voyages, leurs journaux de bord ou leurs lettres. Le pays ne pourrait être compris sans cette vision toujours portée vers le futur, vision positive et rassurante.

Cette approche pourrait nous amener à percevoir une partie de la pensée et du comportement des Brésiliens par rapport à cette « communauté imaginée » qu'est leur nation. Mais cette notion de « Brésil, pays sans mémoire » ne peut être acceptée, selon moi, comme réalité factuelle. Tout peuple a nécessairement besoin d'une mémoire pour vivre et se construire. Le Brésil et les brésiliens ont bien une mémoire. L'auteur indique que la mémoire d'une nation se trouve où l'imagination de tout un peuple la dépose au fil du temps. La mémoire

brésilienne semble à ce titre être caractéristique du changement temporel et historique du pays, entraînant par ce changement un désir (au sens commun du terme) paradoxal pris en étau entre un manquement de mémoire et un excès de celle-ci. La mémoire peut en théorie se présenter soit par un manque, soit par un surplus : « L'étude de la mémoire sociale est une des approches fondamentales des problèmes du temps et de l'histoire, par rapport à quoi la mémoire peut être tantôt en retrait tantôt en débordement » (Le Goff, 1988, p. 109).

Il semblerait qu'au Brésil, c'est une mémoire double et paradoxale qui s'opèrerait. Les brésiliens semblent mal à l'aise avec leur mémoire. Ils aspireraient à un oubli sélectif, se considérant, comme nous l'avons dit, un peuple neuf et résolument tourné vers l'avenir. Ils ne se sentent guère comptables de certains héritages du passé « qu'ils repoussent volontiers » à l'image de la « tentation de tourner la page de la société esclavagiste » dans un pays où le poids de l'immigration européenne est décisif dans la formation de l'opinion publique (Bennassar, Marin, 2000, p. 79). Cette tentation peut s'expliquer par le fait que la mémoire, rattachée à l'esclavage s'est forgée sous la forme d'une « mémoire honteuse ». « Honte d'être ou de n'être pas (...) être esclave; cette honte d'être peut être un legs, un héritage, au sens social ». » (Memel-Fore, 1999, p. 187). Deux types de réactions opposées résultent de cette mémoire honteuse : des réactions que l'on peut qualifier de négatives comme le mépris de soi, la dissimulation, la fuite, le silence ; des réactions « positives » comme l'indignation, la colère, la révolte, qui peuvent permettre de réhabiliter la victime. L'identité de l'esclave est caractérisée par un abrutissement, un abêtissement, entraînés par une déshumanisation prenant la forme d'un déracinement écologique et anthropologique. Cette déchéance identitaire est renforcée par le racisme qui fait de l'infériorité sociale de l'esclave, une nature. Il postule que celle-ci est une « conséquence de la personnalité de la victime avant la Traite de l'esclavage » (Memel-Fore, 1999, p. 191) donc en la présentant comme un état génétiquement transmissible par héritage.

Dans *Peau noire, masques blancs*, Frantz Fanon nomme « négrophobie » l'ensemble des comportements par lesquels les Antillais noirs et mulâtres, après s'être identifiés à l'européen et après avoir intériorisé le racisme des blancs contre les noirs, manifestent la haine pour leur race, pour l'Afrique d'où viennent leurs ancêtres esclaves. Cette « négrophobie » serait commune aux créoles et aux afro-américains jusqu'à l'apparition des phénomènes de la renaissance nègre chez les seconds et de la négritude chez les premiers. Ce sentiment serait commun à tous les esclaves et peut avoir été transmis aux descendants de manière explicite, implicite mais également de manière inconsciente, qui, de ce fait, peuvent valoriser un oubli relatif de cette mémoire honteuse. Celle-ci est indissociable dans ce cadre, de la notion d'irréparable. On aurait dans cette notion, à la fois quelque chose de passé ; l'histoire et le temps finis, achevés et donc éloignés de la mémoire et quelque chose de toujours présent, de

non-achevé, d'incommunicable qui serait propre et inaliénable et auquel on ne peut pas échapper. « Il s'agit bien d'un problème de « transfert » de mémoire, de communication d'un irréparable ressenti comme irracontable, ou de mise en récit d'un différend ressenti comme irrémédiable » (Abel, 1998, p. 64).

Nous pouvons toutefois émettre un questionnement sur cette mémoire honteuse qui semble caractériser, du moins en partie, le rapport au passé de la population afro-brésilienne, héritière de ce passé esclavagiste. La honte d'un passé douloureux, qu'on ne peut oublier et le maintien dans une position subalterne faisant tous deux partis intégralement de son être passé, présent et futur, ne serait-elle pas en réalité un excès de mémoire mis à l'oubli comme forme de survivance ?

Ce questionnement nous incite à nous intéresser à la parole et au témoignage liés à la transmission de cette mémoire, à son intériorisation et à son évolution dans une société qui elle aussi, évolue inexorablement.

Mais cette volonté d'oublier le passé et principalement tout ce qui est en lien avec la mémoire de l'esclavage, est avant tout une volonté politique. En effet, la mémoire du fait colonial provoque, comme dans tous les pays concernés par cette mémoire, des tensions autour des représentations de la Nation et du devoir de mémoire. L'État brésilien n'a mis en place que très peu de monuments et de musées publics relatifs à l'esclavage. A l'exception du buste érigé à la mémoire de Zumbi, héros résistant du *quilombo de Palmares*, à Rio de Janeiro et de quelques musées spécifiquement dédiés à la réalité afro-brésilienne, « il faut faire le triste constat du silence institutionnel et du blanc laissé dans l'espace public autour de l'esclavage » (Saillant & Araujo, 2007, p. 459).

Mais paradoxalement, parallèlement à ce désir d'oublier un passé caractérisé par cette mémoire honteuse, il semble s'être créé un désir de se rappeler, pour ne pas oublier les conséquences de la colonisation et de l'héritage social qu'elle a laissé au pays. Des jours de commémorations ont été élaborés, à l'image par exemple du 20 novembre, « Journée de la conscience nègre » ou encore de la journée de la « Marche nocturne pour la Démocratie Raciale » organisée en 2006. Celles-ci ont été permises notamment par la politique d'actions affirmatives visant à favoriser l'intégration de l'héritage afro-brésilien et africain. En 1988, le centenaire de l'abolition de l'esclavage a provoqué une grande quantité de publications et de manifestations. À travers près de deux cents oeuvres, une exposition intitulée « La main afro-brésilienne », relatait la participation des noirs à la vie artistique. La bibliothèque nationale de Rio de Janeiro tenta, de son côté, une reconstitution de l'histoire du nègre au Brésil. De plus, on vit se multiplier à la télévision, des feuilletons à forte audience sur le passé esclavagiste. Le 20 novembre 1995, pour la commémoration du tricentenaire de la mort de Zumbi, élevé au

rang de héros de la nation, Fernando Henrique Cardoso, le président de la République, a déclaré : « Je suis venu ici pour dire que Zumbi est à nous, au peuple brésilien, et représente le meilleur de notre peuple : le désir de liberté. (...) Zumbi a transcendé son caractère afro-brésilien » (Bennassar, Marin, 2000, p. 492).

Dans cette volonté mémorielle paradoxale, les commémorations tiennent une place prépondérante. Denis Rolland semble indiquer qu'on aurait à faire en Amérique latine et au Brésil à une mémoire de type patrimoniale. « Les représentations du passé célébrées par les pouvoirs dominants ont partout construit un cortège marmoréen de mémoire(s) statufiée(s) dans l'espace public » (Rolland, 2005, p. 9). Le danger de cette fixation de la mémoire et du passé peut engendrer une fixation de l'histoire et plus particulièrement de l'histoire du fait colonial, fondement majeur de l'histoire du Brésil, passé, présent et futur et de ce fait, amener à rétablir l'opposition originelle entre les notions de mémoire et d'histoire, qui, par cette patrimonialisation de la mémoire, risque de la replacer du côté du ressentis, du sacré, du subjectif et donc l'éloigner de l'histoire relevant d'une objectivation avant tout. Cette confusion entre histoire et mémoire serait un problème aigu partout en Amérique latine. Elle peut s'expliquer entre autres, par la formation récente des États-Nations. Le Brésil s'inscrit dans ce cadre, mais sa singularité résiderait dans ce développement de plus en plus marqué, d'une mémoire plurielle et paradoxale.

Nous ne pouvons pas signifier qu'il s'est opéré au Brésil une perte de mémoire nationale comme en France, entraînant, comme la théorise Pierre Nora, une frénésie de commémorations dans le but de « restaurer » un lien entre le passé et l'institution politique. Mais le développement, au Brésil, de Lieux de mémoire matériels et symboliques est aussi prégnant dans le but de construire une mémoire nationale intégrant, selon le mythe de la démocratie raciale, l'ensemble de la population du pays. « Sur les deux rives de l'Atlantique, on retrouve des stratégies et des dispositifs similaires : amnésie totale ou partielle ; raccourci plus ou moins rapide pour certaines périodes ; « lissage » politique ou reconstruction largement simplificatrice ; parfois ponctuellement acrobatique et contradictoire (Rolland, 2005, p. 10-11).

La mémoire brésilienne oscillerait donc entre un désir de commémoration entraînant une tendance à la patrimonialisation du passé, tendance valable pour toute l'Amérique latine et un manque de mémoire, notamment par l'héritage d'une mémoire douloureuse et qui risque de rentrer en conflit direct avec les fondements mêmes de la démocratie raciale. Cet oubli volontaire, qui peut être, sous cette forme, pathologique, mais je ne rentrerais pas ici dans cette grille interprétative, peut aussi émaner de ce désir permanent voire obsédant de projection vers le futur et de ce besoin de changements, de nouveauté. Ces caractéristiques paradoxales de la mémoire nous montrent qu'en réalité, le Brésil n'est pas, un « pays sans

mémoire », mais au contraire un pays empreint de mémoire, ou plus précisément qui cherche ou recherche sa mémoire. La difficulté au Brésil, et en Amérique latine en général, relève du double voire triple caractère de la mémoire. D'où la difficulté, comme la signifiée Glissant dans ses œuvres, de maîtriser cette mémoire et donc de maîtriser l'histoire.

Dans le contexte brésilien actuel de promotion d'un modèle de racialisation qui est présenté comme la solution pragmatique à la lutte contre la discrimination raciale, il n'atteint pas la réalité du métissage. Ce qui est remis en cause, c'est la pensée métisse.

Après l'abolition de l'esclavage, un flottement a perduré sur le statut des anciens esclaves. Cette conquête d'une réelle liberté a mis du temps et a eu des effets sur la construction identitaire des descendants de ces anciens esclaves. L'égalité revendiquée par les populations libres « de couleur » impliquait que l'on fasse silence à propos de sa propre couleur de peau, dont la mention demeurait une marque de discrimination.

« Les distinctions entre esclaves et citoyens libres devenaient de plus en plus limitées. Le statut dépendait des « rapports coutumiers socialement reconnus ». L'esclave doit se reconnaître lui-même comme esclave, affranchi ou libre et être reconnu de la sorte dans l'espace social. Cette identité était intimement liée à l'usage d'un langage racial que l'acceptation d'une éthique du silence est devenue progressivement le signe le plus clair de l'égalité ». (Mattos H. , 2012, p. 355). Concernant les descendants des quilombos, « redéfinissant les significations attribuées à la mémoire du passé esclavagiste, les membres de la communauté substituent à l'ancienne invisibilité une affirmation incisive de leur différence ethnique » (Mattos H., 2012, p. 357).

II.4. Conclusion

Le masque de la démocratie raciale brésilienne dont le sens et la portée ont évolué au fil de l'histoire, a laissé place à la reconnaissance officielle de rapports sociaux fondés sur une différenciation raciale dont la politique de discrimination positive inaugurée par le gouvernement brésilien visant à en réduire l'effectivité, est controversée. L'imaginaire socio-historique qui maintient des relations intersubjectives inégalitaires témoigne d'un rapport au savoir selon une perspective eurocentrique de la norme blanche dominante produite par la société et l'institution scolaire elle-même. La construction identitaire des sujets, que j'ai appréhendée sous le prisme de l'histoire et de la mémoire s'en trouve affectée.

Chapitre III. Problématisation et dispositif méthodologique de l'étude

Cette partie est une présentation de mon dispositif méthodologique visant à donner des éléments de réponse à la problématisation énoncée. Ma posture de recherche ainsi que les cadres de références mobilisées, articulés au choix d'une méthodologie multiréférentielle sont précisés. Une place est donnée au poids du travail d'écriture en soulignant la manière dont j'ai abordé ce travail à différentes étapes du processus de recherche.

III.1. Problématisation

Mon objet de recherche est une thématique éminemment politique, sociale et éducative, qui ne peut être appréhendée, à mon sens, que par une « approche multiréférentielle » au sens d'Ardoino, qui m'a permis de penser et de travailler cet objet complexe. Une complexité entendue comme « un type de regard qui essaie finalement plus encore de comprendre que d'expliquer, portant sur une réalité supposée explicitement hétérogène. » (Ardoino, 1993, p. 7). Selon Guy Berger (1998), pour Jacques Ardoino, « la multiréférentialité n'est pas la mobilisation d'un certain nombre de champs de connaissances, de champs de compétences qui, à un moment donné, seraient appelés, en quelque sorte, de manière incantatoire, au secours de l'analyse d'une situation par ailleurs plurielle et hétérogène. Elle est dans la démarche même de la pensée, dans cette mobilisation de la pensée se faisant. » C'est la démarche que j'ai essayé d'entreprendre dans l'objectif de réfléchir autour des tensions et contradictions de l'objet qui montrent une institutionnalisation de différentes formes de rapports au pouvoir, au savoir et au sujet empreint de colonialité.

Mon questionnement général est le suivant :

Comment se manifeste une certaine forme de colonialité dans la réalité sociale et éducative de Ribeirão Preto, ville de l'Etat de São Paulo au Brésil ?

Dans un contexte de revendications sociales, politiques et identitaires généralisées, essayer d'appréhender ce qui se joue en terme de rapports subjectifs (relations raciales et sociales, imaginaire socio-historique, construction identitaire) dans la société brésilienne contemporaine, peut donner des pistes de compréhension et d'analyse de notre société, notre rapport au monde et notre vision de celui-ci. Ce travail ne peut s'effectuer, à mon sens que

par un décloisonnement de ces rapports. Mon positionnement épistémologique et le choix d'une méthodologie d'analyse croisée visent ce processus.

III.2. Démarche et posture épistémologique

« Le passé, notre passé subi, qui n'est pas encore histoire pour nous, est pourtant là (ici) qui nous lancine. La tâche de l'écrivain est d'explorer ce lancinement, de le « révéler » de manière continue dans le présent et l'actuel. C'est le moment de se demander si l'écrivain est (en ce travail) le receleur de l'écrit ou l'initiateur du parlé ? » (Glissant, 1997, p. 132). Mon positionnement scientifique en tant que chercheuse correspond à celui de « révélateur », de mettre en lumière une réalité sociale et éducative particulière, complexe, inscrite dans une filiation historique et sociale unique. Cette réalité demande d'être appréhendée par une « approche systémique contextualisée » (Lorcerie, 2011), c'est-à-dire en prenant en compte la globalité des facteurs ayant une incidence sur cette réalité.

De plus, j'ai essayé de privilégier une posture critique avec une visée de transformation sociale. « On peut dire que le critique est celui qui espère, par le dévoilement des pratiques en rupture avec les principes et les valeurs, pouvoir mettre les acteurs en mouvement afin que des changements s'opèrent dans les pratiques. » (Fontar, 2014, p. 97). Ce terme de « dévoilement » est important dans ma démarche et arbore une connotation particulière. Il se doit d'être mis en relief et vient en opposition par rapport au terme portugais que j'utilise, celui de « *disfarçado* », qui signifie, masquer, voiler une réalité sociale et historique sous couvert du mythe de la démocratie raciale brésilienne.

Je partage l'idée selon laquelle la critique sociale contemporaine « relève de processus qui s'articulent et se déploient dans les interstices d'un pouvoir particulier ; parfois dans des espaces qui résonnent et des moments stratégiques ; parfois subtilement, presque silencieusement, sur une toile, une scène ou dans un livre, par une simple inflexion du regard posé » (Soulière, Coman, & Gentelet, 2014, p. 11). C'est précisément ce que je propose, de par mon cadre théorique, méthodologique et conceptuel qui amène un décentrement de notre regard.

Gina Thésée Gina et Paul R. Carr, respectivement co-titulaire et titulaire de la Chaire Unesco en démocratie, citoyenneté mondiale et éducation transformative de l'Université du Québec en Outaouais, ont dégagé deux défis qui, d'après eux, se présentent à une recherche en éducation qui se veut transformative et notamment dans l'approche des réalités socio-

éducatives des jeunes noirs. Ils intitulent le premier, « Racialiser la recherche »²³ et le second, « Rechercher la race »²⁴.

« D'une part, « racialiser la recherche » suppose une démarche épistémologique de reconsidération des structures de recherche selon des perspectives critiques « Autres », comme celles qui sont proposées par des épistémologies féministes, antiracistes, anticolonialistes, indigénistes, afrocentriques, spiritualistes, écologiques. D'autre part, « rechercher la race » suppose une démarche sociopolitique de problématisation critique des éléments structurels inhérents aux situations de racialisation, comme les relations de pouvoir, les rapports de savoirs, les dynamiques systémiques de discrimination raciale, les situations d'inéquités, d'inégalités et d'injustices sociales, les contextes de vulnérabilités multiples, les diverses formes de violence, les racismes et le musellement. » (Thésée & Carr, 2014, p. 314-315).

Ces deux défis peuvent être identifiés dans ma recherche. Dans le premier axe, on peut retrouver la pensée d'Edward Saïd et son concept d'orientalisme dans lequel il met en évidence que la fabrication de l'autre s'est opéré par une disqualification d'identités, d'imaginaires, d'appartenances multiples et par une imposition moderniste et universaliste d'un pouvoir, d'un savoir et d'une manière d'être occidentale donc légitimement supérieure. Mais également celle de Frantz Fanon qui, comme je l'ai mentionné en amont, arbore un axe d'analyse psychanalytique.

La démarche que je partage est celle de donner voix et corps aux « opprimés » en se basant, comme le préconise Paulo Freire, sur le savoir et l'expérience constituée pour créer la « vérité » scientifique, philosophique, en la passant au crible de la réflexion critique.

Quant au deuxième axe, il est au cœur de mon travail de problématisation et de réflexion critique qui vise à théoriser ce concept de colonialité du pouvoir par un questionnement à la fois des rapports de domination vu au travers du prisme du paradigme intégrant/excluant, de rapports subjectifs inégalitaires liés entre autre à un système de représentations qui ont des effets sur la construction identitaire de la population noire et métisse brésilienne. Par l'utilisation de ces concepts tirés de la théorie décoloniale, c'est une pédagogie décoloniale critique qui est visée à but de transformation sociale et un positionnement en tant que chercheuse en éducation comme étant d'abord « un agent de

²³ « *Racing Research* »

²⁴ « *Researching Race* »

transformation sociale, un guerrier épistémologique et un éducateur populaire » (Thésée & Carr, 2014, p. 319).

III.3. Une méthodologie croisée

III.3.1. Triangulation des données

Ce travail a été élaboré par la mise en place d'une méthodologie croisée. En effet, ce choix s'est révélé être le plus pertinent pour permettre de construire des éléments de compréhension et d'analyse susceptibles de rendre compte le plus fidèlement possible de la complexité de l'objet de recherche qui porte sur des questionnements politiques, sociaux et éducatifs actuels mais aussi de sa richesse théorique et épistémologique, dans le sens où il doit être appréhendé par diverses approches et champs disciplinaires. S'intéresser aux rapports sociaux et raciaux au sein d'une société, aux inégalités de traitement entre les sujets et à l'institutionnalisation de ces relations hiérarchiques au sein d'un imaginaire collectif inscrit dans une empreinte socio-historique particulière, celle du « fait » colonial et du colonialisme, requiert un positionnement de recherche favorisant la triangulation, au sens où le théorise Denzin (1978) ou à sa suite, Flick (1998) ou encore Apostolidis (2003).

La triangulation se définit comme une démarche où l'on croise différentes approches d'un objet de recherche, dans le but d'augmenter la validité et la qualité des résultats obtenus. Elle peut se mettre en œuvre à différents niveaux : au niveau théorique, on parle alors de triangulation théorique, qui correspond au fait d'utiliser plusieurs modèles d'analyse, plusieurs cadres théoriques pour lire et expliquer les phénomènes observés ; au niveau des chercheurs, la triangulation de l'investigation qui implique la participation de plusieurs chercheurs, qui observent les mêmes phénomènes, au niveau des matériaux recueillis, la triangulation des données se réalise par le recueil de données à différents moments, lieux et/ou auprès de différentes personnes ou groupes de personnes ; et enfin au niveau méthodologique, que l'on nomme la triangulation méthodologique et qui est accomplie si différentes méthodes sont mises en œuvre dans la recherche.

Mon travail se matérialise par la pratique de la triangulation théorique, la triangulation méthodologique ainsi que la triangulation des données. Concernant le premier type de triangulation, j'ai axé mon travail en fonction de trois modèles d'analyses bien distincts mais dont la mise en perspective vient éclairer la connaissance sur mon objet.

Il s'agit, tout d'abord, du cadre théorique relevant de la perspective décoloniale dont les principaux penseurs et auteurs, entre autres, Aníbal Quijano, Ramon Grosfoguel, Walter Dignolo, ont travaillé autour des questions de la matrice coloniale du pouvoir du monde moderne et dans cette même ligne, des différentes formes de racialisation des rapports sociaux. Si les travaux de ce courant de recherche s'inscrivent dans le développement de la théorie anglo-saxonne des études postcoloniales, ils s'en détachent aussi de par certains aspects que j'ai déjà mentionnés précédemment.

Le deuxième axe théorique se rapporte au lien entre les significations imaginaires sociales, constitutives d'un imaginaire collectif et socio-historique ancré politiquement, idéologiquement et socialement et le rapport au savoir. Je me suis basée entre autres, sur les travaux de Castoriadis et de Pereira Martin pour penser le lien entre les représentations sociales, l'imaginaire collectif et les rapports à l'altérité qui peuvent se donner à voir, dans le cadre de mon objet par des processus de discriminations, du racisme et des préjugés envers la population noire et métisse.

Le troisième axe théorique porte sur les effets possibles de l'institutionnalisation des différentes formes de colonialités sur le sujet, sur sa construction identitaire avec aussi en toile de fond la question de la transmission de ce rapport au passé, comme un rapport qui nous renseigne sur les enjeux de la situation présente, enjeux visant plus d'égalité, de reconnaissance des sujets-citoyens.

Ce choix de triangulation théorique a nécessité la mise en place d'une triangulation méthodologique. En effet, la mise en place d'un dispositif pluri-méthodologique devrait être guidée par l'objet et le cadre théorique de l'étude. Les questions théoriques étant interdépendantes des questions méthodologiques (Di Giacomo, 1981), la diversité et l'éclectisme des approches méthodologiques qui étudient les différents aspects cognitifs et sociaux des représentations sociales attestent du développement actif de la théorie (Moscovici, 1988). Cette stratégie de recherche, permet à mon sens de légitimer la démarche qualitative de recherche en tant que démarche scientifique, passant entre autres, par une objectivation de la subjectivité comme l'a bien démontré Albert Ciccone, entre autres. Cette légitimation passe par la dotation à cette démarche de « règles rigoureuses afin de garantir la stabilité des données et donc leur validité (Apostolodis, 2003). La recherche qualitative qui est aujourd'hui reconnue comme une démarche compréhensive et caractérisée par une grande diversité. Cependant, d'après Olivier Brito et Sébastien Pesce, « la sensibilité » en tant qu'élément transversal des différentes approches serait « au coeur de la démarche qualitative » (Brito & Pesce, 2015/2, p. 1). Parmi les deux courants de significations que ces

auteurs dégagent à propos de cette notion, mon travail s'inscrit dans le premier courant que les Anglo-saxons nomment « *sensitive research* ». En effet, mon enquête porte sur un ensemble de « questions relevant de la sphère privée, du sacré, mais également de ce qui peut être perçu comme particulièrement stressant pour les participants » (Brito & Pesce, 2015/2, p.1), comme, entre autres, l'évocation de vécus de racisme, la manière de se désigner, les relations aux « autres » de manière générale et elle comprend également une dimension politique en interrogeant un système mis en place.

III.3.2. Trois cadres de références théoriques et méthodologiques

III.3.2.1. L'approche socio-historique

Le premier cadre de référence adopté est celui de la démarche socio-historique car c'est une approche qui permet de mettre en évidence ce lien entre passé et présent. Comme l'affirme Gérard Noiriel, la perspective historique c'est un regard sur le passé. Mais plus précisément, et comme nous y invite à le faire cet auteur, « la préoccupation plus spécifiquement socio-historienne, qui est non pas tant de voir les choses par en bas que de voir comment s'articulent le bas et le haut » (Ortiz, 2012), c'est-à-dire les effets, les influences que peut avoir le passé sur le présent mais aussi l'actualisation de ce passé au présent. Qu'est-ce que le temps présent fait de ce passé ? Comment il le transforme ? Le détourne ? L'affronte ?...

« La socio-histoire signifie la mise en perspective historique d'une réalité étudiée dans son actualité, qu'il s'agisse d'une réalité tangible (institution, phénomène, évènement) ou abstraite (représentation, notion, concept, théorie), autrement dit, mettre au jour la dimension diachronique de cette réalité. » (Savoye, 2003/1 p. 134). Le constat établi est celui visant à signifier la présence, dans la société brésilienne actuelle que j'ai pu appréhender, de ce principe de colonialité, c'est-à-dire la perpétuation d'un certain nombre de représentations qui légitiment le maintien de rapports sociaux et raciaux hiérarchiques, inégalitaires et l'activation de préjugés, et d'actes de racisme envers la population métisse et afro-brésilienne. Cette approche permet de comprendre de quelle manière ce principe est opérant aujourd'hui dans la société brésilienne, comment il se manifeste au quotidien, comment il est ancré.

Ce travail traite à la fois d'un phénomène concret, d'un fait historique, celui du fait colonial mais aussi d'un concept qui lui est intimement lié au sein des sociétés colonisées, celui de la colonialité. Un point de précision me semble nécessaire concernant l'utilisation de

ce terme de « fait colonial ». Pour Romain Bertrand, l'expression « fait colonial » signifierait un « domaine d'objets au sens de Michel Foucault, autrement dit un espace de discours délimité par des controverses savantes et politiques et à ce titre enjeu de luttes de dénomination » (Bertrand, 2006, p. 10). En France, dès 1992, Daniel Rivet a souligné le changement d'échelle imposé à l'analyse de la colonisation par une répartition de plus en plus contraignante des recherches suivant les aires culturelles : l'étude du fait colonial cédant la place à des microanalyses de situations coloniales insérées dans des espaces et des chronologies nationaux, au mieux continentaux (Sibeud, 2007, p 151).

L'époque contemporaine est marquée par l'omniprésence de conflits mémoriels rattachés à l'activation ou la réactivation de revendications identitaires pouvant prendre la forme « d'identités meurtrières » au sens de l'écrivain libanais Amin Maalouf qui évoque la logique psycho-sociale visant « à se reconnaître dans son identité la plus attaquée » (Maalouf, 1998, p. 34) et sous couvert de revendications qui peuvent être politiques et sociales.

Cette articulation entre le temps passé et le temps présent a été notamment pensé par le philosophe et sociologue Henri Lefebvre. Sa pensée, sa manière d'appréhender les choses, les sujets et le monde m'ont grandement influencé dans la réflexion et la conception de ce travail. Son œuvre, selon Sandrine Deulceux et Rémi Hess, serait un mouvement qui tenterait de produire des concepts qui permettraient d'intervenir dans la réalité. Cette notion de mouvement fait sens pour moi, en lien avec la pensée de la trace et notamment ce qu'elle implique au niveau philosophique, épistémologique et identitaire mais également avec l'idée théorisée par Vincent de Gauléjac d'une double influence, d'un aller-retour constant entre histoire de vie et choix théoriques. Ces deux éléments que j'ai abordés précédemment dans mon travail, font partis de ce mouvement avec en toile de fond l'idée d'une production de connaissances, de concepts qui s'inscrivent dans un moment donné et qui visent donc à être complétés, dépassés. Son travail qui articule constamment la sociologie et l'histoire s'illustre par une méthode qu'il nomme « régressive-progressive ». Cette méthode consiste à partir du présent, à décrire une situation donnée, à établir un constat en mettant en évidence des tensions, des contradictions. Puis, pour comprendre et analyser ces tensions le chercheur remonte alors dans le passé, pour identifier l'origine des problèmes rencontrés aujourd'hui. Et enfin, éclairé par cette enquête régressive, on revient au présent pour y trouver les potentialités ou les possibles de l'avenir.

C'est précisément de cette manière-là que j'ai procédé dans ce travail de thèse à la fois dans la réflexion sur l'objet, sa construction et son analyse. A partir de mes observations de terrain, des entretiens et des différents temps d'échanges et de rencontres et de l'analyse des documents institutionnels, j'ai établi ce que j'ai nommé « un constat du temps présent » visant à décrire la situation des rapports sociaux et raciaux au Brésil qui semble se présenter

comme un pays multiracial et profondément métissé sous couvert de relations sociales et éducatives inégalitaires rendues visibles entre autres par la perpétuation d'un racisme racial et social, par l'ambiguïté de la politique de discrimination positive, mais également dans l'ambiguïté voire la contradiction dans l'acte d'être et de se représenter pour la population métisse et blanche du pays. Concernant l'enquête régressive, j'ai utilisé les mêmes ressources que pour la première étape de la méthode avec en plus, des documents historiques tournés vers les thèmes du lusotropicalisme, de l'esclavage, de la colonisation portugaise au Brésil et dans le reste du Monde. Cette immersion dans le passé a été perçue comme un analyseur de la situation contemporaine illustrée par cette notion de colonialité du pouvoir, du savoir et de l'être. Enfin, pour la troisième étape, matérialisée par un retour au temps présent, je présente une double analyse de portraits d' « individus individualisés » au cœur d'un paradoxe : le paradigme intégrant/excluant, en m'appuyant sur mes données de terrain que j'ai articulées avec mes apports théoriques.

Ce que j'appelle ce paradigme intégrant/excluant comporte en son sein le problème actuel de la catégorisation de la population brésilienne dans des catégories différentes selon la couleur de peau et son origine, et plus précisément la propre représentation du sujet sur son appartenance et son corps, son auto-désignation. Ces « questions de nomination, de désignation et de catégorisation sont au cœur des préoccupations de la socio-histoire. » (Noiriel, 2008, p. 4). De là, découle mon travail de conceptualisation ainsi qu'une théorisation autour des enjeux éducatifs du temps présent. Dans ce cadre, mon objet a été pensé comme un objet éducatif dans le sens le plus large du terme, c'est-à-dire, de citoyenneté et de transmission pour les futures générations.

La pensée d'Henri Lefebvre se présente comme une métaphilosophie qui apporte une série de concepts tirés de la pratique et qui y reviennent tout en étant en prise avec la réalité, le vécu. Sa méthode, qui puise son inspiration dans la pensée et les travaux de Carl Marx, se révèle originale mais aussi singulière et porteuse de possibles, il l'applique à des formes sociales concrètes telles que la Nation, l'urbain. Mon travail est traversé par l'application de cette méthode à l'étude d'une réalité sociale contemporaine observée, vécue, perçue, conçue que je vais travailler, tordre, façonner pour la déconstruire, la rendre intelligible, par des concepts, pour aboutir, non pas forcément et essentiellement comme Henri Lefebvre à une suite de concepts mais à une réflexion et une théorisation de possibles enjeux éducatifs.

Henri Lefebvre dit lui-même, à propos de cette méthode, dans son ouvrage *La production de l'espace* que, « claire et précise dans sa formulation et son application, la méthode de Marx ne va pas sans difficultés (...) La principale difficulté vient de ce que s'entrelacent dans l'exposé comme dans la recherche les deux mouvements. Dès lors, la partie « régressive » risque toujours de télescoper la partie « progressive », de l'interrompre

ou de l'obscurcir. Le commencement se retrouve à la fin ; et la fin se présente dès le début » (Deulceux & Hess, 2009, p. 80). J'espère avoir évité cet écueil dans mon travail.

III.3.2.2. L'approche clinique

En parallèle de la démarche socio-historique, j'ai utilisé l'approche clinique. En effet, j'ai travaillé mon objet de recherche en m'intéressant au lien entre passé et présent, à la représentation de la société brésilienne d'aujourd'hui, société imprégnée d'une histoire coloniale, en prenant, comme constat du temps présent, la présence et l'effcience dans le pays, d'un régime de colonialité. L'analyse de cet objet nécessite la prise en compte du processus historique, économique, politique, social et éducatif qu'a représenté la colonisation, mais plus encore, il s'agit de s'intéresser à la « situation coloniale » telle que l'a présentée Georges Balandier. Cette expression a été un emprunt de Georges Balandier à Olivier Mannoni qui l'a utilisé dans des études de « psychologie coloniale ». Georges Balandier affirme en 1951 que « l'action coloniale, au cours du XIX ème siècle, est la forme la plus importante, la plus grande de conséquences prise par cette expansion européenne ; elle a bouleversé brutalement l'histoire des peuples qu'elle soumettait ; elle a en s'établissant, imposé à ceux-ci, une situation d'un type bien particulier. On ne saurait ignorer ce fait. Il conditionne non seulement les réactions des peuples « dépendants » mais explique, encore, certaines réactions des peuples récemment émancipés » (Balandier, 1951, p. 44) ainsi que le conditionnement des relations raciales et sociales de la société contemporaine, donc des rapports intersubjectifs. Cette citation met l'accent sur la perpétuation de l'imaginaire hérité de l'époque coloniale. La société européenne coloniale a agi en fonction de ses représentations sur la société colonisée. Celle-ci ne peut être comprise sans l'approche des idéologies ainsi que des comportements plus ou moins stéréotypés et intégrés qu'elles entraînent. Cela suppose d'avoir une vision non pas figée mais dynamique de l'histoire mais aussi des personnes qui fondent la société contemporaine brésilienne, en tant que personnes prises dans l'histoire et les effets de celle-ci à l'époque actuelle. Mais cette vision fait face à des tensions, des blocages, des dénis et des silences. Il s'agit d'essayer de mettre à jour ces mécanismes complexes qui témoignent d'une histoire encore douloureuse et d'une construction identitaire de certains sujets pris en étau entre des paradoxes et des ambiguïtés. Pour ce faire, seule une approche de type clinique peut permettre de rendre visible et conscient ces mécanismes de défenses, voire de survie. S'attacher à comprendre comment les sujets se représentent, comment ils voient leurs rapports aux autres et au monde et essayer de repérer les enjeux conscients et inconscients qui se jouent dans ces rapports, nous renseigne

sur ce qui agit au sein de la société, sur ce qui s'est institutionnalisé au fil du temps et de l'histoire, entre autres par les choix et les actions politiques, sociales mais aussi au travers de l'imaginaire socio-historique qui façonne les mentalités. Comme le souligne Florence Giust-Desprairies, « la démarche clinique a pour projet d'étudier les modes par lesquels des sujets subissent, construisent ou pérennisent les structures et les dynamiques sociales dans lesquelles ils s'engagent ou sont engagés » (Giust-Desprairies F. , 2013, p. 16).

Il y a également une visée de transformation qui sous-tend cette démarche et cette méthodologie clinique. Cette approche amène à la réflexion mais aussi à des actions autour de changements visant par exemple, une réelle égalité entre les différents membres d'une société, une lutte contre des actes de racismes, de discrimination...Mais on peut également relier cette approche avec la volonté d'un certain nombre de démarches sociologiques, intellectuelles de déconstruire une vision et un savoir produit et diffusé sous l'égide de cette colonialité, c'est le cas par exemple de la pensée décoloniale qui vise entre autres choses à décoloniser le pouvoir, le savoir et l'être. Cette citation d'Edouard Saïd (1993), dans son ouvrage *Culture et Impérialisme*, illustre bien ce processus de compréhension, de déconstruction puis d'action : « Se faire reconnaître, c'est recartographier, puis occuper la place réservée à la subordination dans les formes culturelles impériales, l'occuper en toute conscience de soi, se battre pour elle sur le même territoire autrefois régi par une conscience qui postulait la subordination d'un Autre étiqueté inférieur ».

Ma conception de la démarche clinique rejoint celle proposée par Fabienne Hanique qui souligne, par rapport au moment interprétatif de la recherche, que dans cette perspective, la question de l'interprétation n'intervient pas après mais traverse de bout en bout le processus de recherche et en ponctue chacune des étapes dans un va-et-vient incessant : écouter, interagir, être vigilant à ce qui est dit mais également à la manière dont s'est dit, consigner, modéliser, confronter, organiser les données, qui précisément ne sont jamais données, mettre en récit... (Hanique F. , 2012, p. 121). De plus, elle est elle-même directement liée à la question de l'implication du chercheur dans cette perspective clinique que nous pouvons entendre, comme le souligne Antoine Kattar, comme une perspective dans laquelle « les données recueillies ne relèvent pas seulement de ce que nous apprenons des sujets interviewés, mais également de ce que nous en comprenons à partir de nos propres mouvements psychiques de chercheur (...) » (Kattar, 2012, p. 30).

III.3.2.3. Cadre de l'Analyse Institutionnelle

Je me rattache également au cadre théorique de l'analyse institutionnelle car j'y ai puisé des concepts qui m'ont permis de questionner mon objet de recherche et de l'éclairer.

Georges Lapassade a soulevé un paradoxe concernant l'analyse institutionnelle que pointe René Lourau. Ce dernier évoque la question suivante : « Où loger l'analyse institutionnelle ? » La réponse donnée est « partout et nulle part ». Lourau explique ce paradoxe : « L'analyse institutionnelle ne prétend pas produire un super-pouvoir clandestin et mystérieux, plus complet, plus « vrai » que les autres savoirs fragmentaires. Ce qu'elle vise à produire, c'est un nouveau rapport au savoir, une conscience du non-savoir qui détermine notre action » (Lourau, 1970).

Le concept d'institution est central dans cette approche. L'institution est un « espace singulier ». C'est un lieu clôturé, marqué, un lieu de refoulement libidinal ; un lieu découpé dans l'espace et le temps sociaux ; un lieu soumis à des normes impératives, reflétant en partie les normes sociales de la classe dominante et les accentuant ; un lieu où les modalités d'entrée (et d'appartenance) et de sortie (et d'exclusion) sont nettement définies. (Lapassade, 1971, p. 186). René Lourau, dans la tradition d'Henri Lefebvre, met en évidence que l'institution « est présente/absente dans le local, mais n'est pas enfermée dans les frontières d'un local, par exemple dans l'espace-temps d'un établissement. Ses repères aussi bien ceux de l'institué que ceux de l'instituant, fuient. En tant qu'elle n'existe que par l'opérateur suprême d'institutionnalisation qu'est l'état, elle n'est jamais visible, déjà-là, délimitable, identifiable comme le serait un ensemble mathématique. » (Lourau R. , 1997, p. 55). Ce processus d'institutionnalisation de la « transversalité étatique », ce qu'il nomme sous le terme d'« état inconscient » se doit d'être exploré dans « ses contradictions, ses silences, ses tumultes » (Monceau G. , 2012, p. 10).

Je me suis intéressée, dans ce travail, au processus d'institutionnalisation du principe de colonialité en essayant de mettre à jour différents mécanismes opérants dans la société brésilienne contemporaine comme autant d'analyseurs naturels nous renseignant sur l'effectivité de ce concept. Analyseurs qui permettent de « révéler la structure de l'institution, de la provoquer, de la forcer à parler » (Lourau, 1970, p. 283) dans un contexte de masquage de cette colonialité sous couvert d'une apparente harmonie métisse garante de la cohésion nationale mais pas d'une citoyenneté pleine et entière pour tous les brésiliens. Masquage opérant aussi par un imaginaire et un symbolisme hérités de l'histoire coloniale du pays. L'institution peut également être entendue comme un « réseau symbolique, socialement sanctionné, où se combinent en proportions et en relations variables une composante fonctionnelle et une composante imaginaire (Castioradis, 1975, p. 184) et les analyseurs peuvent permettre « la compréhension de l'articulation entre normes sociales et matérialité, évitant ainsi les interprétations uniquement psychosociologiques, pour se centrer sur les liens

entre institution et pouvoir, institution et économie, institution et Etat. Ils réunissent alors ce qui est séparé » (de Saint Martin, 2014, p. 129). D'où la nécessité aussi pour approcher ce processus d'institutionnalisation d'agir sur « la possibilité de figuration des représentations issues de l'imaginaire humain » car c'est de là que « découle l'exercice du pouvoir » (Chivallon, 2007, p. 157).

J'ai travaillé également ce processus, non pas en m'attachant à des données de types fonctionnelles ou organisationnelles de l'institution mais essentiellement par un croisement de données inhérentes « à la fonction simultanément sociale et subjective de l'institution » (Gavarini, 2012, p. 38) et qui traverse les sujets. Elle se donne à voir dans « les effets qu'elle produit sur les individus et les collectifs » (Monceau G. , 2008, p. 147). Elle les traverse.

Dans mon travail, l'institué peut être entendu comme la différenciation raciale induite par l'instituant, la politique de discrimination positive visant à palier des inégalités historiques et le processus d'institutionnalisation, le processus d'auto-identification en cours de la population brésilienne qui peut avoir comme effets, l'accentuation de cette différenciation raciale mais aussi l'accès à plus de droits et de libertés.

La nécessité de fixation de l'identité du sujet dans une catégorie créée sur la base de la couleur de peau et d'une revendication ou du moins une affirmation d'appartenance ethnique, semble se poser en contradiction avec la reconnaissance politique et sociétale d'une diversité de la population brésilienne, population aux multiples appartenances identitaires qui s'avèrent, de plus, mouvantes, changeantes et évolutives au gré du temps, de l'espace et des rapports sociaux.

Je me retrouve dans la démarche mise en évidence par Patricia Bessaoud-Alonso qui utilise comme cadre théorique la triade « Clinique/Histoire/Institution ». L'entrelacement d'une approche historique, clinique et institutionnelle peut permettre à mon sens de privilégier une approche systémique et multiréférentielle, seule approche pouvant rendre compte de ce processus d'institutionnalisation de la colonialité du pouvoir, du savoir et de l'être et de montrer sa complexité. Comme le souligne Max Pagès, « l'hypothèse centrale de la complexité est celle des articulations entre systèmes et méthodes hétérogènes. Concevoir cette articulation de façon précise et juste, sans surestimer ni sous-estimer l'une ou l'autre des influences, mais surtout identifier avec précision les points d'articulations entre systèmes et les processus appartenant à des systèmes différents qui interagissent entre ces points, tels que par exemple, répression (sociale), refoulement (psychique), inhibition (corporelle), est essentiel à la pensée de la complexité (Pagès, 2006, p. 211). Approcher des rapports de domination, des inégalités

sociales et raciales, des « manifestations identitaires des élèves » selon l'expression de Stéphane Bonnery (2010), nécessite une approche globale des phénomènes.

Freud et Bourdieu insistent sur le fait que l'histoire est agissante en soi dans la mesure où elle conditionne les comportements, les façons d'être, les attitudes et la personnalité. « La question du sujet s'inscrit dans une double détermination sociale et psychique. Si l'individu est le produit d'une histoire, cette histoire condense d'une part l'ensemble des facteurs sociaux historiques qui interviennent dans le processus de socialisation et, d'autre part, l'ensemble des facteurs intrapsychiques qui déterminent sa personnalité. » (De Gauléjac, 2009). Il y aurait donc une part de déterminisme « historique » mais aussi une part de possibles dans l'identité du sujet. « L'existence individuelle se construit à la rencontre de « l'individu produit » – produit des rapports sociaux, de la culture, du désir des autres, de l'Histoire – et « de l'individu producteur » – producteur de son histoire, en quête d'une identité qui lui soit propre, affirmant son existence propre dans les réponses apportées aux contradictions de son existence » (De Gauléjac, 2009).

III.4. Mise en œuvre sur le terrain d'étude

III.4.1. Des entretiens compréhensifs pour saisir un moment, un temps, un vécu, une parole

J'ai opté pour le choix de réaliser des entretiens semi-directifs et de type compréhensifs. Il était important pour moi de recueillir la parole de personnes, leurs points de vues, leurs ressentis, comprendre leurs pratiques, mais aussi leurs représentations et de voir le sens, les significations qu'elles donnent de leurs actions. « L'enquête par entretien est l'instrument privilégié de l'exploration des faits dont la parole est le vecteur principal. Ces faits concernent les systèmes de représentations (pensées construites) et les pratiques sociales (faits expérimentés). » (Blanchet & Gotman, 2001). L'entretien de type semi-directif m'a permis de poser un cadre grâce à l'utilisation d'une trame d'entretien qui permet de ne pas perdre de vue son fil conducteur et de réussir à faire des relances pertinentes si nécessaire. Cette trame comprend les thèmes principaux que je souhaitais aborder avec ces personnes, ainsi que le marquage de questions plus précises et la narration de morceaux de récits de vie qui se sont dessinés. Le fait de ne pas imposer un format directif aux différents échanges, peut permettre également aux personnes d'évoquer les thèmes abordés dans l'ordre souhaité, tout comme de revenir, s'ils en ressentent le besoin ou l'envie, à un thème antérieur.

Mes entretiens sont de type compréhensif selon la formulation de Jean-Claude Kauffman. En effet, dans ce type d'entretien, « l'enquêteur s'engage activement dans les questions, pour provoquer l'engagement de l'enquêté » (Kauffman, 1996, p. 17). J'ai effectué des allers-retours constants entre une écoute active et compréhensive et une prise de distance critique sur les discours qui étaient portés à ma connaissance.

Mais au-delà de ça, je me suis engagée personnellement, honnêtement au travers de nos échanges. Sur le ton plus d'une conversation, d'une discussion que d'un questionnement, j'ai, comme les personnes présentes en face de moi, livré des choses, des opinions, de pensées, des sentiments, m'autorisant de manière naturelle, sur l'instant des sourires, parfois des rires, et des pointes d'humour qui m'étaient parfois aussi rendus. Un dialogue s'est instauré. J'étais celle qui demandait des choses mais aussi celle qui donnait des informations. Ce partage, qui a permis d'instaurer une relation de confiance et de clarifier mon attention, c'est-à-dire ne pas entretenir de jugement de valeur mais inciter une compréhension mutuelle. C'est en cela d'ailleurs que ce temps des entretiens a été vécu comme intime, fort, riche, émotionnel et éphémère aussi ce qui donne de la dynamique à l'objet.

Un lien de confiance, bien qu'éphémère, le temps d'un échange a permis, à mon sens, à certaines personnes, de donner à voir et à comprendre des choses intimes, personnelles, qui pouvaient prendre des connotations particulières, allant par exemple de la colère à la résignation, mais aussi des fois, comme des allants de soi.

Ce type d'entretien où l'on peut s'autoriser à être soi, mais aussi, selon l'expression de Vincent de Gauléjac, « s'autoriser » à penser ensemble, avec notre informateur, pose la recherche comme coproduction, comme copensée. Selon Florence Giust-Desprairies, « la démarche clinique est d'abord l'accès à la reconnaissance et à la compréhension des déterminants tels qu'ils viennent s'actualiser dans l'espace relationnel du dispositif de recherche. (Giust-Desprairies, 2013, p. 17). Pour cela, la création d'un « espace de compréhension » (Hanique, 2007, p. 105) a été pensé et réalisé, ce qui a permis une co-production de savoirs durant ce temps d'entretien.

Il y a néanmoins des critiques adressées à ce type d'entretiens. Parmi elles, des risques d'une violence symbolique que pourrait exercer le chercheur sur l'informateur ainsi que la création de rapports hiérarchiques entre le chercheur et ses interlocuteurs (rapports pouvant être induits par un écart d'âge, de position sociale, de fonction...). Je pense avoir évité cet écueil dans la mise en place de mon étude, de par notamment le positionnement que j'ai adopté tout au long des entretiens et pour chacun d'entre eux.

« Important de savoir d'où l'on parle, avec qui et comment : par rapport à ma position : chercheuse du Nord : véritable décolonisation de ma pensée, de ma production sur les subalternes ? Je peux éviter l'écueil par mon positionnement et mon dispositif méthodologique : je ne me suis pas mise dans une situation de domination ou de supériorité lors des entretiens, au contraire : je me suis positionnée en novice qui attend de savoir leur point de vue, leur vécu dit avec leurs mots. Et une relation d'échanges aussi : moi aussi je les ai informés sur mon pays et ce qui s'y passe et aussi sur des choses plus intimes, de ma famille, de mon couple. » (Extrait de mon journal de recherche, 13 février 2016).

J'aborde finalement ici la question de l'adaptation du dispositif de recherche à son terrain d'enquête. Un des moments que je crois important dans ce cadre est la présentation de soi et de sa recherche que l'on effectue au début des entretiens, moment qui peut ne pas être précisé comme tel et qui peut prendre des formes différentes. Spontanément, je me suis présentée comme étant une étudiante et une étudiante étrangère. Il peut, dans certains cas être plus aisé pour les interlocuteurs de faire un entretien avec une étudiante par exemple, en mettant en avant ce statut partagé en parallèle de celui d'enseignante, qui peut induire un autre positionnement, plus hiérarchique, alors que le fait de dire que je suis étudiante peut favoriser une position symétrique, similaire avec une possibilité de partager des choses, des difficultés, des tensions, des doutes que l'on pourrait ne pas vouloir partager avec une personne avec un statut différent. Cela peut s'avérer plus facile d'instaurer une relation de confiance du fait de cette « proximité » qui est toute relative tout de même.

Se mettre dans la position d'un enquêteur n'est pas chose facile et suppose de changer de mode de conduite, d'habitudes. Stéphane Beaud et Florence Weber (1997) ont souligné que le statut d'étudiant peut aider pour enquêter : le statut rassure les personnes, qui pour la plupart en ont dans leur famille. Elles peuvent vouloir rendre service, aider, l'étudiant n'est pas menaçant socialement.

Quant au statut d'étrangère, il m'a permis justement de ne pas me mettre dans une position de supériorité mais au contraire, dans un positionnement et un état d'esprit favorisant la volonté de comprendre, de voir une réalité inconnue du moins sur le plan du visuel, du sensoriel et de l'émotionnel. Je me suis autorisée, quelques fois, au sein de ce positionnement à affirmer une prise de position sur un sujet abordé, mais également à convoquer mon ressenti et à l'exprimer, comme par exemple, la vision d'attitudes ou de faits qui ont pu me questionner, voire même me choquer. Le fait de vouloir comprendre une réalité, la réalité quotidienne des personnes a pu permettre à certaines d'entre elles de se livrer car elles ont, pour une partie

d'entre elles, apprécié que l'on s'intéresse à elles ce qui a entraîné parfois une envie de parler et de témoigner.

Cependant ce statut n'est pas neutre et a pu, selon les moments et les personnes présentes à mes côtés, me paraître finalement assez inconfortable. Ce statut a pu parfois semer le doute, le trouble et provoquer des réactions de défense, des positions de méfiance, des interrogations liées à l'intérêt non identifié que je leur portais. Ces questionnements doivent être compris dans le maintien d'un fort processus d'intériorisation d'une position subalterne, d'une position d'infériorité pour certaines personnes noires et métis que j'ai pu observer et analyser, entre autres par l'attitude, le comportement, le regard, la manière de se donner à voir, de parler...

L'entrée choisie pour amorcer les entretiens a été celle des conditions de travail et de vie au Brésil. Cette entrée générale et assez vague m'a permis d'aborder progressivement les thèmes inhérents à ma problématique ainsi que d'autres thèmes qui n'étaient pas absents au départ mais qui ont pris une ampleur plus importante. J'y reviendrai dans ma quatrième partie.

Concernant la manière de mener les entretiens. J'ai fait le choix de ne pas relancer systématiquement mon interlocuteur et de l'orienter ou de le ré-orienter sur les thèmes composant ma trame d'entretien. L'idée étant plutôt de maintenir « le projet d'une relation visant à faire jouer à l'interviewé un rôle actif. Sa parole est considérée, ainsi que ses compétences sur les diverses facettes de la question qui lui est soumise : les faits, les idées, les opinions, les affects... Bien entendu, le chercheur sert de guide pour que le thème soulevé lors de l'entretien soit bien abordé. » (Bessaoud-Alonso, 2008, p. 23). Par moment, je me suis laissée portée là où la personne rencontrée a bien voulu m'amener et les relances se sont faites en fonction du contenu exprimé qu'elle m'apportait. J'ai donc adapté sur le moment, l'ordre des thèmes à aborder en fonction des réponses des personnes. De plus, suivant les entretiens et le profil des personnes, tous les thèmes n'ont pas été systématiquement abordés.

Les différents thèmes dégagés sont les suivants :

- Des éléments biographiques, tels que le nom, l'âge, la situation conjugale et/ou familiale, la situation professionnelle, le lieu d'habitation...

L'accent mis au départ sur ces données personnelles ainsi que sur leur travail dont l'approche s'est déclinée en différentes orientations en fonction des premiers éléments de réponse apportées par les sujets interrogés, a permis de poursuivre la discussion, l'échange d'informations et d'opinions ainsi que de ressentir sur plusieurs points abordés dans un ordre différent suivant ces premières paroles exprimées :

- La politique du pays, avec une attention particulière sur la politique de discrimination positive inaugurée assez récemment par les gouvernements brésiliens successifs.
- Les rapports raciaux et sociaux au sein de la société, de leur entourage familial et professionnel.

Ces deux thèmes comprennent respectivement des discours exprimés sur la présence de préjugés, de discrimination et de racisme avec des contenus montrant des faits vécus ou rapportés, des sentiments à ce sujet avec des exemples de parcours de vie.

La mise en évidence du thème suivant s'est opérée à plusieurs reprises à l'initiative des personnes rencontrées en lien avec les deux précédents thèmes abordés :

- L'éducation via la famille mais surtout l'école et l'enseignement brésilien divisé entre deux espaces distincts : le public et le privé.

Puis, en lien avec la notion de transmission de connaissances, de pratiques, de savoirs, le thème de :

- La transmission d'une mémoire familiale sur l'histoire des ascendants et les traces possiblement laissées aux descendants. La question de la religion est parfois venue compléter ce thème, permettant parfois de revenir sur des éléments biographiques initiés au début de l'entretien.

Au travers ces thèmes, je me suis intéressée au vocabulaire employé par les personnes, les expressions qui renseignent sur l'éducation, le vécu, la manière de penser, la formation, les enjeux, les objectifs de vie et de relations avec les autres. Après coup, je me suis rendue compte de l'utilisation, dans mes questions et mes échanges, d'éléments de langage usités par les personnes rencontrées. Par exemple, l'emploi de l'expression « *por exemplo* » qui signifie « par exemple » pour aborder un sujet personnel ou venir argumenter un propos. Habituee d'entendre ce code de langage dans les premiers entretiens, je l'ai reproduit moi-même de manière consciente mais sans pour autant y avoir réfléchi ni l'avoir préparé en amont de l'entretien.

Je me suis moi-même imprégnée d'un langage, d'un rythme de parole comme une façon de « coller » littéralement à la réalité des sujets et aux sujets que je souhaitais découvrir et comprendre ?

J'ai effectué 10 entretiens individuels et 2 entretiens collectifs. J'ai délibérément choisi de constituer un panel de sujets relativement réduit. Mon objectif étant de pouvoir analyser et croiser les différents entretiens selon une analyse fine et précise des données récoltées selon une approche micro-sociale et de type clinique, en mettant l'accent sur l'évolution de la pensée

et du discours pendant chaque entretien, sur la singularité de chaque situation de vie, mais également sur les points de convergence et de divergences illustrées par les discours des personnes rencontrées. Cette perspective est reproduite dans mon double niveau d'analyse comprenant la présentation d'une analyse thématique et transversale ainsi que l'élaboration de portraits biographiques. De plus, une articulation d'une échelle micro à une échelle macro a été permise par ce choix et a impulsé un travail de conceptualisation et une réflexion sur des enjeux éducatifs. « L'individu historique est défini comme ayant potentiellement une capacité d'agir, sans qu'il soit pour autant évacué que cette capacité est tributaire du contexte dans lequel il est inséré. En d'autres termes, chaque individu, en fonction de ses ressources propres, cherche à définir un espace possible d'action au sein des situations sociales qu'il rencontre, mais cet espace du possible se construit, se détermine à partir de la spécificité de la position de l'individu au sein de la configuration sociale dans lequel il est inséré » (Thalineau, 2004, p. 2).

Sur les 12 entretiens comptabilisés, 10 ont été enregistrés via un dictaphone et 2 ont fait l'objet de prises de notes sur mon journal de terrain. J'ai souhaité enregistrer certains entretiens avec l'accord préalable des personnes, pour pouvoir, par la suite, retranscrire précisément leurs paroles, leurs mots ainsi que l'enchaînement des idées. Mais également pour pouvoir rendre compte de certains silences, hésitations, rires, et des temps de pause relayant des réflexions dans le temps de l'entretien. Les deux entretiens non enregistrés, n'ont pas fait l'objet d'un refus d'enregistrement de la part de la ou des personnes, mais d'une commodité personnelle qui m'a amenée à privilégier, à ce moment d'échange, mon journal de terrain comme support pour matérialiser les paroles données.

La prise de contact avec les personnes s'est effectuée de plusieurs manières. La première d'entre elle a été une prise de contact directe et spontanée de ma part inaugurant un premier échange suivi par une prise de rendez-vous en vue d'un entretien. J'ai également pu m'entretenir avec des personnes par l'intermédiaire de tierces personnes qui ont établi le premier contact.

J'ai rencontré mes interlocuteurs durant un temps long et unique. En moyenne, les entretiens ont été d'une durée d'une heure et demie.

Entretiens individuels

Noms anonymés	Sexe	Âge	Phénotype	Métier	Situation de famille	Lieu de l'entretien
Vânia	Femme	52 ans	Blanc	Femme de ménage	Mariée mais vit seule 6 enfants (4 garçons et 2 filles)	Faculté Verde
Heloïsa	Femme	57 ans	Blanc	Bibliothécaire	Mariée 2 enfants (1 garçon et 1 fille)	Faculté Verde
Laura	Femme	24 ans	Blanc	Professeure-stagiaire et étudiante	Célibataire Sans enfant	Faculté Verde
Lúcia	Femme	44 ans	Métis	Professeure d'Université	Mariée 2 enfants (1 garçon et 1 fille)	Faculté Verde
Flávia	Femme	31 ans	Métis	Etudiante	En couple Sans enfant	Faculté Verde
Mariana	Femme	55 ans	Noir	Bibliothécaire	Veuve 2 enfants (2 filles)	Faculté Verde
Elisa	Femme	46 ans	Métis	Professeure d'Université	Célibataire Divorcée Sans enfant	Faculté Verde
Manuelo	Homme	60 ans	Métis	Membre actif du	Marié	Centre culturel-

				mouvement noir	2 enfants (2 filles)	Lieu d'habitation
Diego	Homme	53 ans	Noir	Vigile	Marié 3 enfants (1 fille et 2 belles- filles) 3 petits- enfants	Faculté Verde
Teresa	Femme	Non renseigné	Blanc	Directrice d'école	Non renseigné	École publique

Entretiens Collectifs

Noms anonymés	Entretien collectif Numéro (EC n°)	Sexe	Âge	Phénotype	Métier	Situation de famille	Lieu de l'entretien
Rania	EC n°1	Femme	31 ans	Noir	Femme de ménage	Mère célibataire 1 enfant (1 garçon)	Faculté Verde
Isabela	EC n°1	Femme	40 ans	Blanc	Femme de ménage	Mère célibataire 3 enfants (2 filles et 1 garçon)	Faculté Verde
Silvia	EC n°2	Femme	Non renseigné	Métis	Professeure	Non renseigné	École publique
Elena	EC n°2	Femme	Non renseigné	Blanc	Professeure	1 enfant	École publique
Fabio	EC n°2	Homme	Non renseigné	Blanc	Professeur	Non renseigné	École publique

Mon objectif de départ était de pouvoir dialoguer avec des personnes de sexes différents, de génération distincte, de profil social varié et d'apparence diverse pour avoir un échantillon de la diversité de la population brésilienne.

Pour donner des éléments de clarifications de mes entretiens, sur les 15 personnes rencontrées :

- 12 personnes interrogées sont des femmes et 3 sont des hommes, j'ai donc interrogé plus de femmes que d'hommes.
- La tranche d'âge des personnes varie entre 24 ans et 60 ans. Il y a donc plusieurs générations de représentées.
- Selon le profil phénotypique que je leur ai attribué, 3 personnes ont été considérées comme noires, 5 comme métisses et 7 comme blanches. Les personnes pouvant être désignées comme appartenant à la communauté des personnes noires et métisses sont donc au nombre de 8 et les personnes pouvant appartenir à la communauté des personnes blanches au nombre de 7.
- Concernant la situation professionnelle, 3 personnes (3 femmes) exercent un métier plutôt dévalorisé et en bas de l'échelle sociale, 6 personnes exercent une profession que l'on pourrait qualifier d'intermédiaire dans la hiérarchie sociale, et 6 personnes peuvent être considérées, de par leur emploi et leurs études, comme appartenant plutôt à la sphère sociale moyenne et élevée.
- Les situations familiales renseignées des personnes rencontrées montrent que 6 personnes vivent seules et sont en situation de veuvage pour une d'entre elle, de mères célibataires pour 3 d'entre elles, de célibat pour 2 d'entre elles. De plus, 5 personnes vivent maritalement et 1 est avec un compagnon mais ne vivent pas ensemble. Parmi les données récoltées, 9 personnes ont 1 ou plusieurs enfants et 2 n'ont pas d'enfant.
- Mes entretiens se sont déroulés dans quatre lieux différents qui se situent dans des quartiers distincts de Ribeirão Preto, ville située au nord-est de la capitale et dans l'État de São Paulo²⁵. Celle-ci comprend 666 323 habitants en 2015 selon l'estimation de l'Institut Brésilien de Géographie et de Statistique (IBGE). C'est une ville riche, à prédominance urbaine et composée en majorité de personnes blanches. Le secteur du commerce et des services est le moteur de l'économie de la ville et le secteur de l'industrie arrive en seconde position. La région est également dotée d'un important centre de production de technologies et de main-d'œuvre qualifiée. Elle comprend l'un

²⁵ C.f Annexe 1

des principaux centres universitaires et de recherche de l'État, en particulier dans le domaine médical, de l'ingénierie, de la haute technologie, de l'agronomie. Patricia Bessaoud-Alonso décrit la ville comme détenant « un centre-ville historique où il ne reste que peu de vestiges de la colonisation portugaise », « des quartiers populaires aux petites maisons colorées et quelques favelas à la périphérie de la ville. » Selon elle, « le contraste est fort, mais à l'inverse d'autres villes brésiliennes, assez peu visible tant la séparation des espaces est instituée. C'est-à-dire qu'il n'existe que peu de proximité entre les populations pauvres et aisées, blanches, métisses et noires. » (Bessaoud-Alonso, 2016, p. 88). Cette institutionnalisation de l'espace se matérialise par « *une zone sud constituée de nombreuses résidences fermées et sécurisées, parfois avec des agents de sécurité à l'entrée, composées d'appartements modernes* ». Tandis que « *la zone nord de la ville est constituée de favelas* » (Extraits de mon journal de terrain, mardi 17 mars 2015).

Le premier lieu investi a été l'espace d'un établissement d'enseignement supérieur public situé en périphérie de la ville que j'ai nommé « Faculté Verde ». Mes rencontres et les échanges avec les personnes qui composent aujourd'hui mon échantillon, se sont déroulés dans plusieurs espaces : dans des salles de cours, dans des bureaux de professeurs, dans une salle nommée « la COPA », qui est « *un endroit réservé au personnel de l'établissement, pour manger, boire, s'asseoir. Il y a tout le matériel nécessaire pour se restaurer mais aussi une télévision* » (Extrait de mon journal de terrain, mardi 14 avril 2015), dans les couloirs, à l'extérieur de l'établissement ainsi que sur l'un des parkings attenant à la structure.

L'investissement des différents lieux nous renseigne sur ma propre implication et marque sur le plan symbolique une séparation des espaces et des personnes. J'ai recueilli des paroles dans les espaces fermés ou localisés dans un endroit bien identifié, comme les salles de cours, les bureaux, et j'ai essayé « d'attraper » d'autres paroles, qui elles, fuyaient, déambulaient, étaient données mais sous contrôle du temps de pause du travail. Celles-ci ont été recueillies dans des espaces intermédiaires, de passage, tels que les couloirs, l'extérieur du bâtiment. « Cartographier n'est pas seulement une technique savante de représentation graphique d'un espace préexistant au moyen d'un code de projection et de transcription symbolique. C'est d'abord une activité vitale, impliquée par tout processus pratique, naturel ou culturel, individuel ou collectif; c'est ensuite une manière de concevoir un régime de savoir impliqué par ces processus. » (Sibertin-Blanc, 2010, p. 223). Quant à l'implication, elle est « en relation avec la place que nous occupons dans le monde, à l'inter-pénétration des institutions en nous, à la racine du contact entre sujet et objet, entre l'analyste et l'analysé. Impliqués nous le sommes

toujours et il ne s'agit pas d'engagement » (Mendes Silvia Cintra, Pinho de Mesquita, Matumoto, & Fortuna, jan.-abr. 2017, p. 50).

La fabrication d'une carte de déambulation permet de visualiser ce processus²⁶.

Le second lieu investi est un centre culturel dont les actions et les manifestations sont tournées vers la restauration de la culture noire et le combat contre le racisme. C'est également le lieu d'habitation d'un leader du mouvement noir brésilien. Il est situé dans un quartier périphérique et défavorisé de la ville.

Le troisième espace constitue un ensemble d'écoles publiques et une école privée. Les premières se situent dans un quartier populaire et un quartier périphérique proche d'une favela. La seconde est au centre de la ville dans un quartier prisé.

Le lieu tient une place importante au sein de mon dispositif méthodologique de recherche. Il correspond à un environnement de travail pour toutes les personnes concernées. D'où le choix de commencer ma trame d'entretiens par l'entrée concernant la vie professionnelle des sujets, des questions sur leur lieu de travail, leurs fonctions, leurs conditions d'exercice, entre autres. Je tenais également à mettre en évidence ce point car ce n'est pas anodin de mener un entretien au sein du milieu professionnel des personnes et que moi-même, en tant que chercheuse, je sois immergée dans cet univers. Il faut garder à l'esprit que leurs propos ont pu être influencés d'une certaine manière par cette co-présence et ressituer aussi leurs pensées livrées dans ce contexte précis et qui n'est pas neutre, ni pour eux, ni pour moi. De plus, la partie suivante viendra nous éclairer sur ces éléments de contextualisation qui font parti intégralement de la teneur des entretiens, comme par exemple, des références à des lieux géographiques proches, la mention de personnes présentes à nos côtés au moment de nos échanges, des faits et paroles rapportés qui ont lieu au sein de l'institution dans laquelle nous nous trouvons. Il s'agit en effet de lieux institutionnels et institutionnalisés donc traversés par du symbolique et ces discours rapportés ont des effets sur les sujets. « Dans cette optique, les membres de l'organisation sont moins impliqués dans des rapports intersubjectifs d'égaux à égaux, de collègues à collègues, de subordonnés à supérieurs - rapports d'indentification à l'autre, entre « petits autres », précisément en jeu dans la dimension imaginaire - que rapportés à un tiers, un Autre symbolique, qui détermine chacun subjectivement et « circule » entre les sujets ». (Arnaud, Fugier, & Vidaillet, 2018, p. 123).

²⁶ C. f Annexe 2

III.4.2. Des observations qui donnent à voir et à penser

Observer « c'est rendre compte des pratiques sociales, de mettre au jour ce qui les oriente, ce qui amène les acteurs à leur donner telle forme » (Arborio & Fournier, 2010). Cette définition de l'observation ethnographique nous montre l'intérêt de croiser la tenue d'entretiens avec l'observation dans le but de mettre à jour des discours et des paroles.

Le temps de l'entretien est à la fois un temps de rencontre mais aussi un temps d'observation lié dans ce cas précis à la manière dont les sujets se donnent à voir par leurs paroles, la construction de leurs discours, mais aussi par leurs gestes, leurs attitudes, leurs regards. Comme le souligne Patricia Bessaoud-Alonso, « en mettant l'observation en relation avec le discours des sujets deux points de vue se confrontent : celui du chercheur, qui traduit une objectivation, et celui des sujets, qui traduit une subjectivité propre à l'appartenance même au terrain. » (Bessaoud-Alonso, 2008, p. 29). En cela, le travail d'observation est un va et vient permanent entre nos perceptions, leur analyse, leur mémorisation et les notations. Ces dernières ont été transcrites sur un journal de terrain. C'est à la fois un « outil de découverte » mais aussi un « outil de vérification » (Beaud & Weber, 1997), c'est-à-dire un outil permettant de se confronter à une réalité non imaginée, non anticipée et qui nous traverse en produisant des effets plus ou moins attendus. Cet outil permet d'appréhender une réalité étudiée, déjà documentée et de la confronter au vécu du terrain pour analyser s'il s'agit d'une réalité identique qui s'en approche ou qui s'en différencie par des aspects identifiés.

L'observation consiste finalement en une tension entre l'engagement et la distanciation. L'anthropologue français Didier Fassin a pensé la relation entre les deux et nous invite à avoir une vision plus globale sur la relation de l'anthropologue à ses objets, à ses terrains et à ses écrits. Il énonce une troisième voie, celle de l'implication. « La lecture du social implique des choix qui ne sont pas exclusivement de nature scientifique. C'est dire qu'elle suppose, au-delà des questions épistémologiques et politiques, une interrogation éthique sur la pratique de la recherche » (Fassin, 1998, p. 62). Une tension entre l'implication du chercheur qui oscille tout au long de la recherche et qui peut varier aussi pendant le temps d'immersion sur le terrain, en fonction de la littérature « capturée » avant l'entrée sur le terrain et pendant, mais aussi en fonction des effets produits par le terrain sur le chercheur et qui va influencer ce processus de découverte et de vérification théorique et pratique. Mais aussi et plus largement en fonction de « comment » le chercheur est impliqué, ce que relève Claire de Saint Martin dans sa thèse. Elle distingue, à partir des travaux de René Lourau, ce que ce dernier nomme sous le terme « d'implications secondaires », qui sont « les idéologies, références théoriques, rapports à l'institution scientifique » (de Saint Martin, 2014, p. 123). En effet, en accord avec Ruth Canter Kohn, l'observateur est un facteur de perturbation et la situation d'observation est chargée du poids des institutions et des groupes (Kohn R. , 1998).

J'ai effectué de l'observation directe et de l'observation participante lors des entretiens individuels et collectifs tout en gardant à l'esprit que « la présence de l'observateur, comme celle de tout inconnu dans un milieu d'interconnaissance, provoque des interprétations, des réactions : ce processus, au cours duquel l'observateur trouve une place qui lui est propre dans ce milieu, doit être pris comme objet d'attention par celui-ci. Il éclaire sur la face que les enquêtés s'efforcent de lui montrer, en même temps que cela fait ressortir les positions et les stratégies des différents enquêtés pour se situer dans l'espace social étudié. » (Arborio A.-M., 2007/3, p. 33).

J'ai observé des scènes, des interactions, des comportements que j'ai consignés dans mon journal de terrain. Leur écriture suivie de la reprise de certains éléments pour venir illustrer une idée ont constitué un matériau d'analyse sur mon objet qui a été analysé à partir d'un terrain, de personnes et de savoirs endogènes. Comme nous y invitent Nathalie Mondain et Arzouma Eric Bologo, la recherche doit envisager « une co-construction de la relation à l'objet en tant que moment d'une interaction plus large et d'une situation libérée d'une représentation hiérarchique des identités humaines. Cette revendication « équistatutaire » invite à faire de la science autrement, à renouveler les perspectives théoriques et à ajuster les instruments de collecte et de mesure du social » (Mondain & Bologo, 2012, p. 13).

III.5. Analyse des données

III.5.1. Une analyse thématique et transversale

Dans un premier temps, j'ai choisi d'opérer une analyse thématique et transversale de mes entretiens. Je l'ai complétée avec les données inscrites dans mes deux journaux que je présenterai à la suite de cette partie, ainsi qu'avec des apports théoriques en lien avec ces différents thèmes.

Chaque thème a fait l'objet d'un codage matérialisé par plusieurs outils. Un code couleur différent a été utilisé pour chaque thème dégagé. Par thème, j'entends l'expression par des mots clés d'une rubrique générale mais qui peut regrouper en réalité plusieurs points qui se rapportent à la rubrique principale. Pour donner un exemple, j'ai utilisé le code couleur violet pour le thème intitulé « Politique de quotas raciaux ». Dans cette rubrique, il y a des éléments concernant la manière de se désigner, sur la perception des personnes rencontrées

et des « autres » sur leur apparence et leur(s) appartenance(s) identitaire(s) en lien avec la politique de discrimination positive instaurée par le gouvernement brésilien.

J'ai regroupé toutes les données concernant chaque thème en effectuant une analyse comparative des entretiens.

Mon codage comprend également différentes mises en forme des données recueillies : la communication non verbale a été inscrite en italique et entre parenthèse ; les changements de locuteurs sont repérables par les formulations « *eu* » et « *ele* ou *ela* » qui signifient « moi » et « lui ou elle » pour les entretiens individuels et, par les formulations « *eu* » et la première lettre du prénom de la personne rencontrée pour les entretiens collectifs. Cette manière de procéder qui s'est concrétisée au moment de la retranscription a été maintenue pour le rendu final de ce travail car elle permet, à mon sens, de montrer une similitude visuelle de positionnement à la lecture des extraits d'entretiens choisis. Quant aux hésitations dans la parole des sujets, ils ont été codés par des pointillets. Les silences, pouvant correspondre à des temps de réflexion, ont été identifiés par l'inscription du mot « silence » mis entre parenthèse dans le corps du texte.

L'extrait d'entretien ci-dessous illustre ce codage :

Entretien de Flávia

Ela : Claro, com certeza, acho que sempre pensei dessa forma. Nunca duvidei disso.

Eu : Então você valoriza também uma identidade ...

Ela : (rires) Sim, claro, com certeza ! Acho isso importante.

Eu : E por exemplo na sua família, você teve uma transmissão de uma memória acerca da sua história dentro da sua família por exemplo ?

Ela : (Long silence).

Eu : Os seus pais são separados, mais dos seus avos, bisavos, houve uma transmissão de uma identidade negra ? (elle tousse)

Ela : Não, o meu contacto foi a partir da minha mãe a do meu pai, que não conheci os meus avos, ja eram falecidos. Não conheço muito a minha história, assim para te trazer, não, não conheço »

III.5.2. Une analyse clinique : au plus près des sujets

Dans le souci de préserver et de mettre en évidence la parole des personnes rencontrées, j'ai fait le choix de ne pas apposer une traduction littérale juste après les propos relatés en portugais, mais d'apporter une traduction avec les éléments d'analyse, avant ou après les propos en portugais. L'objectif était que ces propos soient lus (et compris) si c'est possible dans la version originale, pour ne pas qu'ils soient sautés à la lecture pour ne lire uniquement que la traduction française. De plus, cela permet de les mettre au cœur de mon argumentation et de ne pas imposer ma traduction de leurs pensées. Néanmoins, j'ai également effectué de la traduction littérale quand je l'ai jugé nécessaire pour rendre compte précisément de la parole énoncée, de la manière de l'énoncée ainsi que des mots précis employés.

Je me suis intéressée aux mots employés, au vocabulaire, aux expressions qui rendent compte de la pensée de la personne et qui peuvent nous renseigner sur des choses inconscientes mais ancrées et qui pourraient se heurter au cadre de la recherche, tel que le met en évidence Caroline Le Roy, quand elle souligne que le cadre pédagogique serait « le lieu de dépôt de cette part non symbolisée » (Le Roy, 2009, p. 37).

J'ai opté également pour l'insertion d'extraits d'entretiens assez long, pour comprendre la teneur des échanges, voir les réactions, les enchaînements, le cheminement de pensée et de relance. De plus, un soin a été apporté à la description de l'ambiance qui imprégnait chaque entretien avec une attention particulière sur le lieu et les personnes qui le traversent. Roberta C Romagnoli définit la socio-clinique comme une clinique du « devenir-autre ». « Un devenir-autre qui ne signifie pas devenir quelqu'un d'autre, s'échapper de soi, mais bien soutenir la différence de cet autre, en se laissant affecter par le rythme, par l'intensité de cet autre en établissant des associations, des agencements. Créer, inventer, se connecter avec ce qui nous fait sortir de nous-mêmes, insister sur la singularité de notre territoire existentiel et de celui des sujets, c'est résister » (Romagnoli, Jul/Dec 2006, p. 53).

J'ai décidé de présenter une partie de mes données des entretiens compréhensifs sous la forme de portraits. Nous pouvons qualifier ces portraits de « portraits sociologiques », méthode pratiquée par Bernard Lahire (2004) et au sens où l'entend Pascal Fugier, c'est à dire un portrait pouvant se « subdiviser en de multiples univers sociaux investis par l'individu, c'est-à-dire de multiples matrices socialisatrices disposant de supports plus ou moins institutionnels. Par matrice socialisatrice, nous entendons le fait qu'il s'agisse d'un univers où les individus qui y sont exposés s'inscrivent dans un processus d'apprentissage et

d'expérimentations de normes (des règles de conduite), de valeurs (des idéaux collectifs) et d'un ensemble de manières d'être, de penser et d'agir. Par support (plus ou moins) institutionnel, nous entendons le fait que ces univers constituent une structure sociale, soit une structure d'organisation dotée d'une certaine stabilité dans le temps et disposant de règles collectives. » (Fugier, 2009). Les différents univers sociaux présents dans mon travail sont respectivement la famille, les sociabilités, la politique, l'école, le corps, la mémoire. Ces univers prennent corps dans quatre portraits que je vais présenter successivement. Ces différents éléments m'ont permis de mettre à jour des trajectoires identitaires qui pointent la diversité de l'identité afro-brésilienne.

Ces portraits sont à lire selon une conception de l'individu comme « reflet des rapports sociaux ou d'une trajectoire sociale », selon l'idée que « les phénomènes sociaux sont intelligibles à partir tout autant des portraits individuels que des logiques groupales » (de Gauléjac, 2009, p. 106).

III.6. Restitution et travail d'écriture

III.6.1. Mes journaux de recherches : différentes notes pour plusieurs temporalités

Je distingue deux supports différents concernant mes journaux de recherche.

Mon journal de bord, nommé également journal de terrain, constitue le premier support. Celui-ci se présente sous la forme d'un cahier que j'ai écrit pendant mon temps d'immersion dans la ville d'étude. Il se compose de prises de notes sur et par des observations comprenant des données sur des constats, des propos, des sentiments, des commentaires, des attitudes, des pratiques, un retour « à froid » de mes temps d'entretiens, des notes d'analyses, des échanges informels... Pour chacune de ces prises de notes, on retrouve des données de contextualisation, telles que le jour, la date, l'heure, le lieu, des informations sur les personnes présentes ainsi que sur l'ambiance.

Selon Yves Winkin, le journal d'enquête a trois fonctions principales : cathartique, empirique et réflexive : « Quand vous rentrez chez vous, exaspéré par votre demi-journée dans le parc où cette espèce de doux cinglé est constamment venu vous parler, vous le dites. Il faut que le journal ait une fonction cathartique. C'est ce que Schatzman et Strauss appellent la fonction émotive du journal. [...] La deuxième fonction du journal est empirique. Vous y noterez tout ce qui va capter votre attention lors des séances d'observation. [...] La troisième fonction du journal est réflexive et analytique. Vous allez vous relire régulièrement et vous

annoter. [...] Peu à peu, vous verrez surgir des régularités, que les Américains appellent patterns, [...] que nous essayons de rendre par configurations. Ce sont des récurrences comportementales qui nous amènent à parler en termes de règles, sinon en termes de codes. En fait, il s'agit d'impressions de régularités, en plein ou en creux (des choses qui n'apparaissent pas sont peut-être aussi importantes que les choses qui apparaissent). » (Winkin, 1996, pp. 146-148).

Mon journal de bord a rempli ces trois fonctions successivement, alternant des phases d'expression de ressentis, d'opinions, d'attentes ; des phases de descriptions de scènes, de moments, d'échanges qui ont attirés mon attention, puis des phases de reprises d'éléments dans un objectif d'analyse et de réflexion. Bien que la récurrence de codes comportementaux ait pu être dégagée, des points d'analyses attendus sont peu présents, cette « non » présence est à interpréter non pas comme une information qui ne serait finalement pas valide ou significative d'un fait mais au contraire comme un élément rendant compte d'une réalité sociale de par un silence institutionnel et social.

Ce support s'est posé également comme un outil méthodologique de réflexion sur mon positionnement et ma pratique de recherche. Des écrits sur ma manière d'appréhender l'objet de recherche via le terrain, sur ma manière d'investiguer et d'être immergée, ainsi que sur la manière d'analyser les données recueillies, se sont dessinés au fil des pages. « Seul le journal de terrain transforme une expérience sociale ordinaire en expérience ethnographique : il restitue non seulement les faits marquants, que votre mémoire risque d'isoler et de décontextualiser, mais surtout le déroulement chronologique objectif des événements. Il constitue de ce fait quelque chose comme des archives de soi-même » (Peneff, 2009, p. 80).

La situation d'observation est un moment impliquant au moins deux acteurs : l'observateur et l'observé. Les deux positionnements relèvent de la création et d'un maintien, pendant le temps de l'observation, d'un rôle social de la part des deux sujets. Ces rôles sociaux, à intégrer et à tenir, prennent forme dans une relation de tension. Tension du côté de l'observateur qui se matérialise par le fait de devoir investir personnellement un statut qui va inévitablement produire des effets sur la personne observée et sur l'environnement de manière plus générale. Effets qui peuvent induire du côté de l'observé des attitudes et des discours pouvant osciller entre une volonté de montrer de soi, les idées pré-conçues sur ce que l'intervieweur attend, ou bien se donner à voir dans un objectif de résistance voire d'opposition à l'autre qui est dans l'attente d'un discours. « Un travail sur l'observation comporte une sensibilisation à soi-même observateur, à soi-même observé. En tant qu'observateur, ne pouvant pas tout voir, qu'est-ce que je relève et qu'est-ce qui m'échappe ? Pourquoi ces choses-là plutôt que d'autres ? Observé qu'est-ce que je cherche à mettre en avant ou à

cache ? Observé ou observateur, est-ce que je suis à l'aise dans cette place et à quoi tient ma réaction ? » (Kohn R. , 1998).

Ces effets, que l'on pourrait désigner comme des « biais » de la recherche, sont pour moi des analyseurs à prendre en compte et à interpréter pour rendre compte de résultats qui en dépendent et qui correspondent à un temps, un lieu précis et unique mais qui renseignent sur la dynamique des individus, des groupes et des institutions.

Ces différentes « stratégies » d'évolution de l'observateur et de l'observé peuvent se modifier et changer au fil de la situation d'observation et des échanges instaurés. Cette mouvance s'opère par une relation qui se modifie avec le temps, elle peut tout autant se déliter que se renforcer, selon le degré d'engagement ou de distanciation ou bien le degré de ce que Didier Fassin nomme sous le terme de « troisième voie, l'implication » (Fassin D. , 1998, p. 58).

Par rapport à l'implication du chercheur, les travaux de René Barbier qui rejoignent ceux de René Lourau, nous offrent un instrument conceptuel utilisable à chaque situation et valable aussi bien pour l'observateur que pour l'observé. Il distingue ce qu'il appelle le niveau psycho-affectif, c'est à dire l'influence de l'inconscient individuel dans les dispositifs mis en place. J'ai éprouvé cette influence lorsque j'ai effectué mon enquête de terrain au Brésil. Éloignée de mon territoire d'origine et confrontée à l'altérité, on me renvoyait une image que je n'avais pas conscientisée donc encore moins analysée.

Le deuxième niveau théorisé, le niveau historico-existential désigne l'étape où celui qui observe entre en rapport avec les observés à un certain moment de leur histoire. Chacun a, à ce moment précis, des conflits, des intentions, des projets de vie. Ces éléments informent et donnent du sens aux perceptions et aux actes.

Le troisième niveau est le niveau structuro-professionnel : le statut professionnel tisse autour de chacun un réseau de représentations, d'attentes, d'exigences. En lien avec ce dernier point, mon journal de bord se compose également de notes prises lors de conférences et de séminaires, auxquels j'ai participé pendant toute la durée de mon travail de terrain dans la ville étudiée. Celles-ci sont dédiées, entre autres, au cadre théorique et pratique de l'analyse institutionnelle, à l'éducation et la scolarité, sur les pratiques de santé au Brésil ainsi que sur la santé collective. Tout ce « matériel » a participé à la réflexion sur mon objet et à son analyse. Il a traversé mon temps d'immersion dans le pays et, est venu l'enrichir, l'a questionné, l'a remis en question. Ces différents temps ont eu un impact sur mes résultats actuels ainsi que sur la manière dont ils ont été pensés, élaborés et restitués. Les échanges opérés m'ont beaucoup apporté dans ma réflexion qui s'est enrichie de croisements théoriques, méthodologiques et disciplinaires, d'effets sur mon positionnement de chercheure, de

transversalités telles que le social, la santé, le vécu de la population locale, l'éducation, la citoyenneté. En cela, ce travail de terrain s'inscrit aussi dans un cadre plus large de formation à la recherche et de formation pédagogique pour mon enseignement avec les étudiants. Ces différents temps d'échanges et de formation ont été possible par l'appartenance au réseau « Recherche-avec », un réseau d'échange et de partage international interdisciplinaire francophone. La réflexion autour de mes implications s'est amorcée avec la participation au Colloque d'Ottawa en 2014. La co-animation d'un atelier thématique, ainsi que les échanges sur la plateforme du réseau dans l'optique de la préparation du colloque, ont été les prémisses de ce travail.

Le deuxième support utilisé a été mon journal de recherche. Rémi Hess, parle lui de journal d'investigation. Il s'est matérialisé par des prises de notes de mes lectures ainsi que par des notes d'analyse et des « notes prospectives » (Arborio & Fournier, 2003, p. 59). Ce journal a été rempli essentiellement pendant la phase de recherches documentaires et de préparation de mon enquête de terrain. A titre d'exemple, le paragraphe ci-dessous illustre ces prises de notes :

Extrait de mon journal de recherche écrit le 19 Mars 2015 : ouvrage de Sandrine Deulceux et Rémi Hess (2009) *Henri Lefebvre : vie, œuvres, concepts*. Paris : Ellipses Editions Marketing SA.

« A partir de la lecture du Capital mais aussi des Fondements de la critique de l'économie politique de Marx, Henri Lefebvre a mis au point une méthode de lecture des faits sociaux, la méthode régressive-progressive, forme de la pensée dialectique ; qui consiste à partir de l'actuel, puis à remonter dans le passé. Ce n'est pas la méthode historique dans la mesure où celle-ci consiste à s'installer dans le passé et à essayer de voir ce qui a eu lieu, ce qui s'est passé à telle ou telle époque. La méthode qu'Henri Lefebvre dégage de l'œuvre de Marx consiste plutôt à partir de ce qui existe. (...) L'originalité de Lefebvre, même si il a trouvé le principe de cette méthode chez Marx, c'est de l'appliquer à des formes sociales concrètes : la nation, la communauté paysanne, l'urbain, l'Etat... (p 75) (dans mon travail : application de cette méthode dans le fond et la forme, appliquée à une réalité sociale contemporaine observée, vécue, perçue, conçu que je vais travailler, tordre, façonner pour la déconstruire, la rendre intelligible, par des concepts pour aboutir, non pas forcément et essentiellement, comme Henri Lefebvre à une suite de concepts mais à une réflexion et une théorisation de possibles enjeux éducatifs.) »

Je me suis également questionnée sur le concept d'« analyseurs ». On retrouve dans mon journal de recherche, des extraits concernant ce terme, que j'ai travaillés entre autres, par la lecture du numéro 5 des Cahiers de l'implication qui s'intitule « l'analyseur argent » ainsi qu'un article de Georges Lapassade nommé « l'analyse institutionnelle » dans la revue *l'Homme et la société*.

Extrait de mon journal de recherche écrit le 2 novembre 2017 :

« Aujourd'hui j'ai travaillé autour de la question de l'analyseur. D'après Danielle Guillier, on le trouve associé à une pluralité d'adjectifs : « naturel » ou « construit », « social », « historique » par exemple. Il est décrit comme étant un processus se trouvant en amont de la connaissance. J'y vois un lien avec la conception donnée par Cornélius Castoradis de l'imaginaire social-historique, qu'il décrit comme émergent dans un état de « nature pré-social » et caractérisant « la position de la signification et d'un monde de significations » (Castoradis, 1975). Le dispositif analyseur comprend : les référents théoriques de l'intervenant, ses techniques de travail mais également ses caractéristiques biologiques, psychologiques et sociales de même que tous les déterminants qui traversent le champ d'intervention et le travaillent via les implications matérielles, économiques, idéologiques et libidinales des participants (p 10) (...). Pour Lapassade, l'autogestion est le dispositif analyseur (construit) de l'institution et qu'il définit comme « l'inconscient politique des organisations ». Par rapport à mon objet : dispositif analyseur : démocratie raciale ? Il dégage les trois formes de déviants théorisés par Lourau : le déviant idéologique, le déviant libidinal et le déviant organisationnel. Avec ces types de déviants, on voit apparaître ce qui contre : contre-institution, contre-culture, contre-société. Les mouvements sociaux qui ont eu lieu au Brésil, à partir des années 2000, et notamment les revendications et manifestations de la population noire et métisse brésilienne, sous le leadership du mouvement noir brésilien peuvent apparaître comme des « déviants » en produisant une contre-histoire, une contre-mémoire, une contre-identité. Analyseur naturel ?... »

Camille Rabineau, dans son journal de recherche, s'interroge également sur ce concept « d'analyseur » au travers celui « d'implication » en faisant le lien entre le cadre théorique de l'analyse institutionnelle et sa pratique personnelle et professionnelle de son métier.

« Vendredi 9 mars 2012, 14 h 10

Je lis Sujets et institutions, Analyste et analyseur. Je le trouve beaucoup plus théorique que le premier tome. Cela m'aide à faire des liens avec mon vécu... ou mon non-vécu de l'AI dans le travail social (...) ».

« Aussi l'écriture en constitue-t-elle une modalité importante, sous forme de carnet de bord par exemple, car elle permet l'émergence des catégories de l'implication que sont : position, cheminement et méthode. Aussi ce travail est corrélatif de celui de mise en évidence des rapports de la commande et de la demande, du repérage des analyseurs, etc. » (p. 15).

« On identifierait alors l'analyseur à une situation capable de montrer l'écart entre le dire et le faire, l'analyste à la personne engagée dans le processus de démonstration (...). Cette distinction commode ne résiste pas aux faits (...) quand l'effort d'analyse est déployé par « les » ou « des » acteurs institutionnels qui par volonté ou par manque de moyens sont amenés à se priver du regard extérieur d'un spécialiste. Comme cette seconde situation est la plus fréquente dans le domaine du travail social, où les résistances idéologiques et budgétaires s'additionnent pour dresser les barrières du champ clos de l'institution, il devient nécessaire d'accepter le principe de confusion entre analyseur et analyste pour y monter l'articulation possible et partant, le moyen d'y parvenir » (pp. 23-24).

« Je me demandais si les travailleurs sociaux impliqués pouvaient être les analyseurs des incohérences des institutions en travail social... D'après cet ouvrage, il semblerait que dans le travail social, les professionnels deviennent souvent « analyseurs malgré eux ». (Rabineau, 2013, p. 97).

Elle réfléchit aussi à la détermination de potentiels analyseurs dans son étude et cette idée « d'analyseurs malgré eux » est éclairante par rapport à ma réflexion autour de ces mêmes thèmes inhérents à l'analyse institutionnelle : les acteurs afro-brésiliens interrogés ne seraient-ils pas ces « analyseurs malgré eux » d'un processus d'institutionnalisation d'une forme de colonialité de pouvoir, de savoir et d'être ?...

Le partage, dans ces extraits de journaux de recherche, de prises de notes liées aux contenus des lectures théoriques, croisées avec des éléments d'analyses et de réflexions sur la méthodologie de son dispositif de recherche en lien avec son vécu et sa pratique, montrent le poids que peut prendre l'écriture et plus précisément, comme le formulent R. Hess et K. Illiade, « les formes de l'écriture impliquée » (Hess & Illiade, 2009) de cet outil méthodologique qu'est le journal de recherche.

La mise en place de ma méthodologie croisée s'est élaborée en lien avec un travail de terrain lui-même pris dans des dynamiques de croisements de perspectives, de théories, de

pratiques, de sensibilités théoriques, politiques, idéologiques qui ont forcément modifié ma réflexion sur mon objet et aussi mon rapport à lui.

Ces éléments font partie de ces moments et de ces temps qui ont construit ma recherche et qui sont venus nourrir mon objet et ma posture, ma sensibilité théorique, épistémologique, méthodologique et qui m'ont aussi transformée en tant que sujet : un autre rapport à mon histoire de vie, à ma personnalité, à ma subjectivité, ainsi qu'aux « autres » a pris forme.

La co-existence de différents moments de construction de ma recherche peuvent être entendu au travers du prisme que nous propose Henri Lefebvre. Il a toujours eu la volonté de vivre ce qu'il appelle son « moment philosophique » en dehors de son appartenance au parti communiste et donc en dehors de tout dogmatisme et d'appartenance organisationnelle. Il l'a vécu comme une difficulté, une tension ce qui l'a amené à défendre l'idée que l'homme de l'organisation est un être aliéné. « Aussi propose-t-il, pour travailler à sa désaliénation, de se construire dans une variété de « moments », et chaque moment a son territoire, sa temporalité, sa logique, sa communauté de référence ! » (Hess & Deulceux, 2009/3, pp. 13-14). Cette vision du moment est éclairante. Je partage ce point de vue car il fait sens pour moi et correspond à ma propre expérimentation du quotidien et du déroulement de la vie depuis mon enfance et jusqu'à aujourd'hui, cette pensée du moment correspond à du perçu, du vécu et s'inscrit dans une temporalité alliant constats du présent, retour dans le passé et projection vers le futur. Avec pour chaque moment, un dispositif. Personnellement, je parlerai, plutôt d'un support permettant le déroulement de ce moment, avec pour chacun de ces temps, plusieurs « communautés de références ». Par exemple, le moment de découverte de l'objet s'est fait au travers de lectures via des ouvrages, des articles, donc par la pensée de différents auteurs. Puis, le moment d'immersion et d'expérimentation s'est effectuée sur le terrain par l'observation, des échanges, des ressentis, des réflexions, donc par mon implication dans un espace déterminé et par les personnes rencontrées approchées ou non. Enfin, d'autres temps, comme un moment d'écoute chez moi, d'une chanson enregistrée sur un disque que l'on m'a donné, représente aussi un moment de continuation de travail sur l'objet, mais ici de par une ambiance, des sons, des bruits qui réactivent des souvenirs ou non, mais qui donnent à voir par l'écoute.

L'implication de chacun, dans ce cadre-là, je la comprends en lien avec l'image que soi-même nous fixons ou que les autres fixent à notre rencontre. Il y a un écart pour moi entre, moi en tant que personne ayant des origines portugaises et mêmes plus lointaines (maures, arabes) et descendante des colons portugais qui ont colonisé le Brésil. Je ne me vois pas comme liée à ces individus en tant qu'individualité mais en tant que groupe et communauté

d'appartenance. Je suis à la fois éloignée et en lien direct avec ces deux réalités suivant mon identité individuelle et mon identité collective.

Au-delà d'être des individus singuliers, nous sommes inscrits dans des collectifs plus ou moins élargis : la cellule familiale et la cellule étatique, le pays, le lieu de vie. Les phénomènes se déroulant à l'échelle de ces deux entités ont des répercussions sur les rapports intrapsychiques et intersubjectifs des individus. Antoine Kattar s'est interrogé à ce sujet, au travers d'une recherche réalisée pour sa thèse (Kattar, 2011a) concernant les modalités de construction identitaire des adolescents vivant au Liban, pays marqué par plusieurs périodes de guerres ayant pris des formes différentes et se présentant comme « imbriquées, enchevêtrées dans des configurations et instrumentalisation particulièrement complexes » (Kattar, 2012, p. 38). Il émet l'interrogation suivante : « Comment ces phénomènes actifs à l'échelle d'une nation et de chacun de ses membres ressurgissent-ils chez des adolescents et adolescentes en construction ? » (Kattar, 2012, p. 38). Ce questionnement peut se retrouver dans mon cadre d'analyse. Les brésiliens noirs ou métis ne se sentent pas directement descendants d'anciens esclaves africains importés sur le territoire brésilien. Ils sont eux, aujourd'hui, et sont plus ou moins proches de leurs ascendances africaines en tant que personnes, mais en tant que groupe d'appartenance, personnes métisses ou noires, elles sont en lien directe. Lien établi par les autres qui les voient de cette manière et leur font sentir d'une manière ou d'une autre, mais aussi parfois par eux-mêmes. Comme le soulignent Frédérique Landoeuer et Sébastien Pesce, « il y a du sujet parce qu'il y a du collectif, il y a de la subjectivation parce qu'il y a de l'institution, du singulier parce qu'il y a du même, il y a de l'individuation parce qu'il y a de l'identification. » (Landoeuer & Pesce, 2015/2, p. 100).

C'est bien cette idée que nous sommes unique au moment où nous évoluons dans notre monde présent : mais nous sommes aussi notre passé en tant qu'individu, en tant qu'ascendant et en tant que groupe d'appartenance simple ou multiple et composite. Nous portons en nous les traces plus ou moins visibles du passé, et ce passé nous structure, nous oriente dans le présent et l'avenir selon comment nous travaillons ou non avec ce passé, et notamment par des processus conscients et inconscients. On rejoint en cela Edouard Glissant et la boucle présente dans tous ses écrits : elle symbolise un retour vers le champ nourricier tout comme l'homme à la fin de sa vie retourne à la terre. Tout comme le principe aussi du voyage, de la migration : aller ailleurs pour revenir, ou non, mais dans le fond on revient toujours physiquement ou en pensée, en nous. Mais sans que pour autant une identité prenne forcément le pas sur l'autre. Il peut alors s'agir d'une coexistence de plusieurs identités qui parfois peuvent être meurtrières, comme le théorise l'écrivain libanais Amin Maalouf (1998),

mais qui sont constitutives de nous-mêmes en tant que sujets, un « nous » qui a du sens et de l'avenir.

III.6.2. L'acte d'écrire : un parcours initiatique

J'entends par « l'acte d'écrire », l'action qui consiste à rédiger la thèse dans sa version finale. Cette action m'a été difficile car j'avais l'impression d'un processus qui ne pouvait s'achever de lui-même. Tout comme mon journal de recherche et mon journal de terrain, cet écrit final a longtemps pris la forme d'une succession de notes, plus ou moins abouties où s'entrelaçaient des idées écrites à différents moments. L'essence même de ces idées était très souvent encore « valables », c'est-à-dire qu'elles devaient être appréhendées, questionnées et confrontées à l'épreuve du terrain. Certaines ont été vérifiées, selon un régime de vérité dans le sens que Foucault nous donne à comprendre. Paul Veyne souligne, à propos des travaux qu'il a réalisés sur la pensée de Foucault à ce sujet, qu'il ne s'agit pas d'établir « des vérités générales et définitives » (Veyne, 2008, p. 64) mais de mettre en lumière la vérité des faits empiriques permise par la pratiques des discours, la matérialité des dispositifs ancrés dans un contexte précis, daté et localisé. D'autres ont été laissés en suspens mais ont participé à enrichir la compréhension de l'objet.

Mais ce qui m'a guidée tout au long de ma recherche, du début de la réflexion sur l'objet au moment de l'écriture finale, c'est la nécessité de donner à voir et à entendre la quotidienneté des personnes rencontrées. Roberta C Romagnoli évoque la nécessité, dans le champ de la Psychologie, mais aussi, de mon point de vue, dans d'autres champs disciplinaires, « de faire avancer la connaissance autour des situations quotidiennes, qui sont, en soi, complexes et déterminées par une hétérogénéité de facteurs et de rapports. » (Romagnoli Carvalho, Juillet 2015). L'idée étant de préserver une posture épistémologique dans laquelle figure la parole de ces personnes sans reformulation excessive des propos, en laissant apparaître les nombreux silences, les hésitations, les tâtonnements, les changements de sujet qui donnent du sens, des informations sur la complexité de l'objet et sur le fait que ce soit une question sensible, voire tabou, en d'autres termes, ne pas moi-même monopoliser le pouvoir par l'écriture. J'ai donc essayer dans ma manière de rédiger, de ne pas analyser systématiquement derrière les propos rapportés des personnes. Evidemment ces propos ont été travaillés, analysés et comparés pour en ressortir des portraits d'où découle des thèmes ainsi qu'une typologie renseignant sur la construction identitaire, mais que les propos en eux-mêmes, de par leur essence même soit posés comme un élément d'analyse, qui est là déjà au moment même de l'entretien.

Dominique Sansom et Régine Angel soulignent, dans une communication lors d'une Journée d'étude de l'école doctorale de Science Politique de l'Université Paris 1-Panthéon-Sorbonne en septembre 2006 consacrée aux enjeux et pratiques de l'écriture en Sciences Sociales, que dans *La raison graphique*, J Goody montre comment le recueil des données est surdéterminé par la représentation du texte futur, de sa logique d'exposition et de ce que René Lourau a nommé « effet Goody » qui, « dans l'institution de recherche productrice de résultats, de textes institutionnels, téléguidé d'aval en amont le regard du chercheur, la relation observateur/observé. Autrement dit, le contexte de justification (la mise en forme logique de la découverte) détermine, à partir du futur, le contexte de découverte » (Lourau, 1988, p. 246).

Plus que « le drame de l'écartèlement » dont parle Michel Tardy et qui peut prendre forme entre « l'injonction » institutionnelle universitaire de produire de la nouveauté, un travail original et la pertinence pour la « survie » psychique du doctorant de coller à la « réalité » théorique et méthodologique des membres de son jury, c'est aussi et surtout l'imaginaire qui entoure le travail de doctorat qui m'a, par moments, mise en difficultés par des remises en question incessantes de ma légitimité, ma manière de travailler, de penser... La croyance en des règles implicites comme le poids de la thèse qui devrait être selon ce même imaginaire « destructeur », le chef-d'œuvre de la vie du doctorant.

Et l'écriture dans ce contexte a été pensée comme l'outil ultime pour accéder à la compréhension du sujet, en tant que l'acte d'écrire est aussi la représentation scripturaire et graphique de la réflexion. Paul Ricoeur dans sa phénoménologie parle de « représentance ». J'avais utilisé cette notion dans mon mémoire de Master 1 dans lequel je m'étais interrogée notamment sur la relation entre la mémoire et l'histoire pour décrire et enseigner un fait historique controversé, une question socialement vive, telle que celle de l'esclavage au Brésil pendant la colonisation portugaise. J'avais distingué trois phases du travail historiographique, qui correspondent à la structure triadique de Michel De Certeau : la preuve documentaire », « l'explication causale/finale » et « la mise en forme narrative ». Cette troisième phase se caractérise par la représentativité. Cette phase doit se laisser épeler en dernière instance, comme « représentance ». En cela, Ricoeur signifie que ce principe ne se contente pas d'offrir une signification déjà complète du discours, c'est à dire un « habillage verbal à un discours dont la cohérence serait complète avant son entrée en littérature » (Ricoeur, 2000), mais contribuerait à offrir, par l'écriture, la signification du discours.

On voit ici, la tension et même la contradiction de ce processus d'écriture si personnel et en même temps qui doit être codifié disciplinairement et institutionnellement. Tension non résolue entre une volonté d'effacement pour permettre une posture épistémologique voire

éthique en accord avec la cadre théorique de la pensée et de la pédagogie décoloniale et une implication libinale au sens de Lourau qui oriente vers une possible satisfaction très intime et personnelle de présenter un travail d'une écriture de soi et pour soi ?....

III.7. Les effets du dispositif : des allers et retours constants entre le chercheur et le terrain d'enquête

Le terme de dispositif est à entendre ici selon la vision qu'en donne Gilles Monceau. Il a précisé lors d'une conférence donnée à la Faculté des Sciences Infirmières de Ribeirão Preto en 2015, que le dispositif « est un agencement dynamique d'éléments hétérogènes. Ce n'est pas une structure, il est évolutif, il se transforme. » Parmi ces éléments hétérogènes, il pointe notamment « les discours, les non-discours, les dits, les non-dits, des objets (matériel de soin, locaux, immeubles...), des territoires aussi ». Il ajoute que le dispositif ne désigne pas « les éléments eux-mêmes mais des manières, des modes dont ces éléments s'articulent dans le temps » (*Extraits de mon journal de terrain, vendredi 24 avril 2015*).

Il s'agit ici de mettre en évidence des effets que j'ai pu dégager concernant le troisième type de dispositif énoncé, c'est-à-dire le dispositif analytique, qui renvoie directement à l'activité du chercheur et qui consiste à produire des connaissances sur les deux autres types de dispositif, le dispositif politique et le dispositif opératoire. Ce premier, produit inévitablement des perturbations qui ne sont pas forcément celles qui peuvent être attendues, pensées au départ ou qui peuvent « ressembler » de près ou de loin à celles que l'on a imaginées mais qui prennent une forme inattendue. « Enquêter auprès d'un groupe social dans un établissement, sur un territoire ou plus largement dans une institution, déjà connu du chercheur ou non, c'est nécessairement y produire des effets aussi modestes soient-ils »(Monceau, 2013).

En effet, comme je l'ai souligné en amont, mon objet relève de questionnements socialement tendus, vifs, car articulant notamment des dimensions historiques, sociales, politiques avec la sphère intime des sujets. Dans ce cadre, mes attentes se sont portées, entre autres choses, sur les possibles difficultés à recueillir la parole de personnes sur leur vécu, leur vie quotidienne et la tension, voire l'impossibilité pour certaines d'entre elles de mettre des mots sur leur réalité et leurs ressentis et ce, durant un laps de temps relativement contraint et ponctuel. J'avais donc pensé et anticipé avant d'entrer sur le terrain, des réactions de refus de rencontre, d'échanges et/ou des discours dits de façade, des paroles convenues, qui masqueraient des contenus plus profonds mais qui ne peuvent se révéler à une personne étrangère qui viendrait bouger l'ordre des choses. Cependant la forme que pourrait prendre

ces « freins » m'était difficilement imaginable. D'un autre côté, la présence d'un interlocuteur de passage et qui s'intéresse à la vie des sujets peut aussi amener certains individus à se confier de manière plus libre. « (...) La présence de l'enquêteur génère des effets utiles à la recherche. Ceux-ci sont à la fois des obstacles et des ressources pour accéder à la connaissance de la population enquêtée. C'est en modifiant la situation initiale (celle dont le chercheur était absent) qu'il devient possible de mieux la comprendre (en y prenant place et en interagissant) » (Monceau, 2005).

Dans tous les cas de figure, le chercheur est un élément du dispositif, mais il est aussi le constructeur du dispositif. C'est ce que l'on peut appeler, en analyse institutionnelle, l'implication. Comme le souligne Gilles Monceau, il est à la fois le garant, l'animateur du dispositif mais en même temps ce même dispositif sera réellement efficace que si le dispositif réussit à échapper au chercheur-lui-même. Ce dernier doit tenir le dispositif tout en sachant qu'il peut être surpris et que cette surprise est désirable. Je trouve la comparaison que nous offre Gilles Monceau très éclairante à ce sujet : il a expliqué, toujours lors de cette conférence, qui, je l'ai souligné un peu avant, fait partie de ces temps de formation à la recherche et d'immersion sur mon terrain qui ont traversés mon enquête, que construire un dispositif analytique, c'est faire une mise en abyme. C'est un écran dans un écran On arrête le temps pour voir la réalité d'une autre manière, mais c'est la réalité aussi, du moins des aspects de la réalité mais que l'on ne voit pas. Cette image rejoint celle visant à signifier que la posture de recherche, par rapport à celle dite de l'action, notamment dans le cadre du travail social, serait « un arrêt sur image. L'action se déroule de façon continue comme un film, la recherche fixe une image à un moment donné, voir une séquence d'image pour la déconstruire en images/secondes, l'observer et l'analyser alors que le film poursuit son déroulement. » (Cadière, 2013).

L'un de ces effets et qui à mon sens donne à voir et à comprendre également ces images est lié à la manière d'occuper l'espace, le lieu.

Le Brésil n'est pas un pays comme un autre. Il appartient à tout cet imaginaire désignant les territoires américains comme le « Nouveau-Monde » désignant ainsi ces terres comme exotiques, différentes du « Vieux-Monde » matérialisé par l'Occident et l'empreinte historique qui lui est attachée. Une terre « nouvelle », donc un espace où tout est à faire ? Où tout peut y être entrepris ? La machine coloniale, avec une idéologie de conquête territoriale, politique, sociale et morale semble montrer que tout y a été possible. A l'image, d'autres territoires, également colonisés pendant une période plus ou moins grande, comme par exemple l'espace Caribéen largement décrit par Edouard Glissant dans ses œuvres, le Brésil est un territoire d'exil, d'esclavage où une exploitation économique, politique, sociale, physique, intime a eu lieu. Des traces historiques indélébiles jalonnent le sol brésilien. Ces

traces, loin de se poser en reliques d'un temps révolu, enfoui et dépassé, sont en réalité « spontanées, moins normées », elles « sont d'autant plus fécondes qu'elles ouvrent l'accès, par-delà les processus conscients, intentionnels, aux soubassements des manières de voir, de parler, de penser. » (Guigue, 2012/4, p. 64). Des traces de siècles d'esclavage où l'image du bateau négrier, si présent dans l'œuvre de Glissant, tient lieu d'espace intermédiaire entre l'Afrique perdue et le nouveau territoire, c'est à dire « d'espace lien concret entre les deux espaces » (Simasotchi-Bronès, 2004, p. 25) où se côtoient la mort et la survie. Il représente un espace protecteur car il n'est pas définitif : « Le bateau regretté, malgré l'enfer de l'entrepont, parce ce qu'il n'était certes pas apparu comme un lieu irrémédiable jusqu'à ce moment où il avait fallu le quitter ». (Glissant, 1997, p. 40). Mais à leur arrivée, il s'opère un rejet de l'espace, notamment par le motif du gouffre de l'Atlantique symbolisant le voyage, la traversée, l'entre-deux. Glissant semble indiquer que c'est par ce gouffre que la société s'est créolisée. Pour ma part, je vois un rapprochement entre cet exil à la fois fondateur et destructeur et le principe d'errance, principe typique de l'imaginaire antillais, et plus généralement de celui de la littérature francophone, à l'exemple notamment de l'œuvre d'Abdelkébir Khatibi et de son principe « d'Aimance ».

Terre d'errance, de passage, puis d'ancrage forcé, mais également d'immigration choisie, le Brésil est donc un espace où la quête d'identité est prégnante. Dans cette vision des choses, les concepts de déterritorialisation et de reterritorialisation de Deleuze et Guattari prennent tout leur sens. Du point de vue de l'étude des champs socio-historiques, l'analyse des facteurs territoriaux doit permettre d'y mieux discerner les vecteurs internes de devenir et de transformation (Deleuze & Guattari, 1991, p. 66). La construction identitaire est ainsi comprise comme un processus marqué par l'intériorisation d'un certain nombre d'appropriations de l'espace engendrant une ambivalence, trait caractéristique de l'appartenance identitaire d'individus afro-brésiliens : « C'est qu'un territoire est inséparable des vecteurs de déterritorialisation qui le travaillent du dedans et l'ouvrent sur des transformations potentielles, mais aussi que toute déterritorialisation se double de mouvements corrélatifs de reterritorialisation qui la compensent ou la contrarient, la rendent possible ou la neutralisent » (Deleuze & Guattari, 1980, pp. 634-635). Le Brésil est un espace de recomposition historique, sociale et identitaire. Il est à la fois la terre, le paysage naturel, mais il est aussi infiniment lié au temps, temps de l'Histoire, temps du vécu.

Dans l'histoire coloniale, des lieux étaient interdits aux esclaves, d'autres étaient réservés aux colons. Il y avait un monde de l'un et un monde de l'autre. Une frontière les séparait, construite sur la base d'une hiérarchisation. Cette frontière a été franchie avec le travail esclave, l'exploitation (parfois aussi sexuelle). Mais à chaque fois, ce franchissement de la frontière s'est effectué par la violence, la soumission, l'imposition du modèle dominant

sur les dominés. Aujourd'hui cette frontière existe toujours et une ségrégation spatiale délimitant des quartiers de riches (blancs) et de pauvres (noirs) et une opposition centre-ville et périphérie est opérante.

Le lieu, l'espace, le territoire peuvent être perçus comme une frontière, une barrière, mais aussi comme un moyen de lutter, de revendiquer, notamment par une appropriation d'espaces pour une réintégration sociale et identitaire. Dans tous les cas, le lieu est lié à l'identité et à la construction de soi.

Je pense que c'est important d'avoir ce prisme-là à l'esprit, pour essayer de comprendre ce qui s'est joué dans les différents lieux investis lors de ce travail de terrain. Les différents éléments que j'amène ici sont des matériaux d'analyse « à froid », d'une réflexion menée après mon travail de terrain.

La manière d'occuper l'espace, de se l'approprier et de l'utiliser est un élément d'analyse à part entière. Les différents lieux que j'ai investis font partis de mon dispositif méthodologique de recueil de données, ils ont permis d'ancrer ce dispositif mais ils sont à considérer comme étant eux-mêmes un matériau d'analyse à prendre en compte. Ma propre occupation de l'espace en tant que chercheuse a eu des effets sur la compréhension de mon objet de recherche. Et au coeur de ces différents espaces investis, la manière d'évoluer à l'intérieur, la manière de rencontrer les personnes en amont ou pendant les temps d'échanges participe aussi à l'analyse de mon objet.

La manière d'investir les lieux, l'espace, se pose comme un analyseur car elle nous renseigne sur la situation de recherche : « (...) Tous les actes pris dans la situation de recherche, y compris les moins volontaires, contribuent à la construction de l'objet de connaissance. Une recherche rigoureuse ne réside donc pas seulement dans le choix d'une méthodologie rationnellement pertinente au traitement d'une question mais doit intégrer la prise en compte de tous les éléments qui structurent de fait la situation de recherche » (Guillier, 2001/2, p. 10).

Pour donner un exemple concret, je vous livre un aléa de la recherche, qui s'est avéré être un échec d'entretien. Un jour, durant une matinée, je devais rencontrer une personne, une femme de ménage qui travaille dans l'établissement supérieur d'éducation dans lequel je me suis rendue. Je l'avais vu pour la première fois, la veille, suite à une rencontre avec deux de ses collègues. Ce sont ces dernières qui m'avaient parlé d'elle en me disant que pour mon « sujet », ce pourrait être intéressant que je la rencontre pour échanger avec elle et qu'elle serait sûrement d'accord de parler avec moi. Le « sujet » dont elles ont parlé n'était pas le thème d'accroche que j'avais utilisé, celui sur les conditions de travail, ma « porte d'entrée » sur des questions plus intimes, mais bien mon objet de recherche qu'elles avaient découvert

au fil de l'entretien que j'avais effectué avec elles. Elles m'avaient indiqué que cette femme habitait dans une favela et qu'elle aurait un avis sur les relations sociales et raciales dans le pays au travers de son vécu quotidien dans son quartier. A la fin de l'entretien avec les deux femmes, je suis allée chercher leur collègue avec elles car elles ont souhaité m'accompagner jusqu'à elle. Nous avons traversé les couloirs pour arriver dans un endroit où elle était là, mais elle n'était pas seule, elle était avec plusieurs de leurs collègues. J'ai été traversé par un double sentiment, sentiment lié au groupe que ces femmes constituaient :

« J'avais à ce moment-là un sentiment d'appartenance au groupe par le fait d'être accompagnée par les deux femmes avec qui j'avais déjà noué une relation, certes courte mais intense et qui m'a semblé être de confiance, mais de l'autre côté, un sentiment d'intrusion, d'illégitimité car avant de s'approcher d'elles, des regards se sont portés sur nous, regards que j'ai perçu à ce moment précis comme défiants, inquiets mais aussi étonnés voire amusés. Des paroles se sont échangées entre elles sans que je puisse entendre le contenu. » (Extrait de mon journal de terrain, lundi 23 mars 2015).

A notre arrivée, les deux femmes ont expliqué à leur collègue que j'aimerais parler avec elle. La femme, étonnée que je désire lui parler, continuait de marcher, et tout en marchant nous avons convenu de se revoir le lendemain pour échanger.

« J'avais un rendez-vous de programmé avec L., une autre femme de ménage. Je l'ai cherché, j'ai parcouru les couloirs et l'ai trouvé, avec d'autres de ses collègues, dans les toilettes. Je lui ai dit bonjour, elle ne m'a pas répondu et a fait comme si elle ne me reconnaissait pas. Elle signale à ses collègues qu'elle va aller nettoyer l'entrée du bâtiment. Elle part, sans rien me dire. J'attends un peu, puis je me dirige vers l'entrée. Dans le couloir, elle a regardé, en jetant un coup d'œil pour voir si je la suivais et elle a continué à pousser son chariot vers l'entrée. J'ai attendu un petit peu puis je me suis déplacée vers l'entrée. Je me suis approchée d'elle et lui redis bonjour. Elle me dit : « Olha, agora estou muito ocupada » (« Ecoutes, maintenant je suis très occupée »). Je lui répondis que ce n'était pas grave, que je voulais juste savoir si elle m'avait reconnue. Elle me répondit que si, qu'elle m'avait reconnu, mais qu'aujourd'hui elle était occupée. (...) On programme un autre rendez-vous pour le lendemain (Extrait de mon journal de terrain, mardi 24 mars 2015).

Cet extrait nous montre d'une part, que le fait de passer par une personne intermédiaire peut être une aide, un facilitateur pour nouer le contact avec les sujets mais que ça peut également avoir un effet inverse, un effet déstabilisant avec potentiellement des craintes, des doutes, voire même de la méfiance qui peuvent émerger. De plus, il est significatif d'un positionnement particulier qui s'est instauré à plusieurs reprises en lien précisément avec cette idée d'investir les lieux, l'espace et les effets que ça peut produire sur le déroulement de la recherche. Il se matérialise par une quête effrénée que j'ai entreprise : j'erre dans les couloirs, je cherche, je « poursuis », je guette, j'attends, je repars, je reviens. Ce positionnement m'a été inconfortable à des moments car j'avais l'impression d'« harceler », d'insister, ce qui pose un questionnement éthique à ce moment-là de ma posture. La figure qui me vient à l'esprit est celle de la figure du loup dans la bergerie. J'étais connue, repérable et repérée. On se demandait ce que je faisais, ce que je voulais. Mais finalement du lien s'est créé avec des personnes par cette présence, cette occupation, cette itinérance dans les couloirs de l'établissement. Ce lieu est-il un non-lieu au sens de Marc Augé ? Je l'ai perçu du moins comme un lieu de passage, de transition, d'entre-deux : on m'a évité, fui, on s'est dérobé. J'avais comme l'impression de vouloir saisir l'insaisissable ? Une tension permanente a accompagné l'investissement de ce lieu, avec une volonté de ma part de casser ce que je pouvais percevoir comme un plafond de verre. Mais de quelle manière procéder ? En laissant du temps ? En insistant ? En renonçant pour réfléchir à une autre manière de faire ?...

Ces éléments posent les questions de la limite de la recherche : jusqu'où aller ? En sachant que je ne connais pas les raisons exactes de ces fuites : le conscientisaient-elles comme telles ? Peut-être pas...Mais ils viennent également questionner mon dispositif méthodologique.

« L'espace cesse alors d'être un simple objet de réflexion parmi d'autres pour la philosophie. Il devient un schème de pensée, une manière de poser les problèmes et de construire les concepts, et en dernière analyse, un instrument critique reconduisant les formations identitaires tant subjectives qu'objectives à leur foncière contingence ». (Sibertin-Blanc, 2010/3, p. 226). Cette vision de l'espace fait sens pour moi, à la fois par rapport aux possibilités d'action que possèdent les personnes rencontrées. S'intéresser à la manière dont elles vont investir et occuper des lieux, nous renseignent par le même mouvement sur leurs pratiques mais aussi leurs « organisations matérielles et symboliques, par leurs mythes et leurs rêves même (Deleuze, 1993, p. 83) ce qui donne des éléments d'analyse et de compréhension de mon objet de recherche. Mais elle est aussi pertinente par rapport à ma démarche de recherche et à la mise en place de ma méthodologie d'enquête.

« Chaque chercheur et chaque objet d'étude habitent un « milieu », circulent selon des manières différentes d'entrer en relation, en constituant un territoire qui comprend des

marques, des strates, des connexions, des relations. Se sont les circonstances, les éléments qui s'établissent entre les rencontres qui peuvent ou non amener d'autres marques, rompre avec des sens connus et en fonder d'autres, impensables » (Romagnoli Carvalho, 2009, p. 171).

Si l'on regarde la cartographie de mes entretiens, nous pouvons voir que l'immersion dans les différents lieux m'a permis de recueillir des observations, des ressentis, des paroles et des temps d'échanges qui fondent mon travail d'analyse. Mais les lieux mêmes où se sont déroulés ces moments de rencontre, sont des analyseurs de mon objet. Chacun avec leurs propres spécificités et relia ensemble, apportent de l'analyse et de la connaissance. Ils offrent une manière de voir la réalité éducative et sociale brésilienne par cette vision micro qui permet d'essayer d'appréhender le contexte général du pays.

III.8. Conclusion

La problématisation de mon objet d'étude découle à la fois de l'analyse des éléments de contextualisation et du travail de théorisation effectué autour du concept de colonialité décliné en trois axes entrelacés entre eux. Le cadre théorique de la pensée décoloniale latino-américaine a été mobilisé pour comprendre et analyser les rapports sociaux et raciaux contemporains au sein de la société brésilienne. Elle s'appuie sur une approche multiréférentielle au sens d'Ardoino, seule approche susceptible, à mon sens, de montrer la complexité de ces rapports.

Ma démarche de recherche s'appuie sur une posture visant un décentrement du regard et un décloisonnement des savoirs utilisés et produits par le processus de recherche. Celui-ci s'inscrit dans le cadre d'une recherche en Sciences de l'Éducation à visée transformatrice et en cela, j'ai utilisé les deux « défis » mentionnés par Gina Thésée Gina et Paul R. Carr, qui sont respectivement de privilégier une démarche épistémologique selon une perspective critique « autre » et qui étudie au niveau politique, historique et sociale une situation de racialisation.

Les trois cadres de références mobilisés, l'approche socio-historique, la démarche clinique et le cadre théorique de l'analyse institutionnelle m'ont permis d'appréhender le sujet dans tous ses aspects et à différentes échelles en montrant des tensions, des contradictions, des ambiguïtés inhérentes à cette situation.

La mise en place d'entretiens compréhensifs et d'observations de type ethnographiques a permis de recueillir des paroles, des discours, des points de vue, mais également des

sentiments, des appartenances, des ancrages multiples des personnes rencontrées qui ont été analysés selon un regard clinique et thématique préservant ainsi une interprétation de la situation avec une articulation d'une vision micro et macro rendant compte du lien passé/présent, du conscient et de l'inconscient, du refoulé mais aussi de différents mouvements d'institutionnalisation.

Enfin, j'ai souhaité émettre un retour réflexif sur le travail d'écriture effectué pendant l'enquête de terrain et mettre en évidence différents temps et pratiques d'écriture présentes pendant tout le processus de recherche. Ce retour concernant une partie de ma posture de chercheuse fait écho au repérage d'effets que peuvent produire le dispositif méthodologique et la présence du chercheur sur le terrain d'étude.

Chapitre IV. Une double analyse de portraits : des « individus individualisés » au cœur d'un paradoxe : le paradigme intégrant/excluant

Ce quatrième chapitre comprend la restitution, l'analyse et l'interprétation de mes données de terrain tirées de la mise en place de ma méthodologie selon un double niveau. Le premier niveau comprend une analyse thématique et transversale de mes entretiens compréhensifs, articulée avec mes données issues de mon travail d'observation. Le deuxième niveau est une présentation de quatre portraits biographiques venant compléter mes premières analyses et venant rendre compte de la complexité et de la diversité des modes de pensées et d'agir des sujets rencontrés.

IV.1. Premier niveau d'analyse : une analyse thématique et transversale

IV.1.1. Une transmission mémorielle et historique entre silence, occultation et valorisation

La notion de mémoire a été l'une des premières notions que j'ai travaillée, dès mon Master 1. Mon objectif n'était pas de comprendre son fonctionnement mais plutôt de chercher à comprendre comment la mémoire des sujets mais également la mémoire historique enseignée notamment à l'école, de par l'intermédiaire de manuels scolaires par exemple, pouvait avoir des effets sur la construction identitaire des sujets contemporains brésiliens. Mon focus s'est effectué sur la mémoire de la colonisation, la mémoire de l'esclavage et sur sa narration.

Le tournant historiographique actuel, comme le qualifie l'historien Pierre Nora, invite la communauté des historiens à revisiter les mêmes sources historiques à partir des traces laissées dans la mémoire collective par les faits, les hommes, les symboles, les emblèmes du passé. Cette déprise/reprise de toute la tradition historique par ce moment mémoriel que nous vivons ouvre la voie à une toute autre histoire : « Non plus les déterminants, mais leurs effets, non plus les actions mémorisées ni mêmes commémorées, mais la trace de ces actions et le jeu de ces commémorations ; pas les événements pour eux-mêmes, mais leur construction dans le temps, l'effacement et la résurgence de leurs significations; non le passé tel qu'il s'est passé, mais ses réemplois permanents, ses usages et ses mésusages, sa prégnance sur les présents successifs ; pas la tradition, mais la manière dont elle s'est constituée et transmise. » (Nora, 1993).

Nous pouvons parler d'une sorte de recouvrement de la mémoire par l'histoire. Pour penser les relations entre la mémoire et l'histoire, il a fallu d'abord dissocier ces deux plans pour en ressaisir dans un second temps les interrelations (Dosse, 2000). Cette idée est

partagée par un grand nombre d'auteurs qui ont travaillé sur ces thèmes. L'idée principale qui ressort de ces travaux s'avère être la nécessité de problématiser la mémoire par l'histoire. On peut aboutir à une remise en question de la séparation des deux domaines. En effet, la mémoire permettrait de garder et de transmettre un fait historique, qui sans elle n'existerait peut-être plus. Nous pouvons prendre comme exemple la bataille de Bouvines. Georges Duby montre que ce souvenir a pu être entretenu grâce à son encadrement dans la mémoire collective. Les métamorphoses de la mémoire deviennent donc objet d'histoire au même titre que l'évènement dans ses étroites limites temporelles. « Une recherche historiographique ne peut être séparée d'un examen des mentalités collectives » (Joutard, 1977). Ceci nous montre tout l'enjeu qui gravite autour du travail d'exploration et d'exploitation de la mémoire.

La psychanalyse nous a montré deux aspects propres à la mémoire. Elle a relevé son caractère blessé (avec entre autre un refoulement des traumatismes et des souvenirs), ainsi qu'un enchevêtrement entre la mémoire individuelle et la mémoire collective. De plus, la mémoire serait inséparable d'un travail de l'oubli en tant qu'interaction entre l'effacement et la conservation d'éléments. La mémoire serait donc comme l'histoire, un mode de sélection dans le passé et pourrait permettre un ré-exploration du passé et une reconstruction de sens.

Certains auteurs, à l'exemple de Michaël Pollak, vont plus loin, en signifiant que les mémoires collectives, comme les mémoires individuelles sont sujettes à de multiples contradictions, tensions et reconstructions. C'est ainsi que le silence sur soi, différent de l'oubli peut-être même une condition nécessaire de la communication. Nous ciblons ici toute la complexité de ce thème de mémoire et la difficulté de la « travailler ».

Pour essayer d'appréhender cette complexité, nous pouvons nous intéresser tout d'abord aux études menées par Anne Muxel concernant notamment la notion de transmission et la fonction de la mémoire familiale, ainsi que celles élaborées par Maurice Halbwachs qui a développé des parallèles très intéressants entre la mémoire individuelle et la mémoire collective, mais aussi entre la mémoire collective, et ce qu'il nomme la « mémoire historique ». Ces travaux sont une aide pour définir plus précisément le terme générique de « mémoire », ainsi que pour amorcer l'analyse des liens qu'elle entretient avec l'Histoire.

Nous pouvons dégager trois fonctions de la mémoire familiale : une fonction de transmission, une fonction de reviviscence liée à l'expérience affective et au vécu personnel et une fonction de réflexivité (Muxel, 1996). La mémoire familiale répond à une mission socialisatrice qui correspond notamment à la perpétuation du passé dans le présent. L'identité du sujet social se construit à travers elle. Cette première fonction de la mémoire familiale est un mode de ralliement à une entité collective par la reconnaissance d'une origine, l'inscription dans une idéologie, la référence à des valeurs communes. Cette mémoire se perpétue mais

se transforme dans le temps présent, elle est repensée et réappropriée comme un « courant de pensée continu, d'une continuité qui n'a rien d'artificiel, puisqu'elle ne retient du passé que ce qui est encore vivant ou capable de vivre dans la conscience du groupe qui l'entretient » (Halbwachs, 1997).

De cette nécessité même de transmettre, les mémoires archéologique, référentielle et rituelle (que je ne développerai pas ici, mais que l'auteur analyse précisément) manifestent toutes un besoin de reconnaissance filiale et de renforcement d'appartenance. Cet auteur met en évidence que la sociologie serait réelle et l'histoire artificielle dans la mesure où elle représente les cadres sociaux de l'espace et du temps comme universels. Il place l'histoire hors de la mémoire sociale. L'idée étant que l'histoire ne commencerait qu'au moment où finirait la tradition, moment où s'éteindrait, où se décomposerait la mémoire sociale. Il me semble que le texte de cet auteur décrit une courbe : de l'histoire scolaire, extérieure à la mémoire de l'individu, on s'est élevé à une mémoire historique qui, idéalement, se fond dans la mémoire collective qu'en échange elle agrandit et l'on débouche sur une histoire universelle. Son souhait était celui d'arriver à une mémoire intégrale alliant mémoire individuelle, mémoire collective et mémoire historique.

En d'autres termes, pour Halbwachs, le passé est reconstruit à partir du présent, la mémoire du passé ne serait possible qu'en raison des cadres sociaux de la mémoire et la mémoire individuelle n'existe que parce qu'elle participe à la mémoire collective. La fonction sociale de la mémoire serait matérialisée par la mémoire du groupe et par l'existence de ce collectif. Marc Bloch, lui, insiste sur la communication entre individus qui constituerait la mémoire collective. Roger Bastide parle quant à lui « d'interpénétration des consciences » et que la mémoire collective serait un lieu de rencontre. « Selon Bastide, à l'intérieur des phénomènes historiques réels (comme par exemple la résistance et l'adaptation des cultures noires du Nouveau Monde), la mémoire des origines devient le reflet d'une manœuvre qui réorganise les vides. Se remémorer, se souvenir, signifierait reconstruire le sens social de ses propres actions. L'imaginaire ne serait pas alors une étrangeté nouvelle mais une tension entre futur et passé. » (Bessaoud-Alonso, 2008, p. 48).

Nous vivons aujourd'hui une époque piégée par le souvenir, la commémoration et les abus de la mémoire » (Verlhac, 1998, p. 11). Face à ce constat nous pouvons opposer la double vocation de l'histoire que Paul Ricoeur et François Bédarida, entre autres, ont théorisés. Ce dernier disait à propos de la Shoah : « Puissent tous ceux qui ont la responsabilité de transmettre et de perpétuer le souvenir du drame majeur de notre siècle, se montrer exacts dans l'accomplissement de leur double mission d'histoire et de mémoire, c'est

à dire de vérité et de fidélité (Bédarida, 1993, p. 13). Il nomme cette relation de complémentarité, une relation de « rétroprojection » où le rassemblement des deux notions les renvoie l'une à l'autre : « ...Au lieu de se laisser enfermer dans un jeu de miroirs, pourquoi ne pas nourrir une ambition, plus haute, d'exploration à travers le miroir? » (Bédarida, 1998, p. 91). Ricoeur affirme selon le même point de vue « qu'une mémoire soumise à l'épreuve critique de l'histoire ne peut plus viser à la fidélité sans être passée au crible de la vérité. Et une histoire, replacée par la mémoire dans le mouvement de la dialectique de la rétrospection et du projet, ne peut plus séparer la vérité de la fidélité qui s'attache en dernière analyse aux prouesses non tenues du passé » (Ricoeur, 1998, p. 31). Ceci signifierait que la mémoire viendrait féconder l'histoire, qui elle, traverse le miroir en intégrant la mémoire. Ainsi, l'histoire serait une histoire ouverte, qui a un sens parce qu'elle engage son auteur. Cependant, le débat opposant les deux notions n'est pas encore refermé. La mémoire, bien qu'elle prenne de plus en plus de place dans nos sociétés, notamment par la recrudescence à l'heure actuelle, des commémorations de tout ordre, est toujours perçue comme relevant du sacré, du ressenti, de l'émotion comme le soulignait Maurice Halbwachs dans ses oeuvres, et donc placée du côté du subjectif et du non-scientifique. Je défierais cette idée par l'apposition d'un intérêt concernant les processus de construction mémorielle dans la durée. « L'histoire de la mémoire cessera alors de n'activer que des ressorts émotionnels, où la nostalgie a souvent tant de place, pour intégrer l'horizon plus maîtrisé de l'histoire des sociétés. » (Prochasson, 2008, p. 164).

Mais cette notion de mémoire et de transmission mémorielle semble ne pas être investie par les personnes rencontrées. Du moins au premier abord, le point de vue d'Amado, énoncé plus en amont, sur le fait que le Brésil serait un pays sans mémoire trouve un écho dans mon analyse transversale des entretiens. Mais de quelle mémoire parle-t-on ?

La mémoire familiale et la mémoire historique telles que des récits transmis (par récits j'entends ici des histoires, des anecdotes, des scènes et des souvenirs), ne sont pas mobilisés dans les discours des personnes rencontrées. Des silences, du blanc et un vide semblent prédominer. Mais la mémoire se manifeste sous une autre forme, celle du ressenti, de l'imaginaire et du mythe.

IV.1.1.1. Une forme de double silence

Dans un premier temps, c'est une forme de double silence qui semble s'opérer.

La première a attiré au contexte de l'entretien. « La question du silence entraîne celle des différentes significations de celui-ci dans la relation aux autres. C'est uniquement le contexte dans lequel il s'inscrit qui en donne le sens, car le silence en soi ne signifie rien. » (Bessaoud-Alonso, 2008, p. 152). Un silence lié à l'absence de réponse à la question, ou à l'impossibilité, au moment des échanges, de verbaliser, de se replonger dans son histoire. La deuxième forme, rend compte du contexte de vie des personnes. Un silence sur leur propre histoire, leur famille, leur lien avec le passé.

Flávia est une étudiante métisse de 31 ans, en couple et sans enfant, poursuivant ses études au sein d'une université publique. Elle vit avec sa mère et une sœur plus jeune dans un appartement situé dans un quartier proche du centre-ville.

« Eu : E por exemplo na sua família, você teve uma transmissão de uma memória acerca da sua história dentro da sua família por exemplo ?

Ela : (Long Silence).

Eu : Os seus pais são separados, mais dos seus avós, bisavós, houve uma transmissão de uma identidade negra ? (Elle tousse).

Ela : Não, o meu contacto foi a partir da minha mãe a do meu pai, que não conheci os meus avós, ja eram falecidos. Não conheço muito a minha história, assim para te trazer, não, não conheço. Talvez, não sei se isso ajuda, o meu namorado ele é africano, ele está aqui no Brasil, nasceu na África, em Moçambique, veio para o Brasil para fazer..., ele é psicólogo, fez mestrado , veio na escola da enfermagem, está a fazer um doutorado e ele me traz um pouco da história dele também, pelo facto de ele ser negro, de ter nascido no berço, na África, é a história dele, não é a minha história, é a história dele. » (Entretien Flávia).

Flávia, ne répond pas. Elle réfléchit et un silence assez pesant s'est installé à ce moment-là. Elle bouge et ne paraît pas à l'aise. Elle tousse quand je la relance sur une possible transmission d'une identité noire. Une gêne est palpable. Elle souligne ne pas avoir connu ses grands-parents et ne pas connaître son histoire, du moins pour m'en parler comme ça, elle ne

la connaît pas. Elle semble réaliser cette méconnaissance au moment où elle me répond. Elle reste perturbée par cette prise de conscience. Mais elle me parle aussitôt de son compagnon qui est africain et qui est venu au Brésil pour étudier. Lui, par contre, lui a apporté un peu de son histoire, par le fait d'être noir et d'être né dans le berceau, c'est l'expression qu'elle utilise pour parler de l'Afrique. Elle souligne que c'est son histoire, à lui, que ce n'est pas la sienne, mais son histoire résonne en elle, comme si c'était un morceau de sa propre histoire aussi, celle qu'elle ne connaît pas. Cette expression de « berceau » n'est pas anodine. Elle signifie que, pour elle, la source, le commencement de son existence (de celle de l'humanité ?) se situe en Afrique. Mais elle ne connaît pas cette Afrique, elle l'imagine, se la représente au travers le discours de son compagnon auquel elle semble s'identifier malgré tout.

La notion de mémoire est aussi reliée à celle des origines, avec une ambiguïté autour de cette question des origines.

Heloisa est une femme blanche de 57 ans. Elle est mariée et a deux enfants. Elle est bibliothécaire à la Faculté Verde et habite une maison située dans un quartier périphérique prisé proche du centre-ville.

« Ela : Não, não tenho nenhuma origem. Sou italiana e portuguesa. (...) Não acho que a transmissão dum tradição familiar conta.

Eu : Na sua família não houve uma transmissão do tempo dos portugueses, dos italianos ?

Ela : Ah, mas eram bisavós. Conta...comidas, mas pouco tempo a gente teve contato, né. Não tive na família do meu pai porque a minha avó se separou então não tinha. Mas é o que estava lembrando com os meus filhos, da comida diferente, dos doces, há coisas que ficam na tua memória. (...) Queria fazer bolo que a minha avó fazia passando no mel mas não sei fazer.

Eu : E havia outra coisa ?

Ela : Não, não. O que eu vi, por exemplo, a minha bis era sempre bem arrumada, ela era pequenininha, usava saltos assim, ela morreu com 90 anos, são essas coisas que ficariam, era italiana, era o jeitinho dela. E outra coisa, a gente avisava, por exemplo na casa da sua avó, você chega lá na hora que você quer ?

Eu : Não.

Ela : Então, hoje com o meu neto é diferente. Ta sempre em casa, toda a hora, é pequeno. Assim não tínhamos muito contato, porque era conversas de adultos, a criança não participava, né.

Eu : Você senta uma ligação com estes países, tem orgulho ?

Ela : Sim, tem. Acho que a gente tem que respeitar os nossos ancestrros. E muito legal esse miscegenação » (Entretien d'Héloïsa).

J'ai pu constaté au début de cet extrait qu'Héloïsa se considère spontanément comme n'ayant pas d'origine quand elle me répond sur cette question de la mémoire. Puis, elle me livre l'origine de ses ascendants paternels et maternels. Nous pouvons alors faire l'hypothèse que, pour elle, l'origine, au sens où elle l'entend, serait une autre origine que l'origine européenne qui compose une partie du peuple brésilien. Ceci corrobore également, un passage d'un autre entretien, celui de Manoel.

Manoel est un homme métis de 60 ans. Il est marié et a deux filles. C'est un militant du mouvement noir brésilien et occupe un poste au Conseil National de la Politique de la Culture. Il vit avec sa famille dans un quartier périphérique et dévalorisé de la ville.

Dans le passage inséré ci-dessous, nous avons également abordé cette question des origines où, à l'inverse, le ressenti que l'on pouvait avoir en entendant parler la population, se situerait plutôt du côté d'une volonté de montrer la diversité des origines européennes du peuple brésilien en n'évoquant pas ou peu, les origines indiennes ou africaines. Mais comme le souligne Manoel, la diversité au Brésil est hiérarchisée :

« Ele : A diversidade no Brasil está hierarquizada » (Entretien de Manoel).

Héloïsa relie cette transmission des origines avec ces arrière grands parents, qu'elle a peu connus. Elle ne semblait pas remonter aussi loin dans sa famille. Elle donne l'impression d'évoquer un temps reculé, assez lointain, mais en même temps, elle évoque des aspects précis qui semblent revenir comme des « flashes » à mesure qu'elle me parle et qu'elle replonge dans ses souvenirs. Ce qui est resté dans sa mémoire, c'est la cuisine, et plus particulièrement les gâteaux au miel que faisait sa grand-mère. On voit le saut de génération qui est effectué et qui montre une certaine forme de continuité des traditions, pour le moins, les traditions

culinaires mais qui s'interrompent à sa génération car elle précise ne pas savoir le faire. De plus, elle dresse l'ébauche d'un portrait assez précis de son arrière-grand-mère, du moins qui peut nous permettre une représentation mentale, un portrait d'une « italienne », c'était « sa manière d'être ». Elle évoque également une manière de faire, qui, d'après elle, rompt avec la génération contemporaine : le fait que les enfants ne participaient pas aux conversations des adultes et n'entraient pas dans le foyer familial sans y avoir été conviés, ce qui diffère aujourd'hui par exemple avec son petit fils, qui, comme elle le dit, est toujours chez elle. Mais malgré un contact éloigné, elle sent un lien avec ces pays qu'elle aimerait visiter et souligne qu'il est important de respecter ses ancêtres, que ce mélange est très « cool ». Ici la mémoire est reliée aux sensations, au souvenir d'un visuel et d'un goût qui permet de replonger dans un passé existant, vécu mais partiellement enfoui.

IV.1.1.2. Une mémoire honteuse

En parallèle, d'un désir exprimé de quête des origines, la notion de mémoire honteuse évoquée dans mon cadre théorique semble également présente dans les discours recueillis. Ceux-ci mettent l'accent à la fois sur une volonté de ne pas aller creuser les dédales d'une mémoire familiale et historique douloureuse.

Rania est une femme noire de 31 ans. Elle est une mère célibataire avec un enfant et travaille à la Faculté Verde en tant que femme de ménage. Elle habite dans un quartier périphérique défavorisé de la ville.

Eu : Hà por exemplo, na sua família, uma memória da escravidão que está ensinada, transmitida, uma memória, dos seus avôs ?

R : Não.

Eu : Não se fala disso nas famílias, né ?

R : Não. (elle réfléchit). Não porque o meu filho não conheça... eu não conheci o meu avô, nem a minha avó, que seja da parte da mãe ou da parte do pai. O meu filho só conheça a minha mãe e o meu pai, então não tem assim um bem do antepassado, não chegou até a contar.

Eu : Não teve uma educação onde os país falam que tem que preservar uma identidade negra ?

R : Não. Não se era para aproveitar da minha cor, não queria, não. Se você chegar, e falar para mim, o meus Deus, se queria saber, não queria não ! (Propos de Rania. Entretien de Rania et Isabela).

On retrouve une réponse négative à propos de la transmission d'une mémoire noire. Elle souligne que cette question n'est pas abordée à l'intérieur des familles, mais elle reste pensive sur le sujet. Elle indique également ne pas connaître ses grands-parents, que son fils ne connaît que ses parents et que donc il n'y a pas eu transmission dans sa famille de culture « d'honneur » des ancêtres. Il n'y a pas eu de narrations posées. Ils n'ont pas eu le temps de raconter. Elle précise également qu'elle n'a pas eu d'éducation qui aurait visée à préserver une identité noire et que si c'était pour « profiter » de sa couleur de peau, elle ne l'aurait pas voulu. Elle affirme : « Si vous seriez venue et que vous m'auriez demandé si je voulais savoir, oh, mon Dieu, non, je ne voudrais pas savoir ! ». Comme le souligne Sophie Ernst, « il y a toutes sortes de silences, qui ne relèvent pas forcément d'une action volontaire pour tenir caché. (...) Et parce qu'il y a des impératifs vitaux, il se passe dans les familles d'étranges héritages mémoriels, sans transmission, dans le silence. » (Ernst, 2006, p. 118) Je trouve cette idée très juste, car en effet, ce qui ressort de plusieurs discours, c'est bien la nécessité de gérer le quotidien, parfois dans l'urgence, pour vivre et faire vivre sa famille.

Un autre point de vue consiste à laisser entendre une volonté de ne pas activer ou ré-activer une mémoire du passé ou une mémoire liée au peuple noir. Dans une logique de fatalité face aux inégalités de traitement de la population afro-brésilienne et dans l'espoir de réussir sa vie.

Mariana est une femme noire de 55 ans. Elle est veuve et a deux enfants. Elle travaille en tant que bibliothécaire à la Faculté Verde. Elle habite dans une maison située dans un quartier au sud de la ville.

Eu : Houve uma transmissão duma memória da família, por exemplo do lado de seu pai, para valorizar esta identidade negra por exemplo ?

Ela : De memória ?...Acho que o negro ta a se valorizando mais, acho que o negro no Brasil ta lutando mais, para ter um estudo melhor, um serviço melhor. As novas gerações, as antigas gerações não lutavam tanta. Muitos negros hoje em dia mesmo que estudam o trabalham o dia vão fazer faculdade a noite, pagam a faculdade a noite

e vão fazer. Então isso é muito bom. (...) Mas pode acontecer que uma pessoa negra prefere esconder a sua origem, não a valorizar para ser mais aceita. Tem isso também. Eu quero que as minhas filhas sejam melhor do que eu...melhor do que eu... (elle reste à penser)...melhor do que eu...Elas podem ter coisas muitas mais do que eu, do que tive na raça. Elas são batalhadoras e têm que ter porque é muito difícil, mas a humanidade é assim. (Entretien de Mariana)

Le leitmotiv de Mariana et clairement l'amélioration du niveau de vie des personnes noires. Elle oppose la génération antérieure à celle d'aujourd'hui. Cette dernière lutterait davantage, d'après elle, pour avoir des études meilleures, de meilleurs « services ». La jeunesse noire se valoriserait plus que les générations précédentes. Mais elle pense aussi qu'il peut arriver qu'une personne noire choisisse de cacher son origine, de ne pas la valoriser pour être mieux acceptée. Et elle fait le lien directement avec sa famille en précisant qu'elle souhaite que ses filles possèdent une meilleure situation qu'elle. Elle répète cette phrase trois fois, et elles les ponctuent d'un long silence à chaque fois au moment où elle pense à ce qu'elle énonce, ce qui donne un ton percutant et profond à sa pensée. D'après elle, elles doivent avoir plus de choses, plus qu'elle n'a eu dans la « race ». Cette expression montre le poids de cette identité racialisée sur elle et sur sa vie. Elle préférerait que ses filles n'aient pas à affronter ça, ce qui peut signifier une volonté de ne pas valoriser cette identité, mais au contraire de se rapprocher des normes de la classe blanche, comme le fait de poursuivre des études supérieures, mais également de réussir professionnellement.

Si nous revenons au discours de Rania, elle poursuit la suite de la discussion en répondant de manière favorable à la constitution de collectifs de personnes noires visant la valorisation d'une mémoire et d'une éducation ethnique. Elle affirme que c'est une bonne chose, qu'il doit y en avoir. Elle relie ce point au fait qu'il y ait peu de personnes noires qui accèdent à l'enseignement supérieur.

« Eu : Eu vi que havia aqui coletivos negros para defender direitos dos negros, querem valorizar uma memória étnica, uma educação étnica. O que você acha disso ?

R : É bom. Tem que haver. Aqui mesmo, quantas pessoas negras você viu ali dentro ? » (Propos de Rania. Entretien de Rania et Isabela).

Ce qui peut apparaître comme un paradoxe apparent rejoint la vision de Bastide lorsqu'il souligne que le noir en diaspora est soumis à un double mouvement ; celui qui le tourne vers son passé perdu pour le faire revivre et celui de sa nécessaire adaptation à un nouveau milieu. A la différence près, que, pour les noirs brésiliens, ce milieu est le leur, celui dans lequel ils sont nés. Il parle même de trahison. Dans cette volonté de retour à l'Afrique, de valorisation de racines africaines, les préjugés et stéréotypes promulgués par les blancs ont été intériorisés, d'où cette tentative de s'éloigner de cette origine africaine (Bastide, 1996, p. 226).

Concernant cette notion de mémoire, le passé esclavagiste peut paradoxalement jouer un rôle de démarcation dans la perception que les personnes ont les unes des autres. « Selon que le récit familial mette l'accent sur la provenance d'une colonie ayant connue les promesses de l'abolition (partielle ou totale) de l'esclavisation transatlantique plutôt, selon que le récit familial mette plutôt l'accent sur les mémoires des marronnages, c'est-à-dire des mémoires pas forcément ni nécessairement habitées par le trauma de la plantation ou de la mine esclavagistes, selon que le récit familial mette préférentiellement l'accent sur les espaces de liberté conquis pendant l'esclavisation » (Lavou-Zoungbo, 2013).

Mon enquête n'a pas produit de données proprement dites sur la transmission de ce récit familial. Mais la nécessité de rendre compte d'une mémoire historique et collective des afro-brésiliens est très présente dans le discours de Manoel.

Eu : A história dos negros está transmitida nas famílias e qual é a visão dos jovens acerca dessa história ?

Ele : O Brasil têm um problema muito sério. (Silence). É lógico, na minha família, até a minha outra filha que é advogada, a conclusão de que a legislação brasileira é racista, ta certo ouviam essas discussões, mas não é o padrão do negro brasileiro. (...)

Eu acho que temos que buscar na nossa ancestralidade, nos valores culturais, o instrumento para fazer o combate efetivo ao racismo.

Ele : Então, mas nenhum momentos se conta a história dos Mâles, a revolta dos búzios, ...épisódios que nos tivemos, entendeu...

Eu : A resistência negra que não está ensinada.

Ele : E isso que não está ensinada.

Eu : Alguma coisa também de Palmares...

Ele : Palmares é um resgate que o Movimento negro fez. Mas abandonando o 13 de Maio que era herdade e construímos um feriado que é de baixo para cima.

Eu : O dia da consciência negra, né ?

Ele : É porque anos atrás era o dia 13 de Maio, o dia que a Princesa assignou as suas bondades. Falam de um acto bondoso, a ser levado e agradecer. (...) (Entretien de Manoelo).

Manuelo affirme que le Brésil a un problème très sérieux avec la transmission de l'histoire et avec la vision que les jeunes brésiliens peuvent en avoir. Il précise que, concernant sa famille, il est logique (en tant que membre assumant un poste à responsabilité au sein du mouvement noir brésilien), que ses filles aient entendu des discussions visant à signifier l'aspect raciste de la législation brésilienne, mais que ce n'est pas la norme du noir brésilien. Il croit que les moyens pour combattre le racisme, ils doivent les trouver dans leur ancestralité, dans les valeurs culturelles. Il fait le lien dans son discours avec des épisodes historiques tels que la révolte des *Malês* et la révolte des *Búzios* qu'il décrit comme des moments historiques de l'histoire brésilienne. La première désigne un soulèvement dont les initiateurs ont été des esclaves musulmans de nation "*nagô*", sachant lire et écrire l'arabe. Cette révolte a d'ailleurs été très bien écrite par Kangni Alem dans son oeuvre *Esclaves*. La seconde est un soulèvement d'origine populaire dans la capitainerie de Bahia pour lutter contre l'esclavage et pour une société plus égalitaire. En d'autre terme, se serait d'après lui, l'idée de résistance noire qui ne serait pas enseignée. Il indique ensuite, sans le présenter comme tel, mais c'est l'interprétation que nous pouvons dégager, un acte de résistance obtenu par le mouvement noir, qui est le changement du jour de l'abolition de l'esclavage. Le jour « hérité » était le 13 mai, jour où la Princesse Isabelle « donnait ses bontés ». Il parle d'acte qui mérite d'être « relevé et remercié ». Le collectif a voulu créer un autre jour férié « de bas en haut », intitulé le « Jour de la conscience noire ». Ce changement montre la volonté de se détacher de la diffusion d'un récit historique officiel qui se présenterait comme européocentrique, avec une touche de lusotropicalisme visant à donner une image de bienfaitrice à la Couronne portugaise « offrant » la liberté aux esclaves. Il oppose à cette vision, celle d'une prise de conscience de la population noire de la nécessité de resituer historiquement et au niveau de la mémoire le rôle de la résistance esclave dans le processus de libération mais aussi la nécessité d'un travail sur la norme du noir brésilien, qu'il évoque au début, qui correspond à l'intériorisation d'une position subalterne et d'une logique fataliste d'existence.

IV.1.1.3. La valorisation d'une mémoire corporelle

Avec cette volonté de puiser et de diffuser l'ancestralité et la tradition africaine, la représentation sous forme de mouvements et de rites est présente dans les discours signifiant le besoin de préserver et de valoriser une mémoire et donc une identité africaine et brésilienne compatible et assumée.

« Na verdade, nem considero a nossa tradição religião. Porque na religião tem essa ideia de um pecado original que tem que ser relegado através de uma prática, que não é o nosso caso. E o primer diabo que apareceu na África foi branco, porque antes nenhum africano tem sido ouvir falar de diabo. Esse maniqueísmo bem, mal, isso não existe na nossa concepção do mundo. Então a representação de Exú é o qué, é o Octo, um movimento circular (...) (Entretien Manuêlo).

Manuêlo précise qu'il ne considère pas leur tradition comme une religion car dans la religion il y a cette idée de péché originel qui doit être évacuée au travers d'une pratique, ce qui n'est pas leur cas. Il souligne avec humour que le premier diable qui est apparu en Afrique était blanc, car avant, aucun africain n'avait entendu parler de diable. Ce manichéisme bien/mal n'existe pas dans leur conception du monde, liée à la représentation d'*Exú*, et le *octo*, un mouvement circulaire. Cet extrait nous montre toute la difficulté à comprendre et à appréhender une tradition multiple, complexe avec des points de repères « philosophiques », (le mot même n'est pas juste car dérivé là aussi d'une vision occidentale des choses et du monde), qui n'ont pas d'équivalents, de similitudes, de rapprochements, d'où la tentation de nommer, de désigner avec des mots, une échelle temporelle et de valeurs erronées.

Le rite du candomblé fait partie de ces manifestations traditionnelles africaines qui peuvent être pratiquées et revendiquées par une partie de la population noire et qui vient non pas en tant qu'unique tradition « religieuse » manifestée mais en complément d'une appartenance religieuse telle que le catholicisme, par exemple.

Elisa est une femme métisse de 46 ans, divorcée et sans enfants. Elle est Professeure des universités et habite dans le centre-ville.

« Eu me considero como mulatra, não sou negra (...) mas também não sou branca, não sou como esta mulher aqui. Sou católica e pratico também candomblé », faz parte da minha identidade. » (Entretien Elisa).

La scène relatée ci-dessous se passe à l'extérieur de l'établissement d'enseignement supérieur. Je suis assise à une table en présence d'Elisa et nous sommes entourées par d'autres personnes, des étudiants pour la plupart.

« On voit avec son témoignage, l'ambiguïté : à la fois la valorisation de ses racines noires mais aussi la volonté de blanchiment. Elle dit qu'elle est noire par opposition à la femme qui est assise à côté de nous et qu'elle me montre du regard et qui est physiquement de couleur blanche mais elle a aussi la volonté de montrer son métissage et sa blancheur aussi.

Elle-même est catholique et pratique également des rites de candomblé. Elle dit que « ça fait partie de son identité », « son identité africaine » qu'elle veut préserver. Elle sait qu'il y a des rites dans cette ville, mais elle ne les connaît pas. De plus, ici, c'est plus caché car il y a moins de personnes noires et métisses, d'origine africaine. Mais dans la ville où elle habite, elle les connaît et a déjà participé à ces rites.

A ma question : Est-ce que je peux assister à un rite ? Elle répond que ça dépend, il y a des rites ouverts où je peux participer mais il y en a qui sont fermés, seules les personnes qui pratiquent peuvent entrer. Il y a des choses qui ne peuvent être vues ou racontées. Son ex-mari participe à des cultes de candomblé et elle ne peut pas savoir ce qui se passe à l'intérieur. Elle lui a déjà demandé pour savoir, mais il ne lui a rien dit. » (Extrait de mon journal de terrain, vendredi 19 mars 2015).

La transmission mémorielle passe ainsi aussi par des pratiques corporelles traditionnelles. La mémoire inscrite dans le corps, à l'image des tranes qui font parties de ces rituels, tout comme la reconstitution de la terre africaine qui a lieu dans le candomblé, et qui s'opère dans la création ou la recréation de lieux réels ou symboliques. Roger Bastide nomme ce processus le « ciment de la création d'une ethnie artificielle ». D'après lui, il se créerait ainsi « une durée afro-brésilienne mesurée par une série de commémorations, un temps historique qui s'intègre sans doute dans la chronologie nationale, mais qui, même ainsi, a sa propre temporalité, comme un courant qui va à travers un fleuve plus vaste, sans que ses eaux se mêlent aux autres. Durée qui est non seulement historique, mais affective, sentimentale, avec l'évocation des souffrances infligées, ses pages d'espérance, ses moments de colère et d'admiration. L'éternel moment des gestes de la race » (Bastide, 1973).

Dans l'historiographie des études afro-brésiliennes on serait passé, d'après Bastide, du pathologique de la religion afro-brésilienne (avec entre autres, Nina Rodrigues), à une conclusion opposée, celle que la religion africaine serait un facteur de réajustement des tensions : un ajustement de l'individu à la société. La logique de la transe permettrait une réadaptation psychique de l'individu exclu de la société par une recréation symbolique de relations interpersonnelles rassurantes et intégrantes.

Avec l'esclavage, les structures sociales africaines ont été brisées, les valeurs ont été conservées mais ces valeurs ne pouvaient vivre qu'en se donnant de nouveaux cadres sociaux, qu'en se créant des institutions originales qui les incarnent et leur permettent de vivre, de se perpétuer, de passer d'une génération à une autre. (...) Le mouvement n'est plus un mouvement de bas en haut, qui monte progressivement de la base morphologique vers le monde des symboles et des représentations collectives, mais un mouvement inverse du haut vers le bas, de ces valeurs et représentations collectives vers les institutions et les groupements. Cette restructuration a pu être influencée par des modèles africains mais aussi par des modèles européens imposés comme les confréries ou les associations de danses nègres en « nations » (Bastide, 1960, p. 78)

La présence d'un syncrétisme religieux tel qu'il est évoqué par Elisa, peut correspondre au principe de coupure théorisé par Bastide. A ce propos, Georges Balandier affirme qu'il s'agirait d'un principe permettant « de souligner la cohérence, et non pas une sorte de syncrétisme hétéroclite, qui aide à vivre la pluralité culturelle. Il y a simultanéité de comportements différents sans conflits intérieurs ». (Bastide, 1960, p IX).

En cela, la religion ou ce qui peut s'y apparenter « est un vecteur mémoriel d'importance, par son cadre mémoriel de pratiques et d'expériences éveillant à la conscience, un vécu et une auto-compréhension partagés qui subsisteraient aux transformations et aux ruptures historiques (Baussant, 2006, p. 37). Dans ce cadre la mémoire collective est plus « une mémoire motrice qu'une mémoire image (...) elle est plus inscrite dans les gestes corporels, séquences rituels, pas de danses, que dans le trésor des souvenirs intellectualisés » (Bastide, 1996, p. 197).

IV.1.2. Une politique de quotas entre nécessité, ambiguïté et désaccords

Comme je l'ai évoqué en amont, le gouvernement brésilien, à partir des années 2000, a mis en place une politique de discrimination positive, avec l'adoption de politiques sociales et éducatives de types « actions affirmatives ». Ces politiques ont été impulsées entre autres, par le mouvement noir brésilien. En effet, la période récente est marquée par

l'institutionnalisation du mouvement qui s'est positionné face à l'État en tant que « nouveau sujet collectif et politique » (Gomes, 2011, p. 135) au sein d'une praxis politique qui acte une ethnisation des politiques publiques brésiliennes. Jean-François Véran souligne que la reconnaissance de la différence ethnique passe ainsi progressivement d'une logique patrimoniale et symbolique à un principe transversal de gouvernance » (Véran, 2006, p. 57). Celle-ci s'illustre notamment par la reconnaissance de la propriété des terres pour les descendants des anciens quilombos, régulé par un décret de 2003 mais d'autres exemples sont significatifs, comme l'introduction, par la loi 10/639 de 2003 de l'enseignement de l'histoire et de la culture afro-brésilienne et africaine dans l'école brésilienne, mais également l'instauration des quotas raciaux et sociaux au sein des universités publiques brésiliennes et dans certains secteurs publics et administratifs. Cette mesure fait suite à la ratification par le président Lula en 2010 du Statut de l'Égalité Raciale. Des pourcentages de postes à pourvoir, plus ou moins importants selon les régions du pays, sont consacrés à des personnes qui s'identifient comme « *negros* », le terme portugais autant employé par l'état civil brésilien que par les militants noirs pour signifier une ascendance africaine, incluant les identités « *preto* » (noir) et « *pardo* » (marron ou métis). En effet, en 2014, la Présidente Dilma Rousseff signait une loi garantissant 20% des emplois du secteur public fédéral aux candidats s'identifiant comme *negro*. À Bahia, les législateurs iront encore plus loin, avec 30% des emplois administratifs étatiques et municipaux réservés aux candidats noirs. Comme de nombreuses lois de ce genre au Brésil, elles seront révisées dans dix ans.

La mise en place de ces quotas raciaux fait l'objet de tensions au sein de la population. Les discours recueillis à ce sujet montrent à la fois la nécessité de leur existence, mais également toute l'ambiguïté autour de cette politique, qui, par son existence même, rend compte officiellement, publiquement et politiquement de la présence d'inégalités raciales et sociales et des inégalités d'accès à l'enseignement supérieur brésilien, d'où la liaison entre quotas pour les noirs et ouverture de l'entrée à l'enseignement supérieur pour les élèves issus des écoles publiques.²⁷

Le mythe de la démocratie raciale brésilienne tomberait sous l'existence de ce système qui, pour certaines personnes, dont des personnes noires et métisses, pouvant donc bénéficier de ces quotas, n'est pas une solution en soi et elles font sentir leurs désaccords face à cette

²⁷ La loi n° 12.711/2012, promulguée en août 2012 garantie l'octroi de 50% des inscriptions dans les universités fédérales et les instituts fédéraux d'éducation de science et de technologie, à des élèves ayant effectués l'intégralité de leur parcours scolaire au sein de l'école publique brésilienne.

politique qui ne permettait pas une égalité de traitement et une meilleure intégration de la population afro-brésilienne.

IV.1.2.1. La nécessité d'une mesure institutionnelle favorisant l'égalité

En premier lieu, la politique de quotas se pose comme une nécessité institutionnelle, dans un contexte où les inégalités raciales et sociales entraînent une concentration de la population noire et métisse dans les métiers les plus précaires et les moins valorisés.

« O movimento negro acaba possibilitam, iguais aos outros movimentos sociais, as cotas, a luta nossa é para as cotas, para negros. » (Entretien Manuêlo)

Manuêlo, en tant que leader du mouvement noir brésilien, précise que ce mouvement tout comme d'autres mouvements sociaux, a rendu possible les quotas, « notre lutte c'est pour les quotas pour les noirs ». C'est dans les années 2000, dans le sillage de la Conférence de Durban contre le racisme que le mouvement se remobilisa fortement, stimulé entre autres par la série de conférences, nationales et continentales, préparatoires à l'événement de 2001. La participation du mouvement noir à la Conférence mondiale contre le racisme, la discrimination raciale, la xénophobie et l'intolérance qui y est associée, qui s'est tenue à Durban en 2001, pourrait être considérée comme la troisième phase du développement du mouvement noir au Brésil dans sa version contemporaine (Araujo & Saillant, 2009). Des solutions aux problèmes du racisme et de la discrimination ont été proposées et parmi elles, les tenants de deux types de visions se sont affrontés : ceux qui auraient pu passer par des réparations historiques au sens le plus conventionnel de ce terme, soit les compensations financières, et ceux qui passeraient plutôt par des politiques publiques de type action affirmative, calquées sur le modèle des États-Unis. C'est la solution des politiques publiques et des actions affirmatives qui l'emporta, c'est-à-dire celle qui obligerait le gouvernement brésilien à rehausser le niveau de vie des Afro-Bréiliens et à donner aux individus, aux familles et aux collectivités les moyens de leur développement. Les réparations, si réparations il y avait, devraient passer par une affirmation de la citoyenneté et par des politiques correctrices des inégalités fondées sur la construction ethno-raciale, de même que par le respect des populations historiquement discriminées, les Afro-Bréiliens, mais aussi, les Aborigènes. En effet, les années 2010 sont marquées par volonté de réunifier les différentes pédagogies de lutte contre les oppressions :

« Nas conferências nacionais, nas discussões que têm, se tratamos como parentes. (...) Há simpatia, dá para os negros, pobres, indígenas, a conquista nossa é conquista deles também » (Entretien Manuêlo)

Manuêlo indique qu'au sein des conférences nationales ainsi que dans leurs discussions, ils se considèrent comme appartenant à la même famille. Il ressent pour les luttes indigènes de la sympathie et pour lui, leur conquête est aussi la leur.

Le mouvement s'est donc progressivement internationalisé, ce qui permet de développer « une vision différente de l'identité noire au Brésil en y introduisant plus explicitement une dimension diasporique et latino-américaine. » (Saillant, 2009, p. 153).

Un point important à souligner car il nous montre là encore, l'utilisation de certains concepts, mais qui ne sont pas travaillés ni même usités dans d'autres contextes. C'est le cas ici avec la notion de discrimination positive que nous retrouvons dans des textes scientifiques sur la politique brésilienne, mais aussi dans des textes législatifs et scientifiques français à propos de mesures prises dans le contexte national.

Eu : Quando falamos da política do governo, falamos de discriminação positiva, o que isso quer dizer para você ?

Ele : Discriminação positiva ?...Absolutamente nada. Isto deve ser um produto, algum conceito para exportação, porque aqui no Brasil, não é essa discussão dentro do movimento social negro (Entretien de Manuêlo).

Manuêlo m'affirme que cette expression de « discrimination positive » ne veut absolument rien dire pour lui et que ce doit être « un concept pour l'exportation » car au Brésil, ce n'est pas cette discussion au sein du mouvement social noir. Plus loin dans l'échange, je comprends qu'il sait évident à quoi ça correspond et que les quotas, au moment de l'entretien, sont à ses dires « exceptionnelles » dans la région. Il cite quelques expériences ponctuelles, notamment dans deux universités et ce ne serait que depuis seulement deux années que les quotas seraient effectifs dans les universités fédérales. C'est un système qui, d'après lui, « rend possible l'acheminement de la population noire vers l'université ».

Nous évoquons l'existence de cours du soir, par exemple, dans une université publique qui sont fréquentés, contrairement aux cours en journée, par des étudiants noirs.

Ele : Porque não é a opção da elite, entendeu ?... Agora na medicina, se tiver um ou dois, eu posso apostar que é muito. Agora, pedagogia, a noite, a elite não está preocupada. Isso vem do estatuto da universidade, se você pega os estatutos, você vai ver que está sendo fundada para educar a elite cafeeira do Brasil. Está no papel. Está no estatuto de fundação da universidade. (Entretien de Mannuelo).

A ce sujet, il répond que les cours du soir ne sont pas « l'option de l'élite ». De plus, il établit une différence en fonction des disciplines. Il fait le pari que s'il y a un ou deux étudiants noirs en médecine, se serait déjà beaucoup, alors que les cours de pédagogie du soir « l'élite n'en n'est pas préoccupée ». Le statut même de l'université montrerait qu'elle a été créée pour éduquer l'élite cafeeira du Brésil. Il affirme que c'est écrit noir sur blanc dans les statuts de fondation de l'université.

Cette vision est aussi présente dans le discours de Laura, elle-même étudiante dans cette université.

Laura est une femme blanche de 24 ans. Elle est célibataire et sans enfant. Elle est étudiante et vit dans un logement étudiant proche du campus universitaire.

Ela : É, porque, por exemplo, se você olhar aqui na escola da enfermagem e você percebeu quantos negros têm... ?

Eu : Acho que não têm muitos, não vi muitos, vi algumas alunas.

Ela : Agora, professores...têm algumas quatro. Mas nas faculdades que são muitas mas conservadoras, é muito mais difícil. Eles chamam de cursos de elites que são cursos difíceis. (...) No Brasil, agora, têm medidas para que os pobres consigam entrar na faculdade. (Entretien Laura).

Elle me demande lors de notre échange combien d'élèves noirs j'ai vu dans son établissement. Je lui réponds que je n'en ai pas vu beaucoup, que j'ai aperçu quelques élèves noires. Elle poursuit en disant que du côté des professeurs, il doit y en avoir quatre. Mais que dans les facultés dites « conservatrices », c'est très difficile d'en trouver. Ils appellent ça les « cours de l'élite » qui sont des cours difficiles. Mais qu'au Brésil, maintenant, il y a des mesures pour que les pauvres arrivent à entrer à l'Université. Il est intéressant de noter qu'elle

oppose le terme « d'élites » à celui de « pauvres » ce qui nous montre l'intériorisation de l'idée, mais également une certaine forme de réalité, selon lesquelles les personnes les plus défavorisées ne peuvent pas accéder au savoir et donc au pouvoir.

Cette vision d'une élite blanche voulant garder ces privilèges, dont celui du savoir, n'est pas une question facile à aborder publiquement et ce n'est pas un argument officiel avancé pour se positionner dans le débat autour de cette politique des quotas. Néanmoins, elle transparait dans certains discours relevés de manière informelle mais dans un cadre institutionnel, celui d'un cours auquel je participe, cours faisant partis de mon temps d'immersion et de recherche dans la ville d'étude.

« Mon interlocutrice, qui est une professeure, indique que l'arrivée d'une nouvelle classe moyenne crée des tensions. Les quartiers les plus riches sont maintenant entourés de favelas. Les riches ne supportent pas que les pauvres « d'avant » fassent les mêmes choses qu'eux, voyagent, aillent aux plages... ». Ce discours dit de manière très franche, sans censure, est violent, du moins je le reçois comme tel à ce moment-là.(...)

« Certains professeurs s'inquiètent de l'arrivée d'étudiants « pauvres » et se demandent quelle sera la qualité de ces étudiants. La qualité ? Ce terme me questionne : référence au rapport qualité/prix ! Notion de rentabilité, d'image ? Des paroles morales mais racistes dans le fond... » (Extrait de mon journal de terrain, mardi 17 mars 2015).

Ces discours montrent que le poids de l'histoire sur le temps présent avec la perpétuation d'une tradition d'inégalités de traitement qui puise son origine dans une société coloniale basée sur le contrôle du pouvoir et du savoir par une élite, que l'on a pu nommer, à tour d'époque, l'élite sucrière, puis l'élite caféière, c'est-à-dire tirant ses ressources de l'exploitation des esclaves permettant de faire tourner leurs productions. Aujourd'hui la société coloniale n'est plus, mais la colonialité du pouvoir est bien présente.

IV.1.2.2. Un système complexe, ambigu et controversé

Dans ce contexte, la politique de quotas raciaux pourrait s'apparenter à une mesure permettant de pallier ces inégalités institutionnalisées historiquement et socialement. Mais ce n'est pas la vision des personnes rencontrées qui donnent à voir des opinions signifiant le caractère complexe et ambigu de ce système, à l'image de Mariana qui, dans un premier temps, souligne la nécessité de cette mesure.

« Alias o negro levantou muitas coisas, trabalhou muito pelo Brasil para não ter valor aqui. Acho que nos Estados Unidos, no caso, pode ter preconceitos mas lá o negro é bem mais...valorizado do que aqui no Brasil. Tanto que a cota racial aqui no Brasil foi uma polêmica e é polêmico até hoje. Porque as pessoas é tão assim coisas, tão egoístas que não admitam dividir a cota por negro que vem duma escola pública, é o que chega agora, deveria ter chegado a muitos, muitos muitos anos atrás, como existe nos estados unidos. » (Entretien de Mariana).

Elle commence son idée en mettant en évidence le rôle du noir dans la construction du pays. Elle affirme que le noir a « soulevé beaucoup de choses (cette expression peut être entendue, à mon sens, selon son sens propre et figuré). Il a beaucoup travaillé pour le Brésil et pour n'avoir aucune valeur ici ». Elle fait la comparaison avec les Etats-Unis, pays dans lequel d'après elle, malgré l'existence de préjugés, le noir serait mieux valorisé qu'au Brésil. Puis, elle parle des quotas raciaux et de la « polémique » qu'ils ont engendrée dans le pays et qui continue encore de nos jours. Elle attribue celle-ci aux personnes qui seraient « tant égoïstes » qu'elles n'admettraient pas de partager les quotas avec les noirs venant d'une école publique. Selon elle, ce qui arrive maintenant aurait dû arriver bien longtemps auparavant, comme ce qui existe aux Etats-Unis. Nous pourrions déduire de son propos, la conviction de l'urgence d'appliquer au Brésil, une politique de type « actions affirmatives » comme c'est le cas aux Etats-Unis. Ces derniers, qu'elle prend pour « modèle » de société, selon un modèle adhérent aux valeurs du multiculturalisme, dans cette idée de réparation que j'évoquais en amont et de lutte pour l'égalité de tous les citoyens brésiliens.

Mais si nous regardons, la suite de ces propos, son avis n'est pas si tranché et bien au contraire, elle affirme même que pour elle c'est une absurdité.

« De um lado acho que este sistema é bom porque a pessoa pode entrar, por exemplo, nas universidades, pessoas que não poderiam entrar sem este sistema, mas tem um lado que não devia existir, a pessoa devia poder entrar sem este sistema. Acho absurdo porque a pessoa tem que provar que é negra, que é não sei o que, para ter acesso a faculdade, isso não é um absurdo ? (...)

Eu vi um tempo atrás um reportagem no Rio de Janeiro, teve gente de olhos verdinhos que foram competir para uma cota para os negros, olha que coisa mais absurda ! »
(Entretien Mariana).

Elle trouve « absurde » le fait que la personne doive prouver qu'elle est noire pour pouvoir avoir accès à la faculté. Elle ajoute ensuite avoir vu un reportage qui se déroulait à Rio de Janeiro, ville dans laquelle des personnes aux yeux verts ont été faire des demandes pour pouvoir bénéficier des quotas raciaux. Elle s'en offusque et répète qu'elle trouve ça complètement absurde. On touche ici du doigt un point qui à mon sens est au cœur de la tension que peut provoquer cette politique, c'est justement le fait de donner à voir son appartenance à la communauté noire et donc son détachement par rapport aux blancs.

J'ai pu remarquer comme c'est le cas ici, mais d'autres exemples m'ont été livrés dans d'autres échanges, que les personnes blanches ne sont pas nommées par la couleur de peau, en l'occurrence, blanche, mais par des expressions voulant signifier cette couleur de peau, sans la mentionner directement et en utilisant des mots tels que « *olhos azuis* », des « yeux bleus » ou encore « *cabelos loiros* », « cheveux blonds », c'est-à-dire par des caractéristiques physiques propres à celles de la population blanche.

La revendication de cette appartenance peut prendre des formes diverses s'articulant à la fois autour de la couleur de la peau, plus ou moins foncée ou claire mais également autour de l'ascendance des personnes ayant un membre ou plusieurs membres de la famille assimilés à cette communauté. Nous voyons la complexité en pratique de valider cette appartenance ou non, c'est un point qui transparait dans les échanges recueillis qui est également très exposé médiatiquement et mis au travail au sein de la communauté scientifique et politique.

De nombreux cas de figures ont été et sont toujours relayés dans la presse, à l'image par exemple d'un article de la journaliste Cleuci de Oliveira intitulé *Le combat d'une Brésilienne jugée pas assez noire pour devenir procureure* et mis en ligne le 1er août 2017 sur le site Slate.fr qui relate l'histoire d'une brésilienne ayant postulé à un poste via le système de quotas. S'identifiant comme « *parda* », métisse, son dossier n'a pas été validé. La candidate ne

manifestait pas le « phénotype afro-descendant » requis pour être qualifiée de *pardo*. Il semble que concernant cette étape du processus de sélection, nommée « étape de vérification raciale », cette étape vise essentiellement à contrôler la véracité de l'auto-déclaration des candidats. Un examen de vérification a alors lieu et peut prendre la forme d'une analyse photographique. En effet, en août 2016, le ministère brésilien de la fonction publique, dans l'objectif de lutter contre la fraude raciale, envoyait des directives à tous les organismes gouvernementaux pour les contraindre à créer des « commissions de vérification composées de membres répartis selon leur genre, leur race et leur origine géographique ». Cependant, l'application de ces directives sur les différents territoires n'est pas standardisée et les stratégies de vérification peuvent varier d'une région à l'autre. Á Salvador, concernant le poste de procureur, le protocole comprenait l'analyse d'une photo et d'un questionnaire d'une page par une commission, composée de trois personnes anonymes. L'article relate quelques-unes des questions qui lui ont été posées : comme par exemple, « êtes-vous ou avez-vous été en couple avec une personne noire ou métisse ? » et « la majorité de vos idoles sont-elles noires ou métisses ? ». (De Oliveira, 2017). A la lecture de ces questions, nous pouvons nous interroger. Permettent-elles de rendre compte de la manière dont la personne concernée définit son identité raciale ?...

Concernant le travail de cette commission, un autre exemple à l'Université de Brasília concernant la sélection des étudiants noirs bénéficiant des quotas à l'examen d'entrée vers l'enseignement supérieur, « *o vestibular* » vient également nous éclairer à la fois sur le fonctionnement mais aussi et surtout sur cette question d'appartenance, question personnelle mais qui devient une affaire institutionnelle car régie par l'état et politisée. « Les modalités à suivre n'étaient pas très claires, mais les personnes photographiées devaient être confirmées comme étant ou non noires, à partir de caractéristiques physiques comme la couleur de la peau, la texture du cheveu et la forme du nez. Les photos montraient tous les individus dans la même position et tenant un numéro d'identification » (Chor Maio & Ventura Santos, 2005). Cette description n'est pas sans rappeler certaines pratiques d'identification raciale du passé, voire même des références aux pratiques totalitaires de l'époque nazie.

La seconde étape de ce processus est un entretien effectué par un comité de « psychologie raciale », composé de psychologues censés vérifier que les candidats soient honnêtes et ne mentent pas, qu'ils soient en accord avec leur déclaration d'appartenance dans leur dossier écrit. Cet entretien est généralement enregistré, retranscrit et archivé en actes. Ce point montre l'aspect officiel, conventionnel et institué de cet entretien au cours duquel les personnes sont questionnées sur leurs valeurs et perceptions : « Avez-vous ou avez-vous eu un lien avec le mouvement noir ? Vous êtes-vous déjà senti discriminé à cause de votre couleur de peau ? Avant de vous inscrire au « *vestibular* », vous étiez-vous déjà pensé comme

noir ? » (Cruz, 7 Juin 2004). Nous pouvons remarquer, dans la lignée des autres interrogations indiquées en amont, que l'accent est mis sur une éventuelle identité politique du candidat, s'il appartient au mouvement noir ou non. Cette question est en lien avec le travail de la commission de vérification qui est généralement composée, entre autres, de représentants d'organismes rattachés au mouvement noir. Mais également sur une possible discrimination subie. On voit ici, les idées qui sous-tendent la légitimité toutefois questionnée et parfois remise en question de ces quotas raciaux, l'idée de réparation mais une réparation envers ceux qui souffriraient le plus de discrimination, de racisme. Le danger ici, ne serait pas de tomber dans ce que J. Chaumont nomme « la concurrence des victimes » (Chaumont, 2010) dans laquelle la victime doit toujours être une « survictime » ?

L'anthropologue Peter Fry, dont nous avons déjà évoqué la pensée resituée dans le débat théorique et philosophique autour de cette politique de quotas, souligne que « c'est alors, ceux qui, aux yeux des « discriminateurs » présenteraient les caractéristiques les plus africaines dans le cas du racisme contre les noirs » et que de cette manière, « l'analyse des photographies aurait du sens dans la mesure où les personnes ne sont pas discriminées par ce qu'elles pensent qu'elles sont, mais par le fait de ce que les autres pensent quand ils les scrutent et les décodent socialement et racialement » (Fry, 14 avril 2004), selon ce que les auteurs, Maio Chor et Ventura Santos, désignent sous le terme « des yeux et filtres cognitifs » de la société. Et en cela, toute la complexité reste entière car ces « yeux et filtres » de la société vont analyser et interpréter ces caractéristiques raciales de différentes manières selon le contexte, leur degré de proximité et d'interaction avec les personnes concernées, à l'image des travaux de Nogueira déjà évoqués et notamment son principe de « préconception de marque » qui serait efficient au Brésil, en opposition à une « préconception d'origine », valide par exemple aux Etats-Unis.

Cette problématique de se désigner et d'être désigné comme appartenance à la « race » noire est ressortie de l'analyse des entretiens et rend compte de l'ambiguïté et de la complexité de ce sujet au Brésil. Les extraits d'entretiens insérés ici nous montrent à la fois, un certains consensus autour du fait de désigner toutes les personnes noires et métisses sous le vocable de « noirs », et en même temps une différenciation qui se pose constamment concernant la couleur de peau plus ou moins foncée en lien avec le degré de métissage compris dans sa famille d'origine, qui peut tendre à désigner la personne comme une personne qui ne fait pas obligatoirement partie de cette classification.

« Eu : E este sistema é também para as pessoas, mais claras, pardas... »

Ela : Pardas, negras, é...

Eu : como é que ?

Ela : São, ela é negra. Ela é considerada negra também apesar de ser mais clara do que eu.

Eu : Mas ela, se calhar não se considera como uma pessoa negra ?

Ela : Considera. Inclusive a gente tava conversando, eu e ela, mais umas quatro, ao respeito disso, ela me disse porque ela me chama Lourdinha, « Ah, Lourdinha, eu fico tão triste quando vou no refeitório, eu fico indignada porque a minoria dos alunos são...eu falo para ela não, você não tem que ficar indignada, não.

Eu : Porque ela ficou indignada ?

Ela : Disse que fica assim porque vê que a maioria dos alunos não são...a minoria são...mas não se identificassem, sabe porque ? Porque agora disseram que demorou mais tempo para entrar, agora estão começando engagar na faculdade. Elas têm amigas que tratam bem todas as pessoas, mas ela ta falar na parte de estudos, mas é o Brasil ter tão poucos negros nas faculdades, pelo menos aqui. » (Entretien Mariana).

Mariana répond à ma question visant à savoir si ce système de quotas raciaux est aussi à destination des personnes métisses. Elle me répond qu'il est pour les noirs et les métis de manière indifférenciée. Comme nous avons pu le voir auparavant, théoriquement, cette opinion s'avère juste, mais si nous regardons de près les fondements mêmes de la création de ces quotas et les étudiants admis, nous voyons que la réalité est autre. Cependant, elle considère une personne métisse comme faisant parti du groupe des personnes noires. Elle prend l'exemple d'une étudiante qu'elle connaît et avec qui elle échange de temps à autre en m'affirmant que cette étudiante, qu'elle me montre pendant notre entretien, se considère comme noire. Je lui réponds qu'elle la voit ainsi mais que peut-être elle ne se considère pas comme noire. Mais elle m'explique que si, qu'elle se considère comme noire et me relate un échange qu'elle a eu avec elle et d'autres étudiantes dans lequel, la jeune fille lui dit qu'elle se sent triste et indignée lorsqu'elle va à la cantine et lui dit que « la minorité des élèves sont... », elle ne finit pas sa phrase. Je lui demande alors pourquoi elle est indignée et elle me répond : « Parce qu'elle voit que la majorité des élèves sont..., la minorité sont... » elle n'arrive toujours pas à mettre des mots sur ce qu'elle veut exprimer. «...mais ils ne s'identifient pas. Tu sais pourquoi ? Parce qu'ils disent qu'ils ont mis longtemps à entrer à la faculté et qu'ils commencent maintenant à s'engager ». Sous-entendu, à s'engager politiquement, par

exemple dans un collectif d'étudiants oeuvrant pour préserver les droits, garantir le bon déroulement des cursus universitaires. Elle finit en disant que se serait un trait caractéristique du Brésil que d'avoir si peu de noirs dans les facultés, du moins ici, dans la ville d'étude.

On voit que cette étudiante associe le fait d'être noire, de se montrer comme telle et l'engagement politique servant à valoriser et défendre cette identité. D'autres, à l'exemple de Manoel, ont fait cet engagement, se reconnaissent comme tels et luttent pour valoriser et défendre une identité noire. Mais certains « yeux et filtres cognitifs » de la société, pour reprendre l'expression de Chor Maio et Ventura Santos, ne les voient pas comme tels.

« Enquanto, nos países onde oficializaram o apartheid, não tinham opção de transitar de um lado para outro, podia ser da sua cor se tivesse ascendência africana, tava lá no seu... não podia transitar. Agora no Brasil, não. Mesmo eu, agora estou uma figura pública mas ouvi muitas vezes, « ah você não é negro, porque faz parte do movimento negro ? ». Eu cansei de ouvir isso... Agora para qualquer europeu, sou negro... e para a polícia no Brasil, também. (Rires).

Eu : Para a Polícia ?

Ele : Sim, na hora da abordagem, sabem quem é e quem não é. A forma de abordar para um branco é um, e para o negro é outro. Quando estava na discussão de cotas, perguntaram, como é que vamos saber quem é negro, tem uma solução que se chama PM, polícia militar. Entendeu (rires). Não é de tratar de fatos antropológicos, é só chamar a PM. Então se criaram vários mecanismos... Os norte-americanos são 11% da população, nós, somos, 51%... auto-identificados, isso é um trabalho de conscientização, não é, mas chega com certeza a 70, 80 %. Quer dizer, há pessoas da minha cor que se acham brancas. Há todo um trabalho de um sistema de branqueamento ideológico e comportamental dos negros no Brasil. » (Entretien de Manoel).

Manoel explique que dans les pays qui ont institués l'apartheid, les personnes n'avaient pas la liberté de circuler d'un endroit à l'autre et que même s'ils avaient sa couleur de peau, s'il avait une ascendance africaine, ils ne pouvaient pas circuler librement. Mais au Brésil, ce n'est pas la même chose. Même lui, qui est une figure publique maintenant, il a entendu à plusieurs reprises : « Vous n'êtes pas noir, pourquoi faites-vous parti du mouvement noir ? ». Il se dit fatigué d'entendre ça alors que pour n'importe quel européen, il est noir et pour la Police brésilienne aussi. Je le relance sur ce dernier point évoqué et il me précise avec humour et tout en laissant échapper quelques rires contenus, que pendant les interpellations

policières, on sait tout de suite qui « l'est » et qui ne « l'est pas ». D'après lui, la manière d'aborder une personne blanche et une personne noire diffère. Lorsqu'il était dans une discussion sur les quotas, on lui a demandé comment il était possible de savoir qui était noir et qui ne l'était pas. Il répond qu'il y a la solution : elle s'appelle Police Militaire (PM) ! Il ajoute avec provocation qu'il ne s'agit pas de traiter de caractéristiques anthropologiques, qu'il suffit d'appeler la PM. Reprenant un ton plus sérieux, il souligne qu'il s'est créé « différents mécanismes ». Il explique que les noirs américains sont 11% de la population, eux sont 51 % auto-identifiés. Pour lui, c'est un « travail de conscientisation » et que ce pourcentage devrait arriver à 70, 80 % de la population. Il précise en disant que des personnes comme lui, se croient blanches. Il y aurait « tout un travail d'un système de blanchiment idéologique et comportemental des noirs au Brésil.

Ces propos nous montrent la sensibilité de Manuêlo à la reconnaissance et à la valorisation d'une identité noire et africaine, qu'il met en pratique au sein de ces actions et participations locales et nationales au mouvement noir. Quant aux notions qu'il aborde de « conscientisation » et de « blanchiment idéologique », je vais y revenir ultérieurement.

J'aimerais compléter ce point en insérant deux extraits illustrant un dialogue entre, à chaque fois deux personnes, donc une interaction qui montrent à mon sens, l'ambiguïté de cette politique de quotas controversée dans la manière d'être et de se désigner.

Lúcia est une femme métisse de 44 ans. Elle est mariée et a deux enfants. Elle est Professeur d'Université et vit dans une maison située en périphérie de la ville dans un quartier prisé.

Pendant nos échanges, qui se sont déroulés dans une salle de cours de l'établissement supérieur d'enseignement, une collègue à elle nous rejoint et nous échangeons sur la fin de notre discussion qui portait sur le système de quotas et cette question de l'auto-identification.

« Après l'entretien avec Lúcia, une de ses collègues arrive, s'installe avec nous et nous échangeons sur nos dernières discussions. Elle nous livre son sentiment : « Olha, Lúcia, a minha avó era preta. E verdade que eu sou loira, mas me sinto parda, porque não poderia beneficiar das cotas ? ». Lúcia répond alors : « Para mim não es parda (...) eu podia colocar negra mas a vida inteira escrevi parda porque os meus pais me registraram como parda. ». Cet échange inattendu semble montrer que la prise en compte par le système de quotas de la couleur de la peau prévaudrait sur l'ascendance et le sentiment d'appartenance, or la base est bien pourtant l'auto-déclaration, mais alors sur quels critères ?... » (Extrait de mon journal de terrain, jeudi 16 avril 2015).

La collègue de Lúcia nous dit que sa grand-mère était noire, elle n'est pas noire, elle est blonde mais elle se sent métisse alors elle se demande pourquoi elle ne pourrait pas bénéficier des quotas. Lúcia lui répond très clairement et directement qu'elle ne la considère pas comme métisse. Elle ajoute qu'elle pourrait mettre « noire » dans sa déclaration mais que toute sa vie elle a écrit qu'elle était métisse car ses parents l'ont enregistrée comme telle. On voit ici un écart entre le visuel d'une part, le ressenti d'autre part, dimension à laquelle peut venir se rajouter, comme ici la perpétuation d'une identité déterminée par des ascendants et la confrontation aux critères institutionnels de la politique qui se base sur des normes phénotypiques uniquement.

Isabela est une femme blanche de 40 ans. C'est une mère célibataire de trois enfants. Elle est femme de ménage à la Faculté Verde et vit dans un quartier périphérique défavorisé de la ville.

« Eu : E você Isabela, ja foi com o negro ? (Rires).

I : Não, nunca conheci. O meu irmão mais velho é moreno.

R : Conheço o ter irmão. Não é da minha cor. Olha para mim. (Elle lui tend son bras, se rapproche d'elle pour comparer les couleurs de peaux).

I : Não, mas você não é negra. (Elle se retourne vers moi). Eu não a veja como negra !

R : Mulato é a minha cor. Moreno é negro. A gente não usa a palavra negra, moreno é assim da minha cor. Acho que ela fala de pardos.

Eu : Pardo é entre a cor branca e negra, é isso ?

R : É isso.

Eu : Mas como éles se consideram ?

*R : Mas negros. Ja se falam que a maioria se considerem brancos ou negros. »
(Entretien Rania et Isabela).*

Cette scène se déroule pendant notre entretien. Ma question porte sur les relations amoureuses. Isabela me répond qu'elle n'a jamais connu d'homme noir, mais que son frère est de la couleur « *moreno* », que l'on pourrait traduire par « brun ». Rania lui répond qu'elle connaît son frère et qu'il n'est pas comme elle. Elle approche son bras de celui d'Isabela pour

comparer leurs couleurs de peau. Cette dernière estime qu'elle n'est pas noire. Elle regarde Rania et lui dit qu'elle ne la trouve pas noire, puis se tourne vers moi et me dit qu'elle ne la voit pas noire. Rania précise que « *mulata* » c'est sa couleur, pour elle « *moreno* », c'est noir. Elle dit que les personnes n'utilisent pas le terme de noir, « *morena* » c'est sa couleur. Elle pense qu'Isabela est en train de parler des personnes « *pardas* », c'est-à-dire métisses. Je lui demande si la couleur « *parda* » est entre la couleur noir et blanche, elle me répond que oui. Je lui pose la question de savoir comment ils se considèrent. Sa première réponse est de me dire qu'ils se considèrent comme noirs, puis elle précise que les gens disent que la majorité se considèrent blancs ou noirs.

La traduction de cet extrait est suffisante pour montrer la complexité et le poids aussi des liens intersubjectifs et de leur degré de connaissance, de proximité dans la désignation et la catégorisation des personnes. Hebe Maria Matos met en évidence, dans ses travaux sur l'esclavage et la citoyenneté au Brésil, que la construction de la catégorie « *pardo* » est typique de la fin de la période coloniale et a une signification plus large que la notion de « *mulato* » qui est un terme également de l'époque coloniale lié au métissage, au mot métis qui lui est souvent associé. Les termes de « *pretos* » et de « *negros* » étaient utilisés exclusivement pour désigner les esclaves et les libres. « *Preto* » était synonyme d'africain. « *Pardo* » au départ désignait la couleur la plus claire des esclaves et était usité pour désigner l'ascendance africaine de quelques-uns. La catégorie de « *pardos livres* », quant à elle, désignait l'émergence d'une population libre d'origine africaine pas forcément métisse mais détachée de l'expérience de la captivité. Cette catégorie exprimait une nouvelle réalité « sans que retombe sur elle le stigmate de l'esclavage, mais en même temps sans que se perde la mémoire de cette réalité et des restrictions civiques qu'elle impliquait » (Mattos, 2000, p. 17). Il semblerait que l'usage de ces catégories ait perduré tout en subissant des modifications, des adaptations au contexte actuel mais leur signification n'est-elle pas toujours présente en sourdine dans les mentalités et l'imaginaire collectif ?...

Au-delà de la multiplicité des termes employés, c'est la subjectivité et la dépendance au contexte de leur application qui interpelle. « De ce fait, l'identification raciale est presque une question relationnelle au Brésil : elle varie d'un individu à l'autre, elle dépend du lieu, du temps et de l'observateur lui-même » (Moritz Schwarcz, 2000, p. 229).

Nous voyons au travers de ces différents discours la mise en pratique notamment au sein de l'évaluation faite par les commissions destinées à statuer sur le devenir des postulants aux quotas raciaux, d'une forme de classification, de catégorisation et de hiérarchisation au sein même du groupe hétérogène que constitue la population afro-descendante. Le critère qui

sous-tend l'attribution des places au sein de l'enseignement supérieur, par exemple est le critère de la couleur de peau associé au témoignage d'un vécu de racisme et/ou de discrimination. En d'autres termes, une personne dont la couleur de peau tire vers le noir foncé et qui dit souffrir ou avoir déjà souffert dans sa vie de racisme et/ou de discrimination a plus de chances d'être retenue qu'une personne dite métisse claire et ne témoignant pas de vécu de racisme. Or, ces critères ne correspondent pas en tous points avec le ressenti des personnes qui peuvent se sentir noires, s'identifiant en tant que telles, en ayant une couleur de peau claire, mais aussi qui ne vont pas forcément verbaliser des actes de racisme car l'expression et la conscientisation de ces actes est très variable suivant les personnes, le contexte de ces dits actes, leurs fréquences...De plus, des personnes peuvent valoriser leur identité noire par des actions individuelles, personnelles mais sans pour autant adhérer au mouvement noir et en faire partie. Au départ, le principe d'auto-déclaration ou d'auto-identification pouvait justement permettre que se soit l'individu lui-même qui se définisse ou non en tant que personne noire, personne afro-brésilienne, personne métisse...mais c'est finalement le pouvoir politique qui, avec ces critères institutionnels de catégorisation et de vérification, fixe cette appartenance comme valide ou non et décide d'ouvrir ou non des droits d'entrée.

La politique de quotas, qui au départ est mise en place pour pallier des inégalités de traitement et rétablir plus d'égalité, donc casser une catégorisation plus ou moins explicite et visible et une discrimination, réintroduit une autre forme de catégorisation et de discrimination, mais qui est, celle-ci, institutionnalisée, officielle et inscrite dans un modèle politique. En accord avec les travaux de l'anthropologue Mary Douglas, « La production de catégories est contingente de la production de l'institution elle-même (...) Les institutions réarrangent les manières de voir (et de se voir) de leurs membres à travers un travail de production de catégories. La notion d'identité n'est plus alors que l'appropriation par l'individu (son identification) de choix prédéterminés. » (Monceau, 2001/1, pp. 28-29).

Dans cette production institutionnelle de catégorisation, nous assistons aujourd'hui à un mouvement opposé par rapport à celui qui a été en vigueur à la fin de la période de l'esclavage. A ce moment-là de l'histoire, « l'égalité entre tous les citoyens libres revendiquée par la population de couleur impliquait, pourtant et avant tout, le « *silenciamento* » (c'est-à-dire de faire taire, de mettre sous silence) de la couleur de la peau qui perdurait comme une marque de discrimination héritée de l'Empire Portugais. Une revendication au silence qui se faisait, entretemps, d'une manière politisée et très souvent menaçante » (Mattos, 2000, p. 22). Aujourd'hui, les membres du mouvement noir brésilien et d'autres collectifs et organisations ainsi qu'une partie de la population afro-brésilienne souhaite au contraire la reconnaissance et la valorisation d'une identité et d'une mémoire noire, la restitution au sein de l'histoire et de

son enseignement de la résistance esclave. Cette revendication de la couleur de peau est aussi et peut-être avant tout, pour certains, un acte politique visant plus d'égalité. Cette praxis individuelle et/ou groupale s'inscrit dans une praxis politique contemporaine qui, elle, acte une ethnisation des politiques publiques brésiliennes.

IV.1.2.3. Une politique inégalitaire susceptible de renforcer la différenciation raciale

D'autres personnes, à l'image de Laura, Rania, Isabela, Flávia et Heloisa, voient alors dans cette politique, l'institutionnalisation de ces inégalités politiques, éducatives et sociales et également, comme conséquence, un racisme remettant en cause à la fois la notion de mérite scolaire et de la capacité des noirs à réussir par eux-mêmes. En cela, elles sont tout à fait opposées au système de quotas.

« Na minha opinião não acho justo em relação ao concurso. Concurso público, não. Porque, o coletivo negro e todos os outros, eles falam que, mas essa é a minha opinião, tá ? Eles falam que a porcentagem maior no Brasil, as pessoas mas pobres no Brasil são mulheres, negras, que são as pessoas mais pobres. Esse é o argumento deles, que os negros, eles tiveram poucas oportunidades de estudos, de aperfeiçoamento, de especialização, tudo. E então é por isso que eles precisam de um espaço reservado para eles. Para que eles concorram entre eles, e aí há de criar vagas, entendeu, mas acontece o seguinte. Eu sei que a maioria é pobre e negra, isto têm estudos falando, têm dados, só que, eu considero que se a pessoa tem necessidades, ela tem necessidade como pessoa dentro da sociedade e não em relação a sua cor. Por exemplo, muitas pessoas, elas têm a mesma condição... Vou dar um exemplo meu. Vou passar agora um concurso para a prefeitura de São Carlos. E têm cotas para os negros dentro deste concurso. E estava conversando com uma colega minha que é negra e ela vai entrar pelo sistema de cotas. Só que ela vai disputar tanto em cotas como gerais que é para brancos, pardos...Então ela disputa os dois. E fiquei me perguntando, falei assim : a gente cresceu no mesmo lugar, estudou nas mesmas instituições de ensino público, que realmente são precárias (...). Então fiquei pensando, falei assim, porque, ela por ser negra tem mais direitos do que eu sendo que a gente teve a mesma base. Entendeu ? » (Entretien Laura).

Laura souligne qu'elle ne trouve pas que le système des quotas soit juste par rapport au concours publique. Elle précise que l'argument avancé par les collectifs noirs vise à signifier que les personnes les plus pauvres sont les femmes noires, les noirs en général et qu'ils n'ont pas les opportunités d'étudier, de se perfectionner et de se spécialiser. C'est pour cela qu'ils ont besoin d'un espace réservé pour eux, pour pouvoir concourir entre eux. Cet argument, Laura semble le tirer d'un collectif noir, certainement lié à l'université où elle étudie. Je ne l'ai pas entendu repris dans d'autres discours, mais il vient corroborer cette idée de hiérarchisation des étudiants par le biais de cette compétition interne, mais qui n'est pas une compétition basée uniquement sur les qualités du dossier scolaire mais aussi sur la couleur de peau et le vécu exprimés par chacun d'entre eux. Elle poursuit en disant qu'elle sait que la majorité est pauvre et noire, qu'il y a des études, des données sur ce sujet, mais qu'elle considère que si la personne a des besoins, elle a des besoins en tant que personne appartenant à la société et non en fonction de sa couleur de peau car beaucoup de personnes ont les mêmes conditions. Elle me donne un exemple personnel pour illustrer son propos : elle m'indique qu'elle va passer d'ici peu un concours public de la préfecture d'une localité voisine de Ribeirão Preto qui met en place un système de quotas pour les noirs. Elle discutait avec une amie qui est noire et qui va entrer par ce système de quotas. Mais elle va aussi postuler par le système général, donc elle va candidater par les deux systèmes. Elle s'est alors demandée et a pensé : nous avons toutes les deux grandi au même endroit, nous avons étudié dans les mêmes écoles publiques qui vraiment sont précaires. Alors pourquoi, elle, par le fait d'être noire, aurait-elle plus de droits que moi, alors que nous avons eu la même base ? Pour Laura, ce système est injuste car il créerait des inégalités entre les personnes. Elle rejoint Rania et Isabela qui semblent partager le même avis :

« R : Eu não acho bom não, porque para o negro entrar na faculdade tem que ter cotas, se a cota fora de trinta vagas e tivesse cinquenta negros, então os trinta vão entrar e os outros vão ficar para fora ? E se tivesse cem brancos, os cem vão entrar, isto não existe, não é !... »

Eu : Não é igualdade,

R : Não é.

I : Não é justo. » (Entretien de Rania et Isabela).

Toutes les deux expriment le fait que ce n'est pas un système juste et égalitaire. Rania souligne le fait que pour entrer à l'université, le noir doit avoir des quotas, ce qui n'est pas une bonne chose car s'il y a 30 places pour 50 noirs, alors 30 vont y rentrer et les autres vont rester

dehors. Et s'il y a 100 blancs, les 100 vont y rentrer, elle dit « ce n'est pas possible ça ! ». Cet argument visant à signifier la possibilité qui devrait être donnée aux personnes noires d'entrer à l'université sans ce système :

« Ela : Eu acho, eu considero um sistema contraditório, e vou te explicar porquê. Ele é bom porque muitas vezes, aquele estudante de classe média e baixa ele realmente não tem chance de enfrentar um vestibular, se inserir numa universidade pública por conta do mau ensino que ele teve. Tanto no fundamental que no ensino médio, então isso é bom, por outro lado, eu acho ruim porque este tipo de sistema, de certa forma ele discrimina, ele...ele...como é que vou te explicar, ...segrega as pessoas. Ele segregava por ser negro, por ser índio, por ser classe baixa, então acaba para ter uma segregação, então isso não é bom socialmente porque você vai apontar para um negro e falar seja que ele entrar na faculdade por capacidade própria ou porque ele utilizou essas cotas (...) E merito dela estar aqui ou utilizou cotas para estar ali, isso segregava. Isso não traz uma visão de sociedade de igualdade. Separa, não é igual, ela entrou por cotas...Então vai segregas as pessoas e acho que a nível social, não é bem visto. Porque vai se inserir preconceitos e por ali vai... » (Entretien Flávia).

Flávia considère que c'est un système contradictoire. D'un côté, il est « bon » car beaucoup d'étudiants de classe moyenne ou basse n'ont pas la chance de se confronter au « vestibular », et de s'insérer dans l'université publique à cause du mauvais enseignement qu'ils ont reçu. Nous voyons ici, qu'elle assimile les personnes noires aux personnes issues des classes sociales les plus défavorisées. De l'autre côté, elle trouve que ce système, d'une certaine manière « discrimine » et même ségrègue les personnes. On voit dans l'extrait en version originale, matérialisé avec des pointillets, son hésitation et un temps de réflexion à ce sujet, pour exprimer ce qu'elle ressent et l'idée qu'elle voulait faire passer. Elle finit finalement par verbaliser ce terme de « ségrégation » en affinant son propos. Elle signifie que ce système ségrègue pour le fait d'être noir ou indien, issu de classe défavorisée, et ça « ce n'est pas bon socialement » car le noir est montré du doigt et les questions qui se posent sont de savoir s'il est entré par « ses propres capacités » ou bien s'il a utilisé les quotas. Et est-ce que c'est par « mérite » qu'il est là ou bien est-ce grâce au bénéfice des quotas. Elle répète que c'est une politique qui ségrègue, qui ne donne pas une vision d'une société juste et que la conséquence va être l'insertion de préjugés et tout ce qui peut s'ensuivre. On voit bien dans son discours, l'importance qu'elle accorde au niveau social, plus qu'au niveau racial, mais également de l'image renvoyée de ce niveau social, elle dit que « ce n'est pas bien vu au niveau social ». Il

s'agit du même mécanisme pour les préjugés, elle semble manifester l'idée que c'est le système de quotas qui les crée et non qui participe à les rendre visibles. Pour elle, se sont ces politiques de discrimination positive qui ségrèguent la société.

Cette vision rejoint celle d'Héloïsa qui est aussi en accord avec les propos tenus par Laura.

« Eu : As pessoas negras são as mais pobres, não ?

Ela : Depende. Têm aqueles bem sucedidas, mas se você for pensado em proporção, o branco é que tem mais condições, vamos dizer assim. Mas está aberto a todos. Agora tem este negócio de cotas para os negros.

Eu : Acha que é um sistema bom isso ?

Ela : Não. Acho que está a fazer diferenças com eles. Que isso, eles têm capacidades.

Eu Mas porque que o governo fez isso ?

Ela : Não sei.

Eu : É estranha esta política ?

Ela : Você não acha ? A partir do momento o está fazer diferenças, é preconceito. Para mim, é. Que diferença eles têm ?

Eu : As pessoas pardas, vão poder beneficiar do sistema ?

Ela : Não sei, como é que eles vão considerar esse negro. Devem ter critérios. Se o seu pai é preto e a mãe é branca e você está mais do lado da mãe, você entendeu ? Acho que isso é uma discriminação. Para que fazer isso, eles têm capacidades como qualquer outra pessoa. Não é por causa da cor deles.

Eu : Eles chamam isso de política de discriminação positiva.

Ela : Você acha que é positivo ? (rires). Eu considero ruim. Porque se eu fosse negra e entro por conta da minha cor e não por capacidades eu não ia prestar. (...) Não fui ao fundo para saber porque o governo faz isso, porque acho errado. A minha nora é branquinha, branquinha. O pai dela é filho de negro. E descendente de negro, porque ela não pode entrar, só porque não tem a cor ? E se tem os pais brancos e ele saia mais escuro, então ? Acho que não é certo. O que isso quer dizer, que eles não têm capacidades é isso ? (...) Vamos estudar na mesma sala, eu sou negra, você é branca, nos estamos estudar, nos temos as mesmas possibilidades de aprender, temos as

mesmas vantagens com isso, porque o que o professor ta ensinar é a mesma coisa para você e para mim então é logico ter condições iguais, tem lá a frente um exame. (...) Agora, depois de tudo, inclusive na semana passada, tive invasão de alunos para aumentar as cotas para os negros. Então agora estão sentir que podem exigir alguma coisa. Então aumentar o número dessas cotas. Até que ponto isso é bom, não sei te falar » (Entretien Héloïsa).

J'ai délibérément choisi d'intégrer un extrait assez dense pour montrer comment se sont effectués les enchainements des opinions et pour mettre en évidence les mots employés et la tonalité du discours qui nous montrent à quel point les réactions peuvent être vives, virulentes au sujet de cette politique. Celui-ci laisse entrevoir des sentiments ambigus où la question de savoir si je n'étais pas là en face d'un exemple de la création de l'expression d'une vision discriminante qui donnerait à comprendre une forme de racisme envers la population noire, parole exprimée dans ce contexte lié à l'évocation de l'égalité.

Héloïsa répond à la question de savoir si les personnes les plus pauvres sont effectivement les personnes noires. Elle indique que pour elle, c'est variable. Il y en a qui ont bien « réussi », mais si on parle « en terme de proportion », les blancs sont ceux qui ont « le plus de conditions si elle peut le dire ainsi ». « Mais c'est ouvert à tous. Après il y a cette affaire des quotas pour les noirs ». On comprend dès le début de l'échange qu'elle n'est pas favorable à ce système à la lumière de sa manière d'en parler. Elle précise qu'elle ne trouve pas que ce soit un bon système car il crée des différences. Elle s'insurge en disant qu'ils ont les capacités. Elle témoigne ne pas savoir pourquoi le gouvernement a mis en place cette politique et qu'à partir du moment où il y a de la différence, il y a du préjugé. Elle insiste en réitérant son idée : « Quelle différence ont-ils ? ».

Je lui pose ensuite la question visant à savoir si les personnes métisses pouvaient bénéficier de ce système. Elle me répond qu'elle ne sait pas comment ils vont sélectionner la personne noire, qu'ils doivent avoir des critères. Cette réponse nous montre qu'elle ne connaît pas exactement comment sont attribués les quotas, que c'est assez flou pour elle. Elle donne un exemple : « si votre père est noir et votre mère est blanche et que vous, vous êtes plus du côté de la mère, vous comprenez ? Je trouve que c'est une discrimination. Pourquoi faire ça ? Ils ont les capacités comme n'importe quelle personne, ce n'est pas en fonction de la couleur de la peau ». Je continue en disant que l'on appelle ça la politique de discrimination positive. Elle se met alors à rire et à répondre : « Vous trouvez que c'est positif ! Je ne trouve pas ça bien. Si j'étais noire et que j'accède à l'enseignement supérieur grâce à ma couleur de peau, je n'irai pas. Je n'ai pas approfondi la question pour savoir pourquoi le gouvernement fait ça

parce que je trouve que c'est une erreur. Ma nièce est blanche, blanche, son père est fils de noir, elle est descendante de noir pourquoi elle ne pourrait pas entrer, parce qu'elle n'a pas la couleur ? Et si les parents sont blancs et qu'elle sort plus foncée, alors ? Je crois que ce n'est pas juste. Qu'est-ce que ça veut dire, qu'ils n'ont pas les capacités, c'est ça ? ». On réactive là encore au travers de ces paroles, la tension entre la couleur de peau et l'ascendance et l'on peut remarquer la notion de capacité, de mérite qui est au cœur de ses préoccupations, ce qui rejoint le discours de Laura : « Nous allons étudier dans la même salle, moi je suis noire et vous, vous êtes blanche, nous avons les mêmes possibilités d'apprendre, le professeur enseigne la même chose, alors il est logique d'avoir les mêmes conditions devant l'examen ». Ce discours est en soi effectivement logique en théorie, mais comme nous l'avons compris, en réalité, l'écart est important entre les conditions d'enseignement et l'enseignement lui-même des écoles publiques et des écoles privées. Or, une grande partie des enfants noirs et métis ne peuvent pas accéder à l'enseignement privé payant. « Le résultat actuel est un système éducatif fragmenté, organisé en réseaux disparates difficilement comparables (...) » (Akkari, 2001, p. 4).

Enfin, elle termine en relatant une scène qui a eu sur son lieu de travail la semaine avant l'entretien. Il y a eu une « invasion d'élèves pour augmenter les quotas pour les noirs ». Elle souligne que maintenant, « il sont en train de sentir qu'ils peuvent exiger quelque chose, augmenter par exemple le nombre de ces quotas. Jusqu'à quel point, ça c'est bien, je ne peux pas te dire ». On voit que le terme « invasion » est un terme péjoratif et ses propos peuvent choquer et être interprétés comme une réaction spontanée de sa part, de livrer son ressenti qui serait celui visant à témoigner d'une crainte, voire d'une peur de perdre ses privilèges en tant que personne blanche, une difficile acceptation que des noirs soient mis au même niveau social et éducatif que les blancs, donc une forme de racisme.

Nous avons évoqué dans cette partie les notions de racisme, de discrimination, de préjugés. Le cadre théorique utilisé semble indiquer l'institutionnalisation d'un mythe, celui d'une démocratie raciale brésilienne, dans laquelle le racisme, s'il a lieu, serait un racisme dit « cordial », en tout cas qui n'ébranlerait pas la diversité façonnant le pays. Mais le champ de la théorie décoloniale entre autres, vient à contre-courant de ces idées pour mettre en évidence l'existence d'une colonialité du pouvoir, du savoir et donc de l'être par la présence de rapports raciaux et sociaux, au sein de la société mais également à l'intérieur de la sphère éducative, se présentant comme racistes et racialisés.

IV.1.3. Des rapports sociaux racistes et racialisés au sein de la société

Le concept de démocratie raciale, institué par les écrits de Gilberto Freyre, s'est imposé dans la conscience collective tout au long du XX^{ème} siècle, sous couvert du lusotropicalisme et de l'exaltation du métissage promu au rang de garant de l'unité nationale. Cet ancrage dans l'imaginaire socio-historique semble montrer l'incompréhension de cette irréductibilité de l'écart entre la fiction et la réalité. Nous pouvons souligner qu'il semble s'être opéré au Brésil, une "certaine victoire d'une identité métisse mais qui ne correspond pas à une démocratie métisse avec une égalité de condition et de reconnaissance de tous les brésiliens (Queiros Mattoso, 2006). En réalité, ce concept, qui est au départ, une production littéraire est utilisé pour penser le lien entre la politique, le politique et la société brésilienne post-coloniale. La politique de discrimination positive, et plus particulièrement, la promulgation de la loi sur le statut de l'égalité raciale dont l'objectif est de combattre la discrimination raciale et les inégalités raciales qui affectent les afro-brésiliens, inclue la dimension raciale dans les politiques développées par l'Etat. D'autre part, cette loi reconnaît « une « race » : celle des afro-descendants dont les origines se fondent sur les ancêtres, sur un passé d'esclavage, sur une culture et une religiosité authentiques et sur des caractéristiques économiques spécifiques » (Mérian, 2009, p. 128).

Aníbal Quijano parle de la formation d'un « complexe racisme/ethniste » qui ferait partie de la colonialité du pouvoir dans la mesure où, bien qu'il se réfugie plus aisément dans la sphère privée où il peut être voilé, voire nié, il n'a cessé d'agir depuis le XVI^{ème} siècle dans ces relations de pouvoir où il conditionnerait et modulerait toutes les autres relations. Cette colonialité du pouvoir en Amérique latine implique le postulat d'une inégalité naturelle entre les personnes, mais également d'une légitimation des inégalités sociales ainsi qu'une « a-historisation » de ces inégalités pouvant aller parfois jusqu'à une sacralisation de celles-ci. « Le racisme-ethnisme en Amérique latine coexiste avec l'idéologie de l'égalité juridico-politique des dominés, mais il empêche ou réduit l'exercice effective de leurs droits » (Quijano, 1994). Cet écart entre théorie législative et pratiques sociales se retrouve-t-il sur le terrain investigué et au travers des paroles des personnes rencontrées ? Il semblerait que oui car une majorité de ces personnes témoigne de l'existence de préjugés, de discrimination et de racisme, à partir de leurs points de vue, de leurs ressentis, de leurs vécus intimes ou bien de vécus de proches qu'ils relatent au fil de nos discussions.

IV.1.3.1. Des préjugés, des discriminations et du racisme quotidien

Nous pouvons signifier que bien que les formes de domination, d'exploitation et de pouvoir propres à la période coloniale aient disparues (en théorie), les significations imaginaires sociales liées à ces différentes formes de pouvoir seraient restées. Quince Duncan met en évidence dans ses travaux que la population brésilienne est organisée en un continuum classe-race, dans lequel on se blanchit dès que l'on monte dans la hiérarchie des classes et que l'on noircit dès que l'on en descend. Cette stratification de la société sur des bases ethno-raciales entraînerait la formation d'un « racisme résiduel » (Duncan, 2009). Ce modèle de « blanchiment » de la population brésilienne semble toujours opérant. Nous avons déjà évoqué les propos de Manoel à ce sujet.

« Há todo um trabalho de um sistema de branqueamento ideológico e comportamental dos negros no Brasil » (Entretien de Manoel).

Il affirme que, de son point de vue, il y a « tout un travail d'un système de blanchiment idéologique et comportemental des noirs au Brésil ».

Le discours tiré de l'entretien de Rania et Isabela semble corroborer cette idée.

« R : Hoje a gente pode falar que não tem raças mas tem sim. Tipo, se você fosse numa seleção de...

I : ...emprego

R : de entrevista, de emprego, Para ser mais bonita...

I : ... mais magrinha

R : Mais magrinha, pelo menos eu sofre porque sou escura, então entra uma branca et uma negra, lógica que eles vão escolher uma branca, magrinha, de cabelo grande, essas coisa. Aqui tudo funciona assim. Só que, da nossa categoria, como a gente é auxiliar de serviços gerais, isso graças a deus, não impede. Não tem esses tipos de coisas, mas se hoje você trabalha num shopping, numa loja de roupa, de calçadas, numa banca, já não consegue. Nem uma entrevista. » (Entretien de Rania et Isabela).

Rania souligne qu'actuellement, il est dit qu'il n'y a pas de races, mais pour elle, il y en a. Elle commence à donner un exemple qui va être complété par Isabela. Chaque hésitation de Rania va être remplacée par les mots d'Isabela. Cet échange donne l'impression qu'elles

parlent d'une même voix et partagent exactement le même point de vue, malgré le fait qu'elles ne présentent pas le même profil phénotypique, elles semblent avoir souffert de la même discrimination ou tout au moins, sont conscientes de ces différences de sélection et semblent réagir de la même manière.

C'est la situation d'un entretien d'embauche qui est évoquée. Elles mentionnent le fait de devoir être plus jolie, plus mince. Rania précise qu'elle, elle souffre d'être noire et qu'entre une noire et une blanche qui se présente à l'entretien, « il est logique qu'ils vont choisir une blanche, mince, avec de longs cheveux ». Elle précise « qu'ici, tout fonctionne de cette manière », mais qu'heureusement, dans leur « catégorie », c'est-à-dire concernant le travail qu'elles effectuent en tant qu'agents de service, « il n'y a pas ce genre de choses », mais s'il s'agissait de travailler au centre commercial, dans un magasin de vêtements, de chaussures ou encore dans une banque, ce ne serait pas possible. Elles n'obtiendraient même pas la possibilité de passer un entretien.

À travers leurs paroles, le poids dans la société, d'un modèle féminin idéal présentant une femme brésilienne, une femme blanche, blonde, avec des cheveux longs, lisses et mince est affirmé. Un modèle ressemblant en tout point à la femme occidentale associé à des canons esthétiques universels présentant une femme sans rondeurs apparentes (modèle esthétique qui, de mon point de vue, est en train d'évoluer aujourd'hui). Le fait que ce modèle ne soit pas exigé dans leur travail, montre également que pour effectuer des travaux qui ne sont pas valorisés socialement et économiquement, qui ne nécessitent pas de contacts avec un public large, cette « norme » ne s'applique pas. Ce qui contraint de ce fait, les personnes qui ne rentrent pas dans ce cadre, et donc l'intégralité des personnes noires et métisses, de remplir des emplois professionnels disqualifiés et réserve, de l'autre côté, les emplois plus valorisés pour les personnes blanches mais qui correspondent au modèle présenté, ce qui exclut aussi une partie de cette population.

IV.1.3.1.1. Question raciale ou question sociale ?

Ce qui nous amène à nous poser la question de savoir si le racisme relève en réalité d'une question raciale et/ou d'une question sociale. L'ouvrage d'Eric et de Didier Fassin datant de 2006 dont le titre est précisément *De la question sociale à la question raciale ?* nous invite à une réflexion autour de la représentation de la société française par une articulation et non une opposition entre ces deux questions. Elles peuvent également se croiser concernant la situation brésilienne. Toutefois, les personnes rencontrées mettent en évidence la prépondérance de la question raciale sur la question sociale.

Eu : Então é mais um problema social do que racial ?

Ela : Depende dos contextos. Não vou afirmar que existe muitos negros ricos, mas existe. Existe uma porcentagem muito pequeno mas existe (...) Eu acho que o problema no Brasil é a questão social mesma. Racial ?... Porque é tanta mistura, se você olhar o mapa... » (Entretien de Laura)

Laura semble s'interroger à mesure qu'elle verbalise ses propos. A la question de savoir s'il s'agit plutôt d'un problème social ou racial, elle répond que c'est variable suivant les contextes. Elle pointe le fait qu'il existe un petit nombre de personnes noires et riches. Alors pour elle, il s'agirait peut-être plus d'une question sociale, d'autant plus si on regarde la carte du Brésil qui montrerait « un si grand mélange ».

Vânia est une femme blanche de 52 ans. Elle est mariée mais vit seule avec ses 6 enfants. Elle est femme de ménage à la Faculté Verde et habite dans un quartier périphérique défavorisé.

« Nos temos uma política de apartheid aqui no Brasil, entre a gente de cor e as classes sociais » (Entretien de Vânia).

Vânia affirme qu'il y a une politique d'apartheid au Brésil entre les personnes de couleur et les classes sociales. Les deux questions sont pour elle liées.

D'autres témoignages, à l'image de ceux de Manoel et de Mariana, viennent contre-balancer l'idée selon laquelle se serait une question uniquement sociale. Le premier vient se positionner contre ce qu'il présente comme un imaginaire ancré selon lequel la question ne serait pas raciale mais sociale et économique.

« Se adotava uma religião branca, conseguia um bon carro, uma boa profissão, vai superar o racismo ? Pelo contrário. Vai accentuar, porque você vai frequentar um espaço que não é o seu determinado no imaginário brasileiro. (...) Quer dizer, ver uma mulher negra, num carro importado, com duas crianças, so pode estar raptando,

alguma coisa não pode...Agora se vê uma negra indo no omnibus, é o normal, à a doméstica que está indo... » (Entretien de Manoel)

Manoel m'interpelle en me posant une interrogation : il demande si le fait d'adopter une religion blanche, de posséder une belle voiture et d'avoir un bon métier va entraîner un dépassement du racisme. Il répond en signifiant, « qu'au contraire », ce racisme va s'accroître car la personne va fréquenter un espace qui ne lui a pas été destiné dans l'imaginaire brésilien. Il poursuit son argumentation en précisant, que selon cet imaginaire, voir une femme noire dans une voiture importée, avec deux enfants, c'est forcément qu'elle est en train de voler, qu'il y a une chose qui n'est pas « normal » dans cette situation. Alors que voir « une noire » dans un bus, c'est normal, c'est la domestique qui se rend sur son lieu de travail. Le fait d'acquiescer un certain statut social et économique, ne garantirait pas l'effacement du racisme et produirait même, d'après lui, un renforcement de celui-ci, basé sur une suspicion et de la défiance. Ici, dans ce cas précis, la vision d'une personne noire est associée à l'éventualité d'actes délictueux. Mariana exprime aussi cette idée, quand elle souligne sous la forme d'un trait d'humour, que « quand une personne noire entre dans une banque, le vigile ne détourne pas ses yeux d'elle, il pense qu'elle va cambrioler la banque ! ». Deux autres exemples en lien avec sa vie personnelle et familiale sont donnés par Mariana et viennent corroborer la tension visant à montrer une difficulté de la société de penser et d'appréhender des personnes noires et métisses comme des personnes possédant un capital financier et cognitif comparable tout au moins à la population blanche.

« Quería ver um colchão para a minha casa, cheguei na loja, e houve uma fala muito bonita, o vendedor perguntou para mim se era pensionista e como era pagar, hoje estou rindo mas naquele dia não tinha vontade de rir. O vendedor é bem branquinho, quase a chegar a ser vermelho, sabe. Disse-me « Olha, Donna, essa sofa aqui, você vai pagar como ? ». Disse que queria ver sofa e aquela cama também, depois que vi tudo, até não fui simpática com ele, ele estava a transpirar, quase ia a desmaiar até, ficava vermelho. Falou para ele que podia marcar para mim a forma que posso pagar esses móveis aqui e depois levar para a minha casa. (...) » (Entretien de Mariana).

Mariana rend compte ici d'une scène qu'elle a vécu dans un magasin où elle s'était rendue pour acheter un matelas pour sa maison. A cette occasion, elle a entendu une parole « très jolie ». Le vendeur lui a demandé si elle était retraitée et comment elle allait payer. Elle répondit au vendeur qu'il lui suffisait de lui dire les conditions de paiement pour qu'elle puisse

l'emporter chez elle. Elle me précise qu'aujourd'hui, avec le recul, elle arrive à rire de cette situation, mais que ce jour-ci, elle n'avait pas du tout envie de rire. Il est intéressant de saisir que, dans ses propos relatés, Mariana pointe à deux reprises le fait que le vendeur était très clair, presque « pâle » et que pendant lors échanges, il était au bord du malaise, qu'il était devenu très « pâle ». La traduction en français perd son sens littéral mais cette expression qu'elle utilise tend à montrer l'opposition entre sa couleur de peau, noire et celle du vendeur qu'elle situerait à un degré extrême dans l'échelle de couleur blanche. Elle pointe le fait qu'elle n'a pas été « sympathique » avec lui et raconte qu'elle a demandé à voir, en plus du matelas, un canapé et un lit. Devant cette demande le vendeur se serait senti mal, se retrouvant au bord du malaise, à en devenir très pâle. Elle aurait donc accentué sa blancheur par son comportement.

L'autre exemple qu'elle apporte se réfère à la scolarité de sa fille, la plus jeune et à l'articulation entre sa couleur de peau, ses capacités d'apprentissage et le regard que peuvent porter différentes personnes issues à la fois du milieu scolaire et de la société. Sa fille qui a toujours étudié à l'école publique a obtenu une bourse d'étude pour étudier dans un établissement d'enseignement privé réputé dans la ville.

« No começo, os professores tinham problemas para lidar com ela na classe, por causa do preconceito, eles não estão habituados a lidar com negros com escolas particulares (...) Ao início foi muito difícil para a minha filha. Foi um dia que me ligou o professor dela, parabenizar eu para a filha que tinha, que era a melhor da classe, melhor do que os alunos que eram da escola particular. » (Entretien de Mariana).

Mariana dit qu'au début, les professeurs ne savaient pas trop comment se comporter avec elle dans la classe car d'après elle, ils n'ont pas l'habitude de travailler avec des noirs dans les écoles privées. Elle ajoute que ça a été très difficile pour sa fille. Mais qu'un jour, le professeur de sa fille lui a téléphoné pour la féliciter pour la fille qu'elle avait, qui était la meilleure de la classe, meilleure que les élèves issus de l'école privée.

« Hoje, ela trabalha numa loja lá no shopping, e faz a faculdade a noite e chegou um senhor na loja, e o filho do senhor bem elegante e o menino queria fazer uma tradução de inglês, estava estudar inglês ou alguma coisa assim e não sabia, ela foi e fez a tradução para o menino e a mãe dele assustou quando falou para ela que sabia falar o inglês. Você vê como a mãe ficou surpreendido porque os brasileiros não estão

acostumados ver um negro chegar a um nível de estudo mais alto (...) não costumam ver um negro com a vida melhorzinha » (Entretien de Mariana).

Au moment de l'entretien, sa fille travaillait dans un magasin du centre commercial de la ville et prenait des cours du soir à la faculté. Elle relate un jour durant lequel une famille se trouvait dans le magasin et sa fille entendit que le fils du couple cherchait à faire une traduction en anglais. Elle s'approcha de lui et aida le garçon à faire sa traduction. La mère du garçon fut très surprise qu'elle sache parler l'anglais. Le terme utilisé par Mariana signifie que la mère « a eu peur » quand elle a entendu sa fille parler. Mariana termine en disant que les brésiliens ne sont pas habitués à voir une personne noire arriver à un haut niveau d'étude ainsi qu'à la voir améliorer sa vie.

Ces éléments tendent à signifier que les préjugés, la discrimination et le racisme envers les personnes noires ne s'effacent pas avec l'ascension sociale. C'est également ce que montrent des auteurs brésiliens à l'image de Sandra Pereira Tosta et Pollyanna Nicodemos Alves qui, par une étude visant à comprendre le processus de construction identitaire d'adolescents noirs des classes moyennes et supérieures insérés dans une école privée de l'État de Minas Gerais et basée sur des témoignages de ces adolescents, montrent qu'ils ne « bénéficient pas avec une grande tranquillité d'une reconnaissance de leur position sociale. » Les auteurs parlent également d'une « défiance » de la société qui considère ces acteurs sociaux « *fora do lugar* », c'est-à-dire « en dehors de leur place » (Figueiredo, 2004, p. 201) ce qui vient contrebalancer le dicton populaire « le noir riche est blanc » car quand ils occupent certains espaces publics, ils sont vus et traités comme des étrangers sur leur propre terre, ou même parfois comme des intrus (Pereira Tosta & Alves, 2013, p. 16). Angela Figueiredo relate dans son article, des scènes racontées par des hommes d'affaires noirs appartenant à la classe moyenne brésilienne. Plusieurs d'entre elles correspondent en tous points à celle racontée par Mariana. A titre d'illustration, un de ces hommes se rendit un jour pour acheter des chaussures. Il demanda alors au vendeur s'il y avait sa pointure pour un modèle qu'il avait vu en vitrine. Le vendeur lui dit le prix des chaussures et ne répondit pas à sa question. Reconnaisant la stratégie du vendeur qui remettait en cause son pouvoir d'achat, l'homme voulu lui montrer qu'il ne devait pas douter de ces capacités financières, mais au lieu de le pénaliser en n'achetant pas les chaussures, il décida d'acheter beaucoup plus que ce qu'il souhaitait acheter au départ. L'auteur souligne que cette stratégie, concernant la consommation, était assez fréquente chez les personnes qu'elle a interrogées.

Les rapports sociaux racistes sont donc bien présents dans toutes les franges de la société brésilienne. Mais comment les personnes que j'ai rencontrées donnent à voir et à comprendre leur ressenti par rapport à des paroles, des actes, des gestes racistes et comment vivent-elles ces rapports sociaux discriminants ? Le racisme dont il est question ici peut s'analyser « non pas comme la déviance plus ou moins pathologique de certains individus, mais comme un rapport social, produit de l'histoire, qui construit des groupes et structure la société, au même titre que les rapports de classe ou que les rapports de sexe » (Poiret, 2006, p. 109). Cette idée de rapports comme étant le produit de l'histoire est très présente dans les propos des sujets interrogés. Certains, à l'image du travail théorique exposé en amont, resituent l'histoire au sein de l'imaginaire social, et plus précisément, dans la lignée de la pensée de Castoriadis et de Guist-Desprairies, dans un monde de significations sociales intégrées dans un imaginaire compris non pas en tant que représentation, mais en tant que création, production et reproduction de « valeurs » implicites. « La structure de la société brésilienne crée constamment des instruments pour la perpétuation de l'exclusion social-racial. Ce constat démontre que l'imaginaire social travaille encore avec l'association noir/esclave/inférieur. » (Da Gloria Calado, Alves Da Silva Junior, & Da Silva, 2011).

IV.1.3.1.2. Au-delà du masque

Cet imaginaire semble garder des traces du mythe de la démocratie raciale brésilienne, au niveau des manifestations du racisme. Les discours des personnes rencontrées mettent l'accent sur l'aspect dissimulé voire nié du racisme envers la population noire et métisse brésilienne.

« O preconceito é tanto só que é tudo debaixo do pano, escondido, agora uma coisa que tem muito no Brasil, que ja percebi, enfermeiros, têm bastante mas médicos negros que eu conheço, é muito difícil ver. Se tem é discriminado, sabe. Existe preconceito aqui (...) Nos Estados Unidos é preconceituoso, mas no Brasil, o racismo, o preconceito é mais do que nos Estados Unidos porque aqui a coisa mais difícil que tem, e ver um médico negro, né. Um médico negro...um médico negro. Um país onde as pessoas dizem que não têm preconceitos. Têm preconceitos sim. Existe preconceitos muitos mesmo, ouviu. » (Entretien de Mariana).

Mariana affirme de manière posée mais avec virulence et conviction que les Etats-Unis sont un pays où existent des préjugés, mais les préjugés et le racisme sont encore plus présents au Brésil. Elle justifie son point de vue en donnant un exemple qui pour elle est significatif. Son discours porte des traces de colère mais en même temps de résignation et de frustration : « c'est très difficile de voir un médecin noir. Un médecin noir...un médecin noir dans un pays où les personnes disent qu'il n'y a pas de préjugés. Il y a des préjugés, bien sûr, beaucoup même ». Et plus en amont dans son discours, elle souligne que « le préjugé est très présent mais il est sous la table, caché ».

« Têm preconceitos, na maioria das vezes este preconceito é velada, escondido mas se percebe...não é explícito mas se percebe que ali é preconceito. ». (Entretien de Flávia).

Flávia dit également qu'il y a des préjugés qui, dans la majorité de cas sont voilés, cachés mais que sans être explicites, ils se perçoivent comme étant des préjugés. Elle poursuit en disant que la vision qui peut être exportée d'un pays métis où tout le monde vit de manière pacifique est vraie mais pas en ce qui concerne l'égalité :

« É uma visão errônea. Ah, são pacíficos, convivem bem entre si.... Até essa visão não está errada, todo o mundo é pacífico, as raças convivem entre si, há muitos mestiços, ta todo misturada, a pesar disso, tudo bem. Só que e além disso como é que a sociedade funciona, já é outro nível de pensamento, se relaciona bem mas como é que esse bem ? Como é que são as políticas ? É uma relação pacífica mas não é tão efectiva ao que diz respeito a igualdade. (...) » (Entretien de Flávia).

Elle précise que « les races cohabitent bien entre elles, il y a beaucoup de métis, tout est mélangé », mais que si l'on va au-delà, selon « un autre niveau de pensée » : « Comment se matérialise ce « bien » ? Comment s'effectuent les politiques ? C'est une relation pacifique mais qui n'est pas effective en ce qui concerne l'égalité ».

« O racismo é negado o tempo todo. (...) E todo um processo ideológico, se você leu Gilberto Freyre, questão da mestiçagem, do racismo cordial que é vendido para fora... Como é que somos uma democracia racial se estamos a maioria dentro do país e somos 1% no Parlamento ?...(...) » (Entretien de Manoel).

Manuelo, lui, évoque l'idée d'une négation quotidienne du racisme dûe à « un processus idéologique ». Il parle de l'existence d'écrits comme ceux de Gilberto Freyre, ici en l'occurrence il fait référence à son ouvrage *Casa Grande e Senzala* dont j'ai parlé également précédemment dans ce travail, et notamment la « question du métissage, du racisme cordial qui est vendu à l'extérieur du pays » et pose la question suivante : « Comment sommes-nous une démocratie raciale si nous sommes (sous-entendu la population afro-brésilienne) la population majoritaire du pays et que nous sommes 1% au Parlement ? ».

Comme le souligne Moritz Schwarcz, « nous sommes devant un type particulier de racisme, un racisme silencieux et sans visage qui se cache derrière une supposée garantie d'universalité et de l'égalité des lois et qui jette le jeu de la discrimination vers l'espace du privé » (Moritz Schwarcz, 2000, p. 182).

Cette perspective est énoncée à plusieurs reprises dans la parole des sujets rencontrés qui semblent partager le fait que derrière une façade législative assurant légalement et juridiquement une égalité de droits de tous les citoyens brésiliens, se dissimulerait des législations discriminantes promulguant une forme d'apartheid politique et social.

« Perante a lei, nos somos todos iguais, mas as políticas acabam segregando a sociedade. Se você começa a prestar atenção, não só aqui, mas no campus como um todo, você vai perceber que há poucos professores negros. Então isso tem a ver com essa cultura da segregação que te falei, de preconceito. » (Entretien de Flávia).

Flávia affirme que devant la loi, tous les citoyens brésiliens sont égaux, mais que les politiques menées finissent par ségréguer la société. Elle souligne que si l'on prête attention au niveau de son établissement universitaire mais également au niveau plus large de tout le campus universitaire, on peut voir qu'il n'y a que très peu de professeurs noirs. Pour elle, c'est en lien avec ce qu'elle appelle « la culture de ségrégation » et du préjugé.

« Na verdade, todas essas legislações são racistas, todas. Se você pega a primeira constituição republicana, nos estamos vendo ontem foi aprovada na sede do congresso, baixaram a maioria penal. A primeira vez que baixariam a maioria penal foi em 1891, na primeira constituição republicana. E ao justificativo do levado de Nina Rodrigues, né. Por terem, os negros, tendência precoce a criminalidade. Então

isso é o objectivo para os negros. (...) » Aqui temos em Ribeirão Preto, dois pretos, aqui o local, do rio para ca é o Ribeirão dos pretos, para o sul é o Ribeirão dos brancos. Apartheid real, não escrito, mais de fato, concreto. » (Entretien de Manoelo).

Manoelo, quant à lui, va plus loin en signifiant que les législations seraient en réalité racistes. Il prend comme exemple les discussions présentées au sein du congrès au moment de l'entretien concernant la baisse de l'âge de la majorité pénale. Il rappelle que la première fois qu'elle a été abaissée ce fut en 1891 lors de la première constitution républicaine et fut justifiée notamment par les apports de Raimundo Nina Rodrigues mettant l'accent, notamment, sur la tendance précoce des personnes noires à la criminalité. Ce professeur de médecine légale oeuvrant à la fin du XIX^{ème} siècle, aurait introduit au Brésil, l'anthropologie criminelle et ses travaux mettent en évidence des théories racistes visant à signifier l'infériorité raciale des personnes noires. Il était pour la création d'un code pénal différent pour les différentes races. Aujourd'hui, les discussions autour de l'abaissement de la majorité pénale, viserait directement les jeunes noirs et seraient sous-tendues par certaines formes d'héritages de certaines de ces théories racistes « scientifiques » et s'illustrent dans les faits par la suspicion quasi systématique envers les personnes noires visant à assimiler celles-ci à des potentiels délinquants, voleurs et criminels.

Manoelo précise également que pour lui, la ville de Ribeirão Preto serait scindée en deux parties : une serait réservée aux noirs et l'autre aux blancs. Il parle d'un « apartheid réel, qui n'est pas écrit, mais qui est concret ». Il relie ça encore une fois à la notion d'imaginaire et plus particulièrement à cet imaginaire du blanchiment. Cette « non-législation », c'est-à-dire le fait qu'il n'y ait pas eu au Brésil une tradition de ségrégation raciale légale et institutionnalisée aurait créé un pays métissé mais sous couvert de ce qu'il nomme « une négation de couleur » par cette idéologie du blanchiment de la population brésilienne, par une « purification » du sang brésilien, qui elle, est inscrite dans la tradition législative du pays :

« O estado brasileiro, se você pegar na pos-abolição, há uma proposta de branqueamento da nação brasileira dos deputados, diziam claramente. Isso foi confirmado politicamente (...) Para não contaminar o sangue brasileiro » (Entretien de Manoelo).

Manoelo indique qu'après l'abolition de l'esclavage, les députés brésiliens ont fait une proposition de blanchiment de la nation brésilienne clairement affichée et revendiquée qui a été confirmée politiquement. « Pour ne pas contaminer le sang brésilien ». Comme le souligne

Akkari et Pompeu Da Silva, « l'idéologie du blanchissement a en réalité visé à transformer le Brésil en une nation blanche par un ensemble de mesures concrètes, en particulier, l'encouragement de l'immigration européenne. Cette transformation était perçue comme la condition sine qua non de l'accès à la modernité ou à ce qui est encore appelé au Brésil le premier monde (*o primeiro mundo*) » (Akkari & Pompeu Da Silva, 2010, p. 57). Santiago Castro-Gómez développe une idée présente chez Quijano, celle de la construction d'un imaginaire colonial, d'une conquête de l'imaginaire. Ce qu'il nomme sous le terme d'« imaginaire moderne du point zéro » coïncide avec l'imaginaire colonial de la blancheur. « La blancheur est une fiction qui exprime la volonté d'un groupe d'imposer son ordre à la société, mais aussi une réalité, puisqu'elle sera relayée par les institutions. » (Bourguignon-Rougier, 2016).

Allant encore plus loin dans cette perspective. L'idée d'un « projet de génocide » est énoncée par Manoelo qui souligne que celui-ci « continue jusqu'à aujourd'hui ». Ce projet a été évoqué également par Janete Fernandes Suzart et Josiane Cristina Clímaco, toutes deux respectivement Professeure d'éducation physique et doctorante en études ethniques et en éducation à l'Université fédérale de Bahia, au Brésil, lors du Colloque International « *Pratiquer, (se) former (aux), (Re) penser et questionner les pédagogies émancipatrices-Actualités et débats* » qui a eu lieu du 8 au 9 juin 2018 à Paris. Elles ont utilisé le terme de « *necropolítica* » et de « *mortos institucionalizados* » pour évoquer la politique menée contre les jeunes noirs brésiliens. Manoelo affirme lors de nos échanges que c'est ce qui « *permet à la Police d'assassiner nos jeunes noirs* », il termine sa phrase en disant « *nous ne sommes pas encore humains, alors nous pouvons être morts* » (Entretien de Manoelo). Ces termes de « *nécropolitique* » et de « *morts institutionnalisés* » font référence à la notion de *nécropolitique* forgée par Achille Mbembe s'inspirant de la notion de *biopolitique* de Foucault. Elle tend à désigner des mécanismes par lesquels s'établit et se maintient un contrôle sur qui doit vivre et qui doit mourir. L'auteur a analysé ces mécanismes notamment dans le contexte de l'occupation coloniale contemporaine et des guerres contemporaines. Le terme de « *génocide* » a également été utilisé par Abdias do Nascimento qui, dès 1968 dans son ouvrage *O negro revoltado*, puis ensuite en 1978 dans *O genocídio do negro brasileiro- Processo de um racismo mascarado*, parle de plusieurs « *stratégies de génocides* », celle visant à blanchir la race et celle visant à blanchir la culture, matérialisées par « *des pouvoirs implantés de contrôle social et culturel* » qui « *sont utilisés pour détruire le noir en tant que personne et en tant que créateur et conducteur de sa propre culture* » (Nascimento, 1978, pp. 93-94).

IV.1.3.1.3. Une corrélation clairement établie entre le passé historique et l'esclavage et le temps présent dont la présence réelle du racisme

La présence de ces préjugés, de cette discrimination raciale et plus généralement du racisme, est mis en lien, par les personnes rencontrées, avec l'histoire coloniale du Brésil et la pratique de l'esclavage à grande échelle.

« É, a história da escravidão, talvez seja, eu creio que vem disso, sabe porque, o Brasil foi um dois últimos países a acabar com a escravidão, então acho que na cabeça de muita gente, o negro é visto como escravo. Acho que está ligado pelo passado do negro » (Entretien de Mariana).

Mariana pense que le racisme vient de l'histoire de l'esclavage car le Brésil a été un des derniers pays à abolir cette pratique alors elle souligne que « dans la tête de beaucoup de personnes, le noir est perçu comme un esclave ». Elle ajoute que c'est lié « au passé du noir ». On peut voir qu'elle établit une centration sur la personne noire et son histoire passée, et non pas sur le système qui s'est mis en place dans le pays.

Parallèlement, Flávia pointe également ce lien mais pour elle, cette vision serait en train d'être modifiée et notamment par l'action des personnes noires. Ces deux discours semblent se faire écho et place au centre du lien la personne noire dans ce qu'elle a subi et dans ses potentialités à changer la vision de cette histoire :

« Vem da história do negro no Brasil. Mas acho que ela está a sofrer numa certa modificação de quando ela começou, que foi os escravos que vieram para cá, junto com os portugueses, a relação daquele tempo adiante os dias de hoje, percebo que está mudando essa visão do negro, essa visão do mundo para o negro, então acho que está mudando uma visão boa. Acho que o negro está participando mais na sociedade, ele está a se envolver mais com coisas positivas. Mostrando estudos, mostrando trabalho, mostrando que ele é competente. » (Entretien de Flavia).

Pour elle, c'est lié à l'histoire du noir au Brésil. Mais elle serait en train de « souffrir », c'est le mot qu'elle emploie, « d'une certaine modification par rapport au début », « que ce furent les esclaves qui sont venus ici, avec les portugais, que la relation de ces temps-là par rapport à aujourd'hui, change ». Les mots employés, ne montrent pas une volonté de sa part

de mettre l'accent sur l'imposition qui a été faite aux africains d'être exportés vers le territoire brésiliens au contraire, les mots employés peuvent traduire un transfert « paisible », ils sont venus, ensemble, à côté des portugais. La vision du monde sur le noir change en une vision positive. Elle pense que « le noir est en train de participer plus à la société, qu'il est en train de s'impliquer davantage dans des choses positives, en montrant des études, en montrant du travail, en montrant qu'il est compétent ». Cette dernière phrase pourrait être également interprétée comme voulant signifier qu'auparavant le noir ne participait pas assez, ne montrait pas assez qu'il faisait des choses positives et que donc ça venait de lui, de son comportement, de ces actions qui n'étaient pas en adéquation avec le fait d'avoir une vision positive sur lui. Le verbe « montrer » qui est utilisé donne à voir justement cela.

IV.1.3.1.4. Derrière le miroir

De plus, la progression du discours au fil des entretiens montre chez certaines personnes rencontrées, une première parole donnée exprimant le fait qu'il n'y ait pas ou qu'elles n'ont pas subi personnellement de discrimination ou de préjugés par rapport à leur couleur de peau, à une seconde parole donnée qui témoigne de la perpétuation dans la société de rapports discriminants, de ségrégation et que d'une manière plus ou moins directe, elles sont affectées dans leur intimité par ces rapports.

« Na faculdade não vejo, não sei...preconceitos sei que têm, mas tenho amigas que são casadas com pessoas negras. Não vi preconceitos na família. Não teve problemas, temos aqui um homem negro casado com uma branca, não parece haver preconceitos, ja era viúva com filhos. Depende muito dos casos, Brasil também é tão grande, né. (Silence) Mas sempre têm. Se acontece alguma coisa e tivesse um negro por perto a desconfiança é sobre ele, eu acho. » (Entretien Heloisa).

Heloisa répond que là où elle travaille, dans la faculté, elle n'en voit pas, qu'elle ne sait pas trop... mais que des préjugés, il y en a. Elle continue en disant qu'elle a des amies mariées avec des personnes noires et qu'elle n'a pas vu de préjugés au sein de la famille. Elle connaît également un homme noir marié avec une personne blanche qui travaille aussi à la faculté et qu'il ne paraît pas y avoir de préjugés par rapport à eux. Pour elle, « ça dépend des cas, le Brésil est grand aussi ». S'ensuit un long silence, puis elle conclut en disant « Mais il y en a

toujours, s'il arrive quelque chose et qu'il y a une personne noire à côté, la méfiance est sur elle ».

« Não senti, mas conheço pessoas que ja sentiam este preconceito. Por ser negro...Eu não fui atingida diretamente mas conheço uma pessoa, estudante aqui que foi atingida por este preconceito, é muito difícil. » (Entretien de Flávia)

Flávia répond elle aussi qu'elle n'a pas ressenti de discrimination mais qu'elle connaît des personnes qui ont déjà senti des préjugés, pour le fait d'être noires. Elle précise qu'elle n'a pas été atteinte directement mais qu'elle connaît une personne, un étudiant qui a été atteint par ce préjugé et que c'est très difficile à vivre.

« Não. Mas eu tenho muitos amigos negros....

Eu : É o que eles te contam, sentem-se discriminados ?

Ela : Sim.

Eu : Muito ?

Ela : Por exemplo ; quando foi para Italia, em algumas situações, raras, mas eu me senti discriminada por ser estrangeira. E não saber falar direito. É uma sensação muito ruim, então fico imaginando como é de estar na sua própria casa, no seu próprio país e você se sentia assim, é complicado... é muito complicado (silence) (Entretien de Laura).

Laura commence par dire que non, qu'elle n'a pas souffert de préjugés et/ou de discrimination mais qu'elle a beaucoup d'amis noirs qui, eux, sont concernés. Après mes interrogations à ce sujet, elle me donne un exemple personnel où elle livre son ressenti face au fait de s'être déjà senti discriminée par le fait d'être étrangère dans un autre pays. Elle dit « que c'est une sensation très mauvaise » et elle fait le lien avec ses amis et les personnes noires en général en disant qu'elle imagine ce que c'est que « d'être dans sa propre maison, dans son propre pays et de ressentir ça, c'est compliqué... c'est très compliqué ». Ces derniers mots sont accompagnés d'un silence pesant.

A la question si elle avait déjà souffert personnellement de racisme, Mariana répond dans un premier temps, après un temps de réflexion, qu'elle n'en a pas souffert à l'intérieur de

son lieu de travail. Puis, avant de terminer sa phrase, elle confesse qu'il y a eu une fois un vigile, il y a pas mal de temps en arrière, quand elle ne travaillait pas encore à son poste actuel, qui lui a parlé « de quelque chose de noir ». Elle précise qu'il était blanc et ajoute que ce qu'il lui a dit à l'époque était « une chose très laide, qui fait vraiment mal et qu'elle ne se rappelle pas précisément le contenu des paroles prononcées ».

« Eu : Você, pessoalmente, já sofreu de racismo, de discriminação ?

Ela : Olha, (Elle est train de penser). Aqui dentro da escola, não porque ninguém... só teve uma vez um guardo que virou para mim, há muito tempo atrás, nem tava ainda na escola, falou alguma coisa de negro para mim, ele é branco (...) Na época, o que ele disse foi uma coisa muita feia, que doi mesmo que não me lembro bem o que era. (...) » (Entretien de Mariana).

On peut percevoir dans ses paroles, une volonté de ne pas dire explicitement les mots prononcés par ce vigile ou une incapacité à les verbaliser ou à s'en souvenir réellement. Si nous ne pouvons connaître le contenu véritable de cette « chose de noir » prononcée un temps en arrière, Mariana nous donne à voir et à comprendre, que « la douleur » subie à ce moment précis est toujours là, ou du moins qu'elle se souvient de ce qu'elle avait éprouvée à l'époque.

Cette expression de douleur, que « ça fasse mal » à l'intérieur se retrouve également dans la parole de Diego qui après avoir répondu négativement à la question dans un premier temps, poursuit dans la même phrase en confessant que « ça arrive toujours, que ça fait mal à l'intérieur de la poitrine ».

Diego est un homme noir de 53 ans. Il est marié, a une fille, deux belles-filles et trois petits-enfants. Il exerce la profession de vigile à la Faculté Verde et habite une maison dans un quartier périphérique au Nord de Ribeirão Preto.

« Não...sempre acontece. Doi aqui dentro do peito » (Entretien de Diego)

Parmi les personnes rencontrées, seule Rania a exprimé explicitement et dès le départ avoir souffert de racisme :

« *Eu : Você ja sofreu de discriminação ou coisas assim ? Pessoalmente ?*

R : De racismo ? Lógico, com certeza, todo o mundo sofre. » (Entretien de Rania et Isabela).

Elle répond en me disant qu'il est « logique » qu'elle en est souffert, que c'est une certitude et que « tout le monde en souffre ».

Ces extraits d'entretiens ainsi que la production théorique en lien avec cette question du racisme semblent nous montrer que « personne ne nie qu'il existe du racisme au Brésil, mais que sa pratique est toujours attribuée à « l'Autre », que se soit du côté de celui qui agit avec des préjugés ou du côté de celui qui souffre des préjugés, le plus difficile c'est d'admettre la discrimination et non l'acte de discriminer » (Moritz Schwarcz, 2000, p. 181-182).

IV.1.3.2. Une différenciation raciale omniprésente

En parallèle de ces rapports sociaux racistes, nous pouvons dégager l'existence de rapports sociaux racialisés au sein de la société. Mon objectif ici est de pointer l'omniprésence des questions de la couleur de peau, en d'autres termes de l'origine ethnique des individus dont la saillance prend forme au travers du regard et des relations que les sujets entretiennent avec les autres, avec l'Autre de manière générale en lien avec leur insertion et positionnement au sein de la société.

IV.1.3.2.1. Des relations familiales, amicales et amoureuses racialisées

Les paroles livrées par les personnes rencontrées concernant la question des rapports familiaux et amoureux nous donnent à comprendre que les préjugés raciaux sont également bien présents dans ces types de rapports et sont directement liés à l'intériorisation familiale et/ou individuelle d'une « norme » de beauté blanche. Face à ces préjugés, différentes réactions peuvent s'opérer, allant de l'acceptation familiale et personnelle de relations entre des personnes de couleurs différentes au refus de celles-ci. Dans tous les cas, il est primordial de signifier que ces réactions, ces sentiments et ces choix proviennent d'un « processus d'apprentissage de l'assignation raciale et de son interprétation », processus qui « varie selon

l'histoire familiale de chacun, son environnement social, son sexe et ses expériences individuelles, sans parler du contexte historique plus général dans lequel il s'inscrit » (Poiret, 2006, p.111).

« Toda a gente sabe que não é facil namorar com uma pessoa que não é da mesma cor porque as pessoas têm muitos preconceitos » (Entretien d'Elisa).

Elisa souligne dans nos échanges que, d'après elle, tout le monde sait qu'il n'est pas évident d'être en relation avec une personne qui n'a pas le même couleur de peau car les gens ont beaucoup de préjugés par rapport à ça.

Mariana quant à elle, souligne qu'il y a beaucoup de couples mixtes dans la société brésilienne. Elle me donne des exemples au sein de sa famille :

« Você vê na minha familia, o marido da minha irmã tem os olhos claros. Ele é claro e os meninos deles são claros. O marido da minha outra irmã, é italiano, você vê. O meu ex marido falecido, deus o tem, ele era pardo, então o marido da minha outra irmã é bem negro mesmo. E na familia do meu irmão, os filhos dele casaram com mulheres de olhos claros. Agora a minha sobrinha casou com o negrão. Acho que é uma mistura de raças, é precisa ter isso. » (Entretien de Mariana).

Elle évoque un mari de sa sœur qui a « les yeux clairs » et ses enfants qui eux aussi sont clairs, le mari d'une autre de ses sœurs qui est italien. Puis, elle parle de son ex mari décédé qui était « métis », et également du mari d'une autre sœur encore qui lui « est bien noir ». Elle parle ensuite de la famille de son frère dont les fils se sont mariés avec des femmes « aux yeux clairs » alors que sa nièce s'est marié avec « un noir ». Elle utilise le mot « *negrão* » pour désigner cet homme de couleur noire qui est un terme à connotation péjorative. Il est intéressant également de noter que la description qu'elle nous donne de certains membres de sa famille désigne les personnes blanches par la couleur des yeux alors que celle des personnes métisses ou noires utilise la couleur de la peau. Nous retrouvons cette même différenciation dans l'entretien de Rania et Isabela. Mariana parle « d'un mélange de races » nécessaire. Elle emploie encore une fois ce terme mais avec une nuance, dans les propos suivants qui consistent à montrer, au travers là aussi d'un exemple personnel, ces préjugés et le fait que des familles ont ou auraient des difficultés à accepter ce genre de relations.

« Mas há famílias que não aceitam. E muito provável que muitos pais não devem aceitar. Conheci um colega meu aqui dentro da escola, um dia ele chegou para mim e falou deste jeito « Lourdes, se foi para a minha filha casar com um negro, tem que ter isso » (Elle montre le geste qui signifie avoir de l'argent). Falou desse jeito, eu lhe disse, cuidado, cuidado, lembra que você mora no Brasil, lembra que você é brasileiro que a sua filha também é uma mistura de raças da nada. » (Entretien de Mariana).

Mariana dit que « des familles n'acceptent pas, que c'est très probable que beaucoup de parents ne doivent pas accepter ». Elle donne l'exemple d'un ami qui travaille dans le même établissement qu'elle et qui lui a dit un jour que si sa fille devait se marier avec un noir il faudrait qu'il ait de l'argent. Elle lui avait alors répondu de faire attention à ce qu'il disait, qu'il vivait au Brésil, qu'il était brésilien et que sa fille aussi était le résultat « d'un mélange de races de nulle part ». Par cette expression, elle semble vouloir déconstruire l'opposition fréquente entre blanc et noir qui, de par le mélange racial opérant au Brésil, n'aurait pas réellement d'effectivité réelle. On peut y voir aussi une volonté de sa part de ramener son interlocuteur non pas à des racines uniques mais au rhizome qui constituent l'identité sociale du pays.

Cette mention de l'acceptation difficile voire impossible pour certaines familles ressort également dans les propos de Rania.

« Ele tem um irmão que é casado com uma amiga minha, ela é da minha cor. A família dele não aceitou (...) Porque isso aconteceu com a minha irmã. Ela engravidou de um rapaz brasileiro de olhos azuis, o pai dele não aceitou ela. O pai dele falou que não aceitava ter um neto, uma neta negra na família. » (Entretien de Rania et Isabela).

Elle parle d'un ami dont le frère est marié avec une amie à elle qui est noire comme elle. La famille de son ami n'a pas « acceptée » sa femme. Elle poursuit en expliquant ce qui est arrivé à sa sœur et par cet exemple, elle fournit ce qui peut apparaître comme un des arguments avancés par des familles concernant ces refus : « elle est tombée enceinte d'un garçon aux yeux clairs et le père de ce jeune homme ne l'a pas acceptée, il dit qu'il n'acceptait pas d'avoir un petit fils ou une petite fille noir(e) dans sa famille ». La question de la lignée et de la perpétuation de celle-ci conjuguée au maintien de certains critères la concernant est ici posée.

Face à ces éléments, différentes réactions se dessinent à partir des témoignages livrés par les sujets interrogés :

« Ja tive namorados brancos. Foi uma experiência tranquil, também. Não tive preconceitos em relação aos meus ex-namorados e a família deles, foi bem acolhida, não tive problemas. A minha família também aprovava, é que não deu certo mesmo. » (Entretien de Flávia).

Flávia dit qu'elle a déjà eu des petits amis blancs et que cette expérience a été plutôt « tranquille ». Elle précise qu'elle n'a pas reçu de préjugés ni de la part de ses anciens compagnons, ni de la part de leurs familles, qu'elle avait été bien accueillie, sans problèmes. » Sa famille approuvait également ces relations. La raison de leurs ruptures serait dûe au fait que ça ne fonctionnait pas entre eux deux.

« Ja teve vários namorados com cores diferentes. Acabei para casar com um homem branco. Estamos juntos até agora a pesar dos preconceitos. Acho que conseguimos ao longo do tempo enfrenta-los, as vezes com dificuldades... » (Entretien de Lúcia).

Lúcia exprime le fait d'avoir eu plusieurs compagnons de couleurs différentes. Elle est mariée aujourd'hui à un homme blanc. Malgré les préjugés vécus, ils sont toujours ensemble. D'après elle, ils ont su avec le temps confronter ces préjugés et donc y résister, bien que parfois avec difficultés.

« Não, nunca conheci. Nunca aconteceu, nunca tive a chance, mas não gosto dizer assim não, mas eu gosto mais de morenos. Entendeu ? » (Entretien de Rania et Isabela).

Isabela dit ne jamais avoir connu de compagnons noirs, « ça n'est jamais arrivé, je n'ai jamais eu cette chance ». Mais elle ajoute, qu'elle a une préférence pour les noirs plus clairs.

Rania, quant à elle, exprime clairement le choix de ne pas avoir de relations avec des hommes blancs pour éviter de subir le racisme. Nous comprenons alors qu'il ne s'agit pas d'un choix délibéré mais plutôt d'une « stratégie » relationnelle dans le but de se protéger, ce qu'elle finit pas conscientiser et verbaliser à la fin de nos échanges :

« R : *Eu até hoje, eu não me relaciona com homem branca. (Silence), nunca me relacionei.*

Eu : Porquê ?

R : Justamente por causa disso. Para não sofrer racismo. Entendeu ? Até as minhas amizades, tem mais da minha cor (...) Isso são os preconceitos, estão aqui, na rua. Eu tenho um preconceito. Tipo assim, não querer me relacionar com pessoa branca, isso é preconceito (...) É assim, você tem medo de sofrer preconceito que você acaba ter preconceito de outra coisa.

I : Você tem receio na verdade.

R : Então, não tenho preconceito da minha cor, então não prefiro me relacionar com um homem que não seja da minha cor. (...) E uma parte de mim defender. » (Entretien de Rania et Isabela).

Elle dit ne pas avoir de relations avec des hommes blancs et n'en avoir jamais eu en réalité. Je lui demande alors pourquoi ce « choix » et elle me répond que c'est justement pour ne pas souffrir de racisme. Même concernant ses amies, la majorité sont comme elle, noires. Puis, à la fin de l'entretien elle affirme que les préjugés sont partout, dans la rue, et qu'elle-même agit avec des préjugés : le fait de ne pas vouloir être en relation avec une personne blanche se présente à ses yeux, comme un préjugé. Elle ajoute que, ce qui se passe, c'est quand quelqu'un a peur de souffrir de préjugés alors cette personne finit par avoir elle-même des préjugés sur d'autres choses. Isabela s'adresse à elle, et lui dit qu'en réalité elle a peur. Rania lui répond tout en réfléchissant qu'elle n'a pas de préjugé sur sa propre couleur de peau donc qu'elle ne préfère pas être avec un homme qui ne soit pas de la même couleur de peau, que c'est un moyen de se défendre.

De plus, ce choix relationnel est à replacer dans un contexte familial où les liens familiaux en eux-même créent et reproduisent des situations de stigmatisme et de racisme.

« *Porque é assim, tipo assim...porque todo tem piada. Quando engravidei do meu filho, a minha irmã falou assim, quando você for ter um menino, uma menina, vai nascer com cabelo duro, igual de bombрил. Você sabe o que é ?*

Eu : Não.

R : É para lavar a loiça, bem dura.

V : Ah é ?

R : *Jà ficou meio assim, sabes...Acho que não sofreu tanto racismo do que eu... »*
(Entretien de Rania et Isabela).

Elle évoque le fait que toutes les situations peuvent être appréhendées de manière racialisée, même les plus intimes, comme par exemple le physique potentiel de son futur enfant. Ce qu'elle présente comme étant une « blague » dite par sa sœur est en réalité pour elle, perçu et ressenti comme du racisme et semble être vécu d'une manière encore plus douloureuse que le racisme quotidien présent dans la rue, dans la société. Elle évoque le fait que lorsqu'elle était enceinte de son fils, sa sœur lui a dit que son fils ou sa fille allait naître avec des cheveux « durs », comme « une éponge à gratter ». Ne sachant pas ce que le terme « *bombril* » voulait désigner, elle me précise que c'est un objet qui sert à laver la vaisselle et que c'est très dur. Elle ne trouve pas les mots exacts pour me signifier comment elle avait réagi au moment de cette parole, mais finit en disant « je crois que personne n'a souffert autant que moi de racisme ».

Comme le soulignent Pereira Tosta et Alves « la famille peut également interférer de manière négative dans le processus de construction d'une identité ethnoraciale » (Pereira Tosta & Alves, 2013, p. 10) en tant « qu'on y prend conscience de l'importance de la couleur de la peau, du poids de l'apparence et de la filiation, parce qu'elle permet l'échange d'expériences et la mutualisation de réponses à apporter lors de ses réalisations concrètes, mais aussi parce qu'elle est un cadre dans lequel se réalise le stigmatisme raciste, la famille se révèle être un espace commun d'apprentissage, de gestion et de production du racisme. » (Eberhard & Rabaud, 2013/3, p. 95).

IV.1.3.2.2. Une norme esthétique blanche

Cet espace producteur et reproducteur de rapports racialisés semble comprendre en son sein, au même titre que dans la société, un idéal identitaire modelé par l'approximation la plus visible possible d'une « norme » esthétique blanche. En effet, l'image d'une femme à la peau claire, aux yeux clairs, mince et avec des cheveux lisse se pose comme étant le modèle à atteindre au sein du cercle sociétal et familial.

« R : Hoje a gente pode falar que não tem raças mas tem sim. Tipo, se você fosse numa seleção de emprego e que entra uma branca et uma negra, lógica que eles vão escolher uma branca, magrinha, de cabelo grande, essas coisa. Aqui tudo funciona assim » (Entretien de Rania et Isabela).

Rania met en évidence que lors d'un entretien d'embauche, si deux personnes entrent, une noire et une blanche, il est « logique » pour elle, que va être choisie, la personne blanche, mince, avec des cheveux long. D'après elle, « ici tout fonctionne comme ça ».

Lúcia raconte une scène vécue qui va dans le sens des propos de Rania.

« Um dia, cheguei numa instituição que acolhava mães para fazer entrevistas sociais. A coordenadora me chamou para falar sobre a infância. Marcamos a palestra para as duas horas, foi um pouquinho antes e esta pessoa não estava lá. Fui no balcão de atendimento e falei para mulher, ela me disse, « ah, você pode esperar lá ». Ela não perguntou nada, quem era, o que vinha fazer lá, nada, sentei e esperei. Depois, uma pessoa saia, voltava, não sei o que e perguntou assim « A moça da palestra ainda não chegou ? Eu respondi que estava esperando, « Ah a Lúcia é você, só um minutinho. » Para a secretaria eu estava uma mãe para fazer entrevista social. Então no imaginário podia ser a mãe mas não podia ser a palestranda do dia. Isso acontece muito... » (Entretien de Lúcia).

Elle se rend un jour dans une institution sociale qui accueille des mères, afin de faire des entretiens avec elles sur leur situation. La responsable de la structure lui avait demandé de venir donner un cours sur l'enfance. Elles avaient fixé le cours à 14 h, elle est arrivée un peu avant et la personne n'était pas encore arrivée. Lúcia s'est alors rendue à l'accueil et a demandé à la secrétaire si la responsable était là. Celle-ci lui a répondu qu'elle pouvait s'asseoir et l'attendre. Sur le moment, elle ne lui demande pas qui elle est et pourquoi elle est ici. Une personne arrive et demande à la secrétaire : « La fille du cours n'est pas encore arrivée ? ». Alors Lúcia répond qu'elle était là et qu'elle attendait. La femme lui répond alors : « Ah, c'est vous Lúcia, juste un moment s'il vous plait ». Pour la secrétaire, elle était une mère qui attendait là pour passer un entretien. Dans son imaginaire, Lúcia pouvait être une mère mais ne pouvait pas être la professeure. Elle ajoute que « ça arrive fréquemment » ce genre de situation et me donne d'autres exemples à ce sujet.

Au sein de la famille, les propos recueillis tendent vers l'idée que la norme de beauté est la norme blanche. Celle-ci semble se cristalliser sur l'apparence des cheveux, en opposant les cheveux lisses ou lissés comme étant la norme socialement acceptable et valorisée, et les cheveux crépus, laissés au naturel des femmes noires et/ou métisses, d'apparence socialement inconvenante et fortement dévalorisée :

« O meu pai era negrão, a minha mãe era parda. De cabelo ondulado. A minha mãe era uma mulher muito bonita. O meu pai já era um negrão, tudo negrão » (Entretien de Mariana)

Mariana indique que son père était noir et sa mère métisse avec des cheveux ondulés. Elle dit que sa mère était une belle femme alors que son père « était un noir, tout noir ».

« A minha filha, se você vê a minha filha é o rosto da minha mãe, nossa. O que acontece hoje, eu sou escuro, a minha mãe é morena, a minha filha é morena também. A Larissa tem o cabelo vermelho, meio amarelado, o da minha mãe era do mesmo jeito, hoje é branquinho mas no passado era amarelo e é o da Larissa hoje. Então não acreditam que seja a minha filha, nossa senhora.

Eu : Porquê ?

Ele : Porque ela é morena, bonita ! » (Entretien de Diego).

Diego, quant à lui, parle de sa fille qui est le portrait craché de sa mère. Il se dit noir et sa mère et sa fille métisses (dans le sens de noires plus claires que lui). Larissa, sa fille, a les cheveux presque blonds, comme ceux de sa mère dans le passé. Il souligne que de ce fait, les gens ne croient pas que ce soit sa fille. Je lui demande alors pourquoi et il me répond : « parce qu'elle est métisse et jolie ! ».

Laura parle d'une collègue noire faisant partie du mouvement noir de l'université où elle étudie. Elle rapporte ses propos qui se sont produits au sein de la famille de cette étudiante noire qui arbore dorénavant et ce, depuis qu'elle est entrée dans le collectif noir, les cheveux au « naturel » :

« *Que cabelo feio ! Vamos lá ao salão para você arrumar este cabelo, eu pago para que você arruma esse cabelo.* » (Entretien Laura).

« Quels cheveux affreux ! Allons chez le coiffeur pour arranger ces cheveux, je paie pour que vous arrangiez ces cheveux ». Ces propos sont tenus par la mère de l'étudiante.

D'après Laura, sa famille évoquerait des « questions de convenance sociale », liées à des comportements qui devraient se retrouver dans tous les espaces publics, comme par exemple « de ne pas s'asseoir lorsque l'on est en jupe, avec les jambes ouvertes » :

Ela : Eles falam sobre questões socialmente aceitas, não é. Comportamentos que todo lugar tem, de não se sentar de saia, com pernas abertas » (Entretien de Laura).

On peut voir ici l'intériorisation de cette norme esthétique blanche à laquelle les personnes noires et métisses doivent se conformer et qui régirait, pour certaines personnes en tout cas, le bien vivre en société et assurerait l'intégration sociale désirée. Mais dans tous les cas relatés, nous pouvons voir que les « représentations sociales par rapport aux noirs sont chargées de stéréotypes négatifs, essentiellement en ce qui concerne les rapports au corps (couleur de la peau, forme et texture des cheveux...) » (Pereira Tosta & Alves, 2013, p. 8).

IV.1.4. Des inégalités éducatives sous-tendues par une ségrégation sociale et raciale

L'enquête de terrain effectuée, couplée avec un certain nombre de données issues de la littérature scientifique nous amènent à présenter l'institution scolaire brésilienne étudiée comme un espace empreint de profondes inégalités éducatives à mettre en lien avec une ségrégation sociale et spatiale. Des rapports scolaires juvéniles discriminés et discriminants ont été mis à jour et sont à insérer dans la perpétuation de cet « imaginaire-socio-historique » hérité de la période coloniale. Ils se manifestent par la diffusion de préjugés et de stigmates raciaux et sociaux et par le maintien d'un enseignement européocentrique des contenus scolaires. Cette institutionnalisation d'un racisme scolaire produit des effets sur la construction identitaire des jeunes.

IV.1.4.1. Quelques éléments de cadrage concernant la réalité socio-éducative étudiée

Des éléments de contextualisation alliant des données sur l'institution scolaire brésilienne et par celle-ci, doivent être apportés pour comprendre le cadrage de l'éducation au Brésil en lien avec les écoles étudiées, un ensemble d'écoles publiques situées dans un quartier populaire et un quartier périphérique proche d'une favela et une école privée se situant au centre de la ville dans un quartier prisé.

Abdeljalil Akkari a distingué quatre périodes de développement de l'éducation publique. La seconde période allant des années 1950 à l'avènement du régime militaire est importante car elle matérialise le conflit entre éducation publique et éducation privée qui tend à ce moment-là à se développer. L'année 1962 est marquée par la promulgation de la loi directrice qui institue trois réseaux publics d'écoles (fédérales, des états et municipales). La loi de 1988 est venue affirmer la coexistence des réseaux publics et privés d'écoles, ces derniers étant distingués en fonction de leur but lucratif ou non lucratif.

Le tableau ci-dessous met en évidence ces différents réseaux d'enseignement existants.

Tableau I Les réseaux public, privé et communautaire de l'enseignement au Brésil

	Origine	Public	Caractéristiques
Réseau public <i>Ecoles Fédérales</i>	<i>Ecoles d'application pédagogique liées à des universités ou des entreprises publiques</i> Écoles fédérales techniques supérieures	<i>Elèves issus des classes supérieures et moyennes</i>	<i>Très peu nombreuses avec peu de places disponibles.</i> <i>Concours d'entrée très sélectifs</i>
<i>Ecoles des Etats</i>	<i>Ecoles gérées par les états régionaux</i>	<i>Elèves issus des classes moyennes et défavorisés</i>	<i>Assez nombreuses mais leurs nombres est en diminution suite à la municipalisation de l'éducation</i>
<i>Ecoles Municipales</i>	<i>Ecoles gérées par les municipalités</i>	<i>Elèves issus des classes défavorisées</i>	<i>Les plus nombreuses</i> <i>Taux de redoublement et d'évasion très importants</i>
Réseau privé			
<i>Ecoles internacionales</i>	<i>Localisées essentiellement à São Paulo et Rio de Janeiro</i>	<i>Elèves issus des classes supérieures (professionnels étrangers)</i>	<i>Peu nombreuses</i> <i>Elles sont réputées dans le secteur de l'éducation bilingue (essentiellement portugais-Anglais)</i>
<i>Écoles "traditionnelles" confessionnelles</i>	<i>Al:origine liées aux des puissantes congrégations</i>	<i>Elèves issus des classes supérieures et des classes moyennes supérieures</i>	<i>Leur nombre est en constante augmentation</i>

<i>(catholiques, protestantes</i>	<i>catholiques (jesuites, maristes, dominicains), ou protestantes (méthodistes, évangéliques, etc.), ces écoles se sont fortement développées ces dernières années</i>		<i>L'enseignement religieux perd du terrain à mesure que leur base confessionnelle de recrutement s'élargit</i>
<i>Ecoles "entreprises"</i>	<i>A l'origine des écoles spécialisées dans la préparation de l'examen d'entrée à l'université (vestibulaire). Ce sont de véritables entreprises de l'éducation à l'échelle nationale.</i>	<i>Elèves issus des classes supérieures et moyennes-supérieures</i>	<i>Leurs nombre est en augmentation exponentielle. Activités très diversifiées comprenant notamment un secteur d'édition très dynamique et même des unités de production d'ordinateurs et de logiciels éducatifs. Un exemple typique est celui du groupe Positivo qui regroupe 500 000 élèves (à vérifier')</i>
<i>Petites écoles privées</i>	<i>De création relativement récente (souvent des entreprises individuelles/familiales), ce sont de petites écoles maternelles ou primaires qui se sont développées sur des initiatives individuelles avec peu de classes (une maison individuelle)</i>	<i>Elèves issus des classes moyennes</i>	<i>Flexibilité Qualité est très variable Certaines peuvent être assimilées à des écoles publiques (enseignement supplétif pour adultes)</i>

(Extrait de l'article Akkari, A. (2001). *Inégalités éducatives structurelles au Brésil : entre état, privatisation et décentralisation. Revista Dialogo Educacional, 2(3), 1-21*).

Les années 60 sont également marquées par le développement du mouvement d'éducation populaire et notamment le travail de Paulo Freire, lié entre autres, à la lutte contre l'analphabétisme de la population brésilienne dévalorisée. Cette lutte, bien que des progrès aient été fait depuis les années 60 est toujours d'actualité. La période actuelle semble marquée par la perpétuation de cette lutte, « en 2017, le taux au niveau national de l'analphabétisme des personnes âgées de 15 ans ou plus a été estimé à 7%, c'est à dire l'équivalent de 11,5 millions de personnes analphabètes » (Estatísticas Sociais, 2018) , mais également par l'existence d'une « mauvaise qualité d'éducation, qui selon l'Unesco, est le problème principal de l'éducation au Brésil » (Araujo M. , 2017). C'est à partir des années 1980, avec le retour progressif de la démocratie au Brésil, après la période du régime militaire, que le processus de démocratisation de l'accès à l'École et de massification de l'enseignement au Brésil a commencé. L'action politique et notamment le programme *Bolsa Família*, visant à instaurer une école pour tous, fonctionne aujourd'hui par une facilité d'accès à l'École, notamment pour les enfants des territoires les plus défavorisés du pays. « La présence régulière à l'école (...) assure aux jeunes enfants et aux jeunes adolescents des espaces de vivre ensemble, d'alimentation, et d'apprentissage qu'aucun autre espace ne peut offrir. Être au sein de l'école pendant des jours et durant des heures précises signifie, en pratique, ne pas se trouver dans d'autres endroits, comme la rue et d'autres lieux à hauts risques » (Aparecida Felicetti & Trevisol, 2012, p. 16). La présence de ces lieux dangereux, comme la rue, dans lesquels évoluent certains enfants est présent dans les propos recueillis des personnes rencontrées, à la fois chez les sujets femmes qui sont aussi mères de famille et chez les professeurs interrogés.

« R : Tem o programa chamado de bolsa família, bolsa escola. O seu filho não pode faltar da escola, ai você perda o benefício. Tem o programa jovem aprendiz, que a criança está na escola, que trabalham, ganha o salário mínimo. Para a criança não se envolver com drogas... »

I : Ficar na rua...

Eu : Há muitos que ficam na rua ?

R : Ouch ! Aqui se vê crianças de doze anos já a traficar drogas, têm muitos crianças que ficam na rua, usam drogas, muitos que moram cedo, porque não querem saber de estudar, que a mãe também é usuário, não liga » (Entretien de Rania et Isabela).

Rania évoque précisément les différents programmes d'aides développés par le gouvernement. Nous y retrouvons le programme *Bolsa Família*, mais également *Jovem*

aprendiz un programme destiné aux jeunes entre 14 et 24 ans cherchant du travail dans diverses entreprises du pays. Elle dit que ces différents programmes ont pour finalité d'éloigner les enfants de la drogue. Isabela rajoute que ça sert aussi pour elle à les éloigner de la rue. Rania poursuit en précisant que l'on peut voir actuellement dans la ville, des enfants de 12 ans déjà en train de faire du trafic, utilisant la drogue. Parmi eux, beaucoup meurent jeunes car ils ne veulent rien savoir des études et que leur mère souvent est aussi une consommatrice de drogue, donc elle n'y prêterait pas ou plus d'attention.

Vânia évoque la violence dans la société, violence liée, pour elle, à des situations de grande pauvreté et pouvant entraîner la mort des enfants « enrolés » dans le système de trafic géré et organisé par les adultes.

« E por causa da violência. Tem muito violência... isso também é ruim. (..) Porque há muito pobreza, saiu esta droga não sei de onde, e ali tá o menino passando fome, descalça, sem nada para comer o dia todo e as vezes, a mãe foi trabalhar e a criança de 10, 12 anos fica andando na rua. As vezes têm alguns que não vão para escola e uma pessoa já fica olhando aquele menino todo o dia ali e ah é um belo dia e quem quer oferecer vai lá, diz que o dinheiro é bom, é muito e começa essa coisa... e acho que a pessoa que começa a traficar, que começa a fazer isso, ele acha que vai ter bom, que vai ter roupas de marcas, que ele vai se sustentar, se cobrar de marcas, roupas, o que eles querem mas ele não tem a consequência da justiça ou da morte porque existe muitos mortes pela droga, eles matam » (Entretien de Vânia).

Elle donne à voir des situations d'enfants qui ont faim, qui n'ont pas de chaussures, dont la mère est partie travailler, qui restent divaguer dans les rues et qui sont alors approchés par les trafiquants qui leur promettaient de l'argent facile à obtenir. C'est de cette manière là que commence un cercle vicieux dans lequel les enfants croient améliorer leur situation, pouvoir acheter ce qu'ils désirent comme des vêtements de marque par exemple, mais « ils n'ont pas la conscience de la justice ou de la mort ».

Cette violence évoquée ici se présente comme une violence non pas de la part des enfants, mais produite et véhiculée par un système dont les enfants sont victimes.

Néanmoins, en parallèle de ce discours, un autre se dessine, visant à signifier l'existence également d'une violence juvénile dont la responsabilité serait une responsabilité politique et institutionnelle.

« Hoje a lei do Brasil é, ah, a mãe não pode dar um tapa, não pode fazer nada para educar crianças, só que a criança pode matar o pai, pode matar a mãe, bater, vender, pode traficar, a criança não pode trabalhar, só que eles podem fazer tudo isso ! Então a lei joga para eles em cima das drogas. Que tipo assim, a mãe vai trabalhar para sustentar a família, as vezes, a mãe tem tão pouco que ele estava a ver na escola um amiginho que tem condições financeiras mais do que ele, então ele vai se dizer, ah, a minha mãe não pode comprar isso, va lá e rouba ou vai traficar, vai vender drogas na equina para comprar coisas que querem e ali vai. E assim cada vez mais a criança caio mais cedo no mundo da droga. (...) » (Entretien de Rania et Isabela).

Rania affirme que la loi brésilienne stipule que la mère « ne peut pas donner une tape à son enfant, elle ne peut rien faire pour éduquer son enfant, mais l'enfant lui, peut tuer, tuer son père, tuer sa mère, frapper, vendre, trafiquer, il ne peut pas travailler mais il peut tout faire. Alors la loi joue donc pour eux en plus de la drogue ». Elle évoque une situation similaire à celle évoquée par Vânia en prenant le cas d'un enfant dont la mère travaillait pour essayer de subvenir aux besoins de la famille mais elle gagne très peu, l'enfant voit à l'école un autre élève qui a de meilleures conditions financières que lui, alors il se dit que comme sa mère ne peut pas lui acheter les mêmes choses, il va aller voler, trafiquer pour pouvoir s'acheter ce qu'il désire et ainsi l'enfant tombe de plus en plus tôt dans le monde de la drogue.

Dans la même lignée, Vânia met l'accent sur la nécessité de mettre l'enfant à travailler, mais que la loi viendrait se poser comme un empêchement qui en même temps préserverait ce qu'elle considère comme une liberté destructrice pour l'enfant et son entourage :

« As vezes eu vejo notícias na televisão e não gostam vê-las porque só falam de coisas ruins, mortos e tudo, quando eu vejo e que o meu filho de 14 ans está ao meu lado, eu falo, estás a ver Jorge, o que aconteceu com ele, aquilo não é certo, então a gente não precisa bater, nunca batei nos meus filhos, eu ensino-lhe dialogando, conversando, e colocando –o para trabalhar. Quando o meu filho mais velho que tem 32 anos agora, trabalhava não tinha essa lei que há agora que um menor não pode trabalhar. Então não pode trabalhar mas pode matar, pode roubar, pode traficar. » (Entretien de Vânia).

Quand elle regarde les informations qu'elle n'aime pas beaucoup regarder car il n'y a que des mauvaises choses, elle dit à son fils qui est à côté, d'elle, « tu vois Jorge ce qui se passe ici n'est pas bien. » Elle ajoute qu'il n'est pas nécessaire de frapper ses enfants, qu'elle ne l'a jamais fait, qu'elle leur enseigne par le dialogue, en parlant et en les mettant à travailler. Quand son fils le plus âgé était jeune il pouvait travailler, maintenant le mineur ne peut pas. Alors elle souligne : « Il ne peut pas travailler mais il peut tuer, il peut voler, il peut trafiquer ».

Plusieurs interprétations peuvent être données à la lumière de ces deux discours. Ils mettent en évidence que les inégalités sociales auxquelles sont confrontés les enfants à l'école, directement liées au partage, dans les deux cas, de situations de famille au sein desquelles les revenus sont faibles voire insuffisants, pourraient pousser les enfants à être attirés par l'illusion d'avoir de l'argent facile grâce au trafic de drogues et à avoir des comportements délictueux, qui eux, ne seraient pas encadrés par la loi, même loi qui par contre leur interdit de travailler, ce qui semble être pour ces mères en situation précaire (les situations évoquées représentent des mères avec leurs enfants et sont relatées par des mères seules avec leurs enfants), un moyen de palier ces inégalités de départ.

L'éducation et l'instruction scolaire n'est pas ici évoquée alors même que les échanges mentionnent à plusieurs reprises leur volonté que leurs enfants fréquentent l'école pour avoir une bonne situation. La perspective de « l'école intégrale » qui date de la constitution de 1995 est mentionnée par les sujets qui sont eux-mêmes parents et par un professeur. Celle-ci pourrait s'envisager comme une piste d'amélioration de cette situation juvénile.

Silvia est une femme métisse et professeure dans l'école publique située à proximité d'une favela.

*« Aqui na região, está em processo, não é efetivo, há algumas experimentações »
(Entretien de Silvia, Elena et Fabio).*

Mais comme le souligne Silvia, il n'y a pas encore d'écoles intégrales dans la ville, c'est « en cours », il y a seulement quelques expérimentations.

« Não tem período integral que você entra as 8 da manhã e sai as 5 da tarde, não tem período integral, deveria haver » (Entretien de Vânia).

Du point de vue de Vânia, qui précise qu'il n'y a pas de période intégrale, il devrait y en avoir. La mise en place de périodes complètes de temps scolaires à destination des élèves se pose comme une demande sociale voire comme une nécessité.

Au fil de mon travail de terrain, l'École brésilienne m'est apparue comme une institution traversée par des situations familiales et sociales complexes teintées de difficultés d'ordre socio-économiques. La fréquentation de l'École, pour un grand nombre de ces élèves brésiliens, ne favoriserait pas une égalité de réussite et une possible ascension sociale. L'enseignement supérieur brésilien, malgré une récente démocratisation d'accès grâce à la mise en place de différents quotas et bourses d'études, entre autres celle réservant des places au sein d'universités aux élèves issus de l'école publique, est perçu et présenté comme étant réservé aux étudiants et professeurs blancs et riches. Flávia, Mariana, Laura, Rania et Isabela mettent l'accent sur le peu d'élèves et de professeurs noirs dans la Faculté Verde.

« Se você começa a prestar atenção, não só aqui neste escola, mas no campus como um todo, você vai perceber que há poucos professores negros. » (Entretien de Flávia)

Flávia m'invite à être attentive au fait que dans l'école mais également dans le campus universitaire, il y a peu de professeurs noirs.

« Não há professores negros aqui, pelo menos em Ribeirão Preto. Não conheço nenhum. Sim, a única é a professora Belinda » (Entretien de Mariana).

Mariana affirme qu'il n'y a pas de professeurs noirs à Ribeirão Preto. Après avoir dit qu'elle n'en connaissait aucun, elle se ravise et précise que l'unique professeur qu'elle connaît est une dénommée Belinda.

« É, porque, por exemplo, se você olhar aqui na escola e você percebeu quantos negros têm... ? (...) Agora, professores... Mas nas faculdades que são muitas mas conservadoras, é muito más difícil. » (Entretien de Laura).

Laura, tout comme Flávia m'indique que si je regarde bien dans l'école je pourrais m'apercevoir combien de noirs sont présents et, concernant les professeurs, c'est la même chose bien que dans les facultés qu'elle juge plus « conservatrices, c'est encore plus difficile d'en trouver ».

« Olha Isabela, no seu dia a dia, quantas a gente conhece ? Duas meninas negras. Há maioria são alunas brancas. E professoras, só tem uma professora negra ali. (...) Poucos negros conseguem ser professores de universidade » (Entretien de Rania et Isabela).

Quant à Rania, elle interpelle Isabela en lui posant la question visant à savoir combien d'étudiants noirs elles cotoient pendant leur travail. Elle répond « deux jeunes filles noires. La majorité sont des élèves blanches. Et les professeurs, il en y a juste un ici ». Elle conclut en disant « qu'il y a peu de noirs qui arrivent à être Professeurs des universités ».

Ces inégalités s'illustrent également par le fait que le système scolaire brésilien ait de grandes disparités au niveau de l'offre de place et de formation suivant les différents territoires : les trois niveaux de gouvernance opérationnels dans le pays (l'Etat fédéral, les états régionaux et les municipalités) entraînent des écarts de scolarisation qui peuvent être importants. Le système scolaire brésilien serait clairement à deux vitesses : « les enfants des classes moyennes et supérieures depuis les années 1980 sont massivement scolarisés dans le privé, les autres dans le public. » (Brochier, 2007, p. 4). D'après cet auteur, l'accès de l'école à tous a surtout signifié l'accès de l'école publique aux enfants pauvres. Il rejoint sur ce point l'analyse d'Abdeljalil Akkari déjà citée précédemment.

IV.1.4.2. Ecoles publiques/Ecole privée : deux réalités, deux mondes

J'ai pu observer lors de mon terrain de recherche que la majorité des établissements privés se situent à proximité du centre-ville là où se concentre la majorité des classes moyennes et supérieures brésiliennes alors que les classes défavorisées, qui se situent pour la plupart en périphérie de la ville, ont accès uniquement à des établissements publics.

« O meu filho está na escola pública porque com o salário que a gente tem, não dá para pagar hoje. (...) Mas também quem é da periferia, não tem muitas oportunidades... de crescer na vida porque hoje se você vai pagar uma faculdade, com 905 reais você não paga numa faculdade » (Entretien de Rania et Isabela).

Rania souligne que son fils est dans une école publique car son salaire ne lui permet pas de payer une école privée. Elle ajoute également que « celui qui est de la périphérie n'a pas beaucoup d'opportunités de grandir, de s'élever » car 905 reais, qui est le montant de son salaire mensuel, ne suffit pas pour payer les frais inhérents à la scolarisation dans une université.

« Eu, na minha época, estudar em escolas públicas era difícil, tinha todo um processo par ver se acompanhava ou não. Hoje, os meus filhos já foram criados mais paguei a escola privada, o ensino é muito melhor. (...) As escolas públicas nem ensinam as bases, eu estou a dar o meu ponto de visto, ouve bem, têm que buscar, ter capacidades a ir buscar do que o professor dá na sala de aulas, são aqueles que conseguem » (Entretien d'Heloisa).

Heloisa se rappelle qu'à son époque, étudier dans les écoles publiques était difficile, il y avait tout un processus pour voir si l'élève y arrivait ou non. Aujourd'hui, ses fils sont grands mais elle leur a payé une école privée dans laquelle elle trouve que l'enseignement est meilleur. D'après son point de vue, les écoles publiques n'enseigneraient pas les bases. L'élève doit chercher et avoir les capacités d'aller chercher ce que le professeur n'apporte pas pendant la classe et ce n'est que ces élèves là qui peuvent réussir.

De plus, de grandes disparités d'infrastructures, d'équipement ont été repérées au sein des différentes écoles dans lesquelles j'ai été immergée. L'école publique étudiée manque de moyens, d'équipements alors que l'école privée se présente comme une école dotée des derniers équipements technologiques, sportifs et culturels.

« Nas escolas particulares, não tem essa mudança de professoras, essa falta de professoras, são mais pagos e as condições da escola são melhores, as vezes, cada aluno tem um computador, nas escolas públicas, não têm. » (Entretien d'Heloisa).

Heloïsa nous renseigne également sur des traits saillants de l'école publique qui sont le manque de professeurs, le *turn over* qui y est visiblement fréquent alors que dans les écoles privées ils seraient plus payés et les conditions de travail seraient meilleures. Dans le privé chaque élève peut avoir un ordinateur alors que ce n'est pas le cas dans le public. Cet élément est confirmé par Silvia :

« Temos uma sala de vídeo. Devríamos ter mais salas de vídeo. Temos uma sala de informática com 8 computadores pelos alunos, deveríamos ter um computador para cada aluno na hora onde vamos pela sala. Não temos manutenção diária nestes computadores, ficam estragados. » (Entretien de Silvia, Elena et Fabio).

Elle mentionne une salle vidéo alors qu'ils devraient en posséder davantage, puis une salle informatique composée de 8 ordinateurs alors qu'il devrait y avoir un ordinateur pour chaque élève. N'ayant pas d'entretien régulier effectué sur ces ordinateurs, ils sont en mauvais état.

Fabio, un homme blanc, également professeur d'art plastique dans cette même école stipule qu'il a dû lui-même, en début d'année, créer son propre matériel didactique pour pouvoir travailler :

« Era difícil para trabalhar. Como havia pouco material, ao início, tive que improvisar. Não tinha câmeras, então eu fiz junto com os alunos algumas câmeras. E temos poucas latas de tinta também » (Entretien de Silvia, Elena et Fabio).

Il mentionne la difficulté qu'il a rencontrée au début pour pouvoir travailler car le matériel manquait, il a dû alors « improviser ». N'ayant pas d'appareils photos, il en a fabriqué quelques uns avec ces élèves. Il ne possède également que très peu de pots de peintures.

Concernant ces conditions de travail énoncées, ces professeurs témoignent « d'un environnement scolaire menacé, avec des élèves menaçants ». Ils parlent de leurs rapports aux élèves ainsi qu'à leur contexte de vie en termes de « conflits », et de « tragédie », rapports dans lesquels s'activent des tensions liées aux comportements des élèves et de leur entourage

familial ce qui peut avoir des effets sur le contenu même des savoirs enseignés et sur la manière de les transmettre.

« Nos estamos inseridos numa região onde a cadeia masculino era aqui próximo, ela foi transferida pela outra cidade e ficou a cadeia feminina o entorno da escola. São essas pessoas, essas familiares que moram aqui então é difícil lidar com a problemática da ética, da moral. Acham normal, a mãe faz, o pai, porque que não vou fazer. Então é um conflito permanente. (...) (Entretien de Silvia, Elena et Fabio).

Silvia explique que l'école est insérée dans une partie de la ville qui détenait une prison masculine. Après son transfert dans une autre localité, la prison féminine est restée, elle, en fonctionnement. Elle souligne que les familles dont les enfants sont scolarisés dans l'école font partis de ces populations pouvant être incarcérées dans la prison. De son avis personnel, c'est « difficile de traiter de la problématique de l'éthique, de la morale car ils trouvent ça normal, la mère se comporte de telle façon, le père se comporte également de cette façon, alors ils se demandent pourquoi moi je ne pourrais pas faire pareil. ». Elle parle d'un conflit scolaire permanent.

« Acho que aqui é a região a mais violenta de Ribeirão Preto, não é. É uma realidade, se você foi no outro bairro é uma outra realidade A escola é um refleito dessa realidade. (...) A questão da indisciplina aqui é que complica o nosso trabalho a 90%. A ausência da família, é um ponto crucial aqui, a família não participa. Se não tem família, o ensino-aprendizagem não funciona. » (Entretien de Silvia, Elena et Fabio).

Son collègue Fabio semble aller dans le même sens quand il dit qu'« ici, c'est la région la plus violente de Ribeirão Preto », que c'est leur réalité et que l'école est « le reflet de cette réalité là ». Il mentionne de nombreux cas d'indiscipline. Cette question concernerait 90% de leur travail.

L'autre question cruciale, selon lui, serait « l'absence de la famille », le fait qu'elles ne participent pas à la scolarité de leurs enfants. Sans la famille, le processus d'enseignement-apprentissage ne peut pas fonctionner.

Plus globalement, les personnels éducatifs réclament, à ce moment de l'enquête, et notamment au travers de mouvements de grèves, de meilleures conditions de travail, mais également, comme l'exprime Elena, une femme blanche également professeure dans cette école publique, « *une amélioration des locaux, de meilleures relations avec leur hiérarchie et des fonds pour acheter des livres, voyager, faire des choses différentes* » (Entretien de Silvia, Elena et Fabio). La période est également marquée par deux mouvements qui, combinés entre eux, peuvent avoir des effets néfastes sur la scolarisation des jeunes : la démoralisation de la profession évoquée notamment par Fabio et la dévalorisation de celle-ci. Heloisa en fait mention.

« Realmente, os professores, eles estão marginalizados, eu acho. Tiram-lhe o estimo. Teria que ser um profissional mais valorizado, eles valorizam um médico, um dentista, mais esquecem que antes de ser médico, dentista, de quem que eles receberam a instrução ? » (Entretien d'Heloisia).

Elle parle d'une « marginalisation » des professeurs auxquels on aurait retiré l'estime et pense que c'est un professionnel qui devrait être plus valorisé : « les médecins, les dentistes, sont valorisés mais on oublie qui les a instruits avant de devenir médecin ou dentiste ».

La deuxième école publique étudiée, située également dans un quartier périphérique de la ville, serait une école dite « *meia* », c'est-à-dire « moyenne » de la part de la Directrice de l'école.

Teresa est une femme blanche. Elle est la Directrice de l'école publique située dans un quartier populaire.

« Não é uma escola muito boa com alunos das classes altas e ricas, mas também não é uma escola com um péssimo ensino e alunos pobres, das favelas. Alguns alunos vêm das favelas, de mas longe, mas não é a maioria. A maioria dos alunos vêm dos bairros próximos da escola » (Entretien de Teresa).

Teresa explique que son école ne fait pas partie des établissements composés d'élèves issus des classes supérieures, mais que ce n'est pas non plus une école dispensant un « mauvais » enseignement et qui serait composée d'élèves pauvres, des favelas. Elle précise que quelques uns sont issus des favelas, des quartiers plus éloignés mais que la majorité provient de quartiers populaires proches de l'école.

« Il y avait des garçons et des filles blancs mais ils sont moins nombreux que les filles et garçons noirs et métis. La majorité des élèves était « pardos » (Extrait de mon journal de terrain, Mardi 7 avril 2015).

L'environnement extérieur de l'école laissait entrevoir « *un bâtiment central entouré de hauts murs avec des fils barbelé tout autour, un grand portail et un terrain ressemblant à un espace pour faire du sport. Le sol goudronné est fissuré et les racines d'un arbre imposant qui trône sur une partie du terrain remontent à la surface (...). L'école est dégradée. A l'extérieur, personne, pas un bruit, c'est gris. Cette ambiance est en contraste avec l'intérieur de l'école : les murs sont bien décorés. Des tableaux de toutes les couleurs réalisés par les élèves ont été accrochés. Les salles de cours donnant toutes sur une grande cour centrale sont ouvertes. Des paroles, des cris, des rires retentissent partout* » (Extrait de mon journal de terrain, Mardi 7 avril 2015).

Un élément transversal qui s'est dégagé de l'immersion dans ces deux écoles, vise à appréhender cet espace scolaire public comme un lieu « vital » pour certains enfants, « une sorte de refuge qui offre un peu de sérénité dans un environnement perçu comme dangereux » (Moignard, 2008, p. 146). En effet, pour certains enfants, l'insertion dans l'école semble être une nécessité pour pouvoir subvenir à leurs besoins physiques et psychologiques, elle s'illustre par une quête visant à se nourrir d'aliments mais aussi de liens affectifs. Aurélie Maurin parle d'espaces et de temps informels, en particulier ceux qui s'immiscent au cœur des institutions très formalisées telles que l'Éducation nationale, qui peuvent être pensées comme des lieux de l'entre-deux et du passage mais aussi les lieux de l'informel au sens de « ce qui attend de prendre forme » pendant la période de l'adolescence (Maurin, 2010/2, p. 141).

Dans cette deuxième école publique, les déjeuners sont proposés à partir de 9h30 et les dîners à partir de 15h30. Le cuisinier de l'établissement souligne que les enfants mangent

très bien : « *ils sont affamés, ils ratissent tout !* » (Extrait de mon journal de terrain, Mardi 7 avril 2015).

Selon les professeurs exerçant dans la première école publique mentionnée, les élèves viendraient y chercher de l'attention, de l'affection voire même de l'amour.

« E : Eles são carentes. Eles chamam a gente de tia, têm professoras que não aceitam, outros que aceitam. Isso é uma carência. Necessitam de um abraço... »

S : ...de um cuidado...

E : ...pegue lá amor. Quando fiquei mais a tarde porque agora tenho mais aulas a tarde, nossa, eles vieram me abraçar, me beijar (Entretien de Silvia, Elena et Fabio).

Elena affirme que les élèves seraient « dans le besoin », de câlins et d'amour. Elle souligne que lorsqu'elle reste en fin de journée, ils viennent l'enlacer, l'embrasser. Silvia, elle, dit qu'ils auraient besoin « d'un soin », d'une attention. Le fait, comme le souligne Elena, que certains enfants nomment des professeures, « tantes » pourrait signifier une volonté de trouver et de recréer dans l'école et avec les membres de l'équipe éducative, un espace familial contenant et structurant.

Quant à l'école privée située au cœur du centre-ville, elle se présente comme « *une structure imposante, claire, moderne, sur le modèle des campus universitaires américains : un terrain de sport sur la droite en contre-bas, surplombé de bancs tel un stade, à gauche et en montant les étages, des salles de cours toutes équipées de matériel numérique récent, une grande salle de cinéma, des fauteuils bleus roi, puis au bout du couloir principal, une salle de sport où des élèves s'activent* » (Extrait de mon journal de terrain, Mercredi 29 avril 2015).

Un professeur rencontré dans l'établissement met en évidence que tout au sein de l'établissement est fait pour assurer la réussite scolaire et personnelle des élèves, objectifs de leurs familles qui tendent à se poser comme des « clients », des « consommateurs d'école » (Baillon, 1982) dont l'exigence est l'excellence scolaire. « Dans cette optique l'usage du numérique participe à des formes de rentabilité des apprentissages. De ce que nous avons pu observer, les pédagogies mises en oeuvre répondent avant tout à une accumulation de connaissances performatives et compétitives soutenues et défendues par la direction de l'établissement et les familles. Les élèves doivent accéder aux premières places dans les

meilleures universités. C'est bien le contrat implicite passé entre les familles et l'école. » (Bessaoud-Alonso, 2016, p. 93).

Plusieurs facteurs s'ajoutent, se cumulent pour rendre compte de l'existence d'une forme de ségrégation sociale et spatiale qui engendre de ce fait des inégalités multiples et donc aussi des inégalités scolaires.

Dès lors, nous pouvons souligner que l'éducation publique est fortement imprégnée dès le départ de préjugés raciaux et que l'accès et le type d'éducation réservée à la population afro-brésilienne en dépend. Les rapports sociaux et raciaux au sein de la société brésilienne et à l'intérieur même de l'École, se sont construits en lien avec ce contexte historique et social du pays intimement lié lui-même à un certain « imaginaire historique et social » selon l'expression de Cornélius Castoradis, fortement ancrée dans la société contemporaine brésilienne. En effet, la persistance et la reproduction de l'idéologie de la démocratie raciale ainsi que l'omniprésence d'un racisme dit « cordial » dans l'École, tendent à masquer la caractérisation de pratiques discriminatoires pourtant bien présentes.

IV.1.4.3. Des rapports scolaires juvéniles discriminants

J'ai dégagé deux points, à partir de mes observations dans les écoles mentionnées et des échanges avec les personnes rencontrées, qui permettent de rendre compte de cette réalité éducative.

IV.1.4.3.1. Des stigmates et préjugés raciaux et sociaux à l'intérieur de l'école

Le premier point vise à montrer la présence de préjugés raciaux et sociaux et de stigmates entre les jeunes élèves. Ce qui ressort le plus fréquemment, c'est l'existence dans les classes, des blagues entre élèves, des moqueries qui surgissent en lien avec la couleur de peau et l'aspect physique en général mais également par rapport aux facultés intellectuelles.

« Já assisti ao fato de que alunos chamaram outro aluno de « macaco » » (Entretien de Laura).

Laura met en évidence le fait d'avoir déjà assisté à des échanges entre élèves au sein de la classe, au cours desquels des élèves ont nommé un autre élève « singe ».

« Tinha muitas piadas em relação a fisionomia. Houve uma menina que tinha o cabelo crespo e começaram na rizada algumas vezes, « Ah, é ela ! e apontava na menina, E teve um discurso muito triste que ela pegou » (Entretien de Laura).

Elle poursuit en signifiant qu'il y avait beaucoup de plaisanteries par rapport à la physiologie. Elle s'est remémorée une scène dans laquelle « il y avait une fille qui avait les cheveux crépus et quelques fois, ils riaient et disaient d'une voix forte: « Ah, c'est elle ! » et ils la montraient du doigt ».

« (...° ele não está mais aqui, não sei o que aconteceu mas ele parou de frequentar as aulas, era um menino, foi na minha sala que teve que enfrentar discriminação. A única coisa que eu sei que ele teve esse processo de enfrentamento de preconceitos dentro da sala. Eram tipos piadas de pessoas brancas que desmereciam-lhe pelo fato de ser negro, desmereciam a inteligência dele » (Entretien de Flávia).

Flávia évoque également une scène vécue dans sa classe et dans son établissement d'étude. Elle parle d'un jeune garçon noir qui a subi de la discrimination dans cette salle de classe. Il aurait eu à affronter un « processus de confrontation à des préjugés à l'intérieur de la classe ». Elle précise qu'il s'agissait de blagues d'étudiants blancs qui le rabaissaient du fait de sa couleur de peau et ils dépréciaient son intelligence. Elle ajoute dans cet échange qu'elle ne sait pas ce que cet étudiant est devenu mais qu'il a arrêté de fréquenter les cours.

Ces propos et comportements discriminants et stigmatisants s'illustrent aussi pendant le déroulé des contenus de cours et l'utilisation de matériels didactiques et pédagogiques tels que des livres d'apprentissages ainsi que des manuels scolaires :

« Quando o professor estava a ensinar a história colonial do país e a escravidão, os alunos riam, brincavam et algumas vezes, diziam « ah, você é negro ! » » (Entretien de Laura).

Laura se souvient qu'en relation avec l'enseignement de l'histoire coloniale du pays et le traitement du thème de l'esclavage, « les élèves rigolaient, s'amusaient et parfois disaient « ah, toi, tu es noir ! » ».

« As vezes a minha filha me contava que tinha alguma coisa em referência ao inglês no livro, se tinha um negro, olhavam para a minha filha, era a única aluna negra dentro da sala, estavam todos a olhar para ela » (Entretien de Mariana).

Mariana parle de sa fille qui lui raconta qu'en cours, si l'étude d'un contenu d'anglais sur un livre était en lien avec l'image d'un noir, les autres élèves la regardaient car elle était la seule élève noire de sa classe.

Nous pouvons faire un parallèle avec les travaux d'Agnès Van Zanten, où elle met en évidence le déni de la part des élèves de banlieues de l'existence de formes de racismes entre élèves. Ils affirment, d'après elle, que s'ils utilisent de manière récurrente des éléments de type racistes, c'est pour « rigoler », ou que les références aux défauts physiques, ou de couleur de peau, font partie du langage « normal », des habitudes (Van Zanten, 2012, pp. 338-339). Cette forme de banalisation de l'usage de catégories ethniques » est également présente dans l'école brésilienne que j'ai étudiée. « L'utilisation d'offenses raciales entre pairs dans le milieu scolaire est fréquente » (Cavalleiro, 1999, p. 52). D'autres auteurs, comme Gonçalves (1987); Figueira (1990); Pinto (1993) ont mis en évidence des hostilités contre les élèves noirs mais aussi une disqualification de l'identité raciale. La population noire ferait l'objet, selon Jacques d'Adesky, d'une double négation : négation dans leur apparence physique qui ne se confond pas avec le critère de conformité au type humain idéalisé, et négation basée sur la dévalorisation de leur histoire et de leur culture, perçues comme inférieures (D'Adesky, 2001).

Des stigmates par rapport à l'ancrage social et territorial des élèves et de leur famille sont également présents. J'ai assisté dans la deuxième école publique à un travail de groupe proposé par des professeurs-stagiaires à une classe d'élèves de seconde majoritairement métis, ce qui est l'équivalent de la première année « *do ensino médio* ».

L'objectif pour les élèves était de réfléchir autour de plusieurs thèmes civiques abordés. « *Le groupe d'élèves qui travaille sur le thème du respect a choisi de pointer les mots : « attitude, culture, religion, favela, égalité raciale ».* Un élève noir dit alors : « *Temos que respeitar a igualdade racial, as pessoas negras, brancas* », « *respeitar a favela* », « *as pessoas as mais ricas têm que respeitar as pessoas que moram nas favelas* ». Un autre élève métis

d'un autre groupe de travail réagit et dit : « É porque tu moras dentro, são os teus vizinhos ! ». Son intervention a été suivie par des rires, des bavardages, des moqueries de la part des autres élèves » (Extrait de mon journal de terrain, mardi 7 avril 2015).

L'élève noir prend la parole pour dire que, pour lui, il faut respecter l'égalité raciale, les personnes noires, blanches, bleues, respecter la favela. Il ajoute que les personnes les plus riches doivent respecter celles qui vivent dans les favelas ». L'élève métis lui répond qu'il dit ça car ce sont ses voisins, qu'il habite dedans.

Un autre groupe d'élève ayant travaillé autour du thème de la justice ont préparé des supports écrits qu'ils ont montré à l'ensemble de la classe : « ils ont parlé de racisme et comme illustration un élève métis s'est tourné vers une autre élève, l'a montré du doigt et a dit : « por exemplo, esta aluna é negra então não vai ser contratada, não é racismo, isso ? » Il parle ensuite des personnes qui vivent dans les favelas : « não são todos bandidos ou ladrões de banco » » (Extrait de mon journal de terrain, mardi 7 avril 2015).

L'élève métis en question a voulu souligner que parce qu'elle était noire, l'élève qu'il était en train de montrer du doigt ne serait pas employée dans une entreprise. Et il pose la question de savoir si ce fait là n'était pas du racisme. Concernant les « favelados », les habitants des favelas, il souligne que ce ne sont pas tous des bandits ou bien des voleurs de banque.

Ce « racisme ordinaire », « c'est-à-dire à la fois une vision du monde, une manière de construire la réalité, et à la fois un ensemble de pratiques quotidiennes, banales, répétitives, faites de discrimination et de ségrégation, qui sont tellement habituelles qu'elles nous paraissent « naturelles » (Poiret, 2006, p. 109) est présent au sein de l'institution scolaire. Cette banalisation est également évoquée par certains sujets.

« Sabe o problema no Brasil é que as pessoas não se chocam mais, isso tá a virar uma normalidade, é normal, é banal, banalizou portanto isso é preocupante porque se acha aquilo como normal vai continuar assim, ricos de um lado e pobres do outro » (Entretien de Flávia).

Flávia dit que la ségrégation sociale et spatiale est devenue une « normalité », qu'elle s'est banalisée car les personnes n'en sont plus choquées et c'est cela qui est préoccupant car elle souligne que si elles pensent que c'est normal alors les choses vont continuer ainsi, les riches d'un côté et les pauvres de l'autre.

Le dialogue entre Rania et Isabela montre d'un côté, ce processus de banalisation voire de minimisation et de l'autre, l'aspect répété et quotidien de ces paroles, actes ou comportements discriminants qui sortent de ce fait là d'une normalité.

« R : Não tipo assim...a sempre... a gente negro é taxado como macaco até na escola...como vou te falar (silence), orobo, é um pássaro negro E por causa da cor...

V : São piadinhas.

R : Piadinhas, não ! Isso se ouve no cotidiano, por exemplo na rua...(Entretien de Rania et Isabela).

Rania affirme que même dans l'école, les personnes noires sont appelés « singe », « órobo », qui est le nom d'un oiseau noir nommé ainsi à cause de la couleur de ses plumes. Isabela réagit en disant que ce ne sont que des « blagues ». Rania lui rétorque, que non, ce ne sont pas des blagues car ces paroles prennent forme au quotidien, par exemple dans la rue.

Du côté du corps enseignant, plusieurs positionnements ont pu être dégagés. A la fois, une absence de réaction face aux propos tenus par leurs élèves, et la perpétuation de silences.

Les différentes scènes évoquées précédemment où l'on voit les élèves parler de manière ouverte et libérée de racisme, de ségrégation, d'injustice, avec des demandes de plus d'égalité raciale n'ont pas fait l'objet de réponses, ni même de réactions de la part des professeurs ou des membres de la sphère éducative. Laura et Lúcia nous donne deux réponses différentes au sujet du discours des jeunes élèves et de l'attitude, la vision du ou des professeurs face à celui-ci.

« São piadas na escola (...) porque a adolescência é muito complicada. Eles gostam brincar com todo, né, quando fui dar aulas, foi complicado esta questão, a idade faz

que eles são muitos agitados, brincam com coisas, e em relação a escravidão, brincavam » (Entretien de Laura).

Laura, dont le positionnement tout au long de l'entretien oscille entre une mise en avant de celui de l'ancienne élève, parfois de celui du professeur stagiaire et enfin de celui de la citoyenne, fait le lien en mettant en avant comme positionnement, celui de l'enseignant confronté à ces discours, entre ces « blagues » énoncées à l'école et la période de l'adolescence dans laquelle sont insérés les élèves concernés. Elle dit que cette période est compliquée. Je garde dans la traduction l'ordre exacte des paroles pour montrer l'intrication dans ses paroles de ces deux dimensions, l'âge de l'adolescence et ses « effets » sur les élèves et la problématique de l'esclavage travaillé en cours et qui a donné lieu à ces blagues entre élèves : « Ils aiment s'amuser avec tout, n'est ce pas, quand je donnais les cours cette question a été compliquée, l'âge fait qu'ils sont très agités, ils s'amuse avec des sujets et par rapport à l'esclavage, ils s'amusaient ». On retrouve dans son discours en tant que professeur cette forme de banalisation. Lors d'un temps d'échanges avec les professeurs stagiaires qui ont animés la séance de travail autour de la réflexion proposée aux élèves à partir de plusieurs thèmes civiques, ces derniers ont fait part également de leur difficulté à réagir face à ces discours et comportements des élèves insérés, de leurs points de vue dans cette période juvénile qui serait difficile pour les élèves mais aussi pour eux. « *Eles estão num período de construção da sua identidade, a adolescência não é fácil, é difícil reagir acerca disso » (Extrait de mon journal de terrain, mardi 7 avril 2015).*

« Ninguém interferia, não é ? (...) E também ouçam os discursos dos professores : « Esse menino pelos menos tem que aprender a escrever para preencher esse bilhete, a menina tem que saber marcar uma conta do mercado se vai trabalhar pelas casas de família porque é a empregada doméstica para a menina e o pedreiro para o menino, então mas não é, ah esse menino precisa desse conhecimento porque ele está no processo de desenvolvimento, vai integrar uma universidade, ninguém fala assim, ninguém diz tem que aprender para ir a universidade, é para ter um problema é assim que se fala para este tipo de público. No imaginário desse professor, esse criança não tem lugar, tem o lugar na sociedade, aluno da classe média e alta. » (Entretien de Lúcia).

Lúcia, elle, qui est également professeur, me répond suite à la narration de mes observations faites dans les écoles, que par rapport aux réactions des professeurs,

« personne n'est intervenu, n'est-ce pas ? » Elle poursuit en disant que les élèves entendent les discours des professeurs : « Ce garçon doit au moins apprendre à écrire pour pouvoir remplir des papiers, la jeune fille doit savoir écrire les comptes du marché si elle travaille chez les particuliers car pour la jeune fille c'est la femme de ménage et pour le jeune garçon c'est le maçon. Mais ce ne serait pas un discours visant à dire que ce jeune garçon a besoin de connaissances car il est en plein processus de développement, il va intégrer une université, personne ne parle de cette manière à ce type de public. Dans l'imaginaire du professeur qui tient le premier discours, « cet enfant n'a pas de place, celui qui a une place dans la société, c'est l'élève issu des classes moyennes et supérieures. » Lúcia évoque ici l'absence de réaction des professeurs et pointe l'effet néfaste de certains discours liés à l'imaginaire socio-historique de professeurs dans lequel les élèves métis, noirs issus de classes défavorisées ne compteraient même pas en tant que sujets faisant parti de la société « active ».

Les auteurs Gonçalves (1987) et Da Silva (2005) se sont intéressés à cette notion de silence et ont signifié que c'est un point important pour comprendre le racisme dans l'École brésilienne car « l'institutionnalisation du silence » (Bessaoud-Alonso, 2002) se poserait comme un mécanisme qui permettrait d'occulter les inégalités et les actes discriminants. Frédérique Landoeuer et Sébastien Pesce mettent en évidence que « ce que l'école interdit en évacuant la conflictualisation (la mise en scène du débat entre des perspectives contradictoires sur la réalité scolaire, les conflits vécus dans l'établissement, l'actualité, les religions), c'est ce processus d'institutionnalisation comme « action de l'instituant sur et contre l'institué » (Lourau, 1969, p. 173) » (Landoeuer & Pesce, 2015/2, p. 100).

IV.1.4.3.2. Une violence institutionnelle qui a des conséquences sur cette construction adolescente

Ces discriminations raciales et sociales qui procurent des inégalités multiples, dont des inégalités de réussite, ne sont pas la traduction d'inégalités naturelles mais la conséquence d'une production institutionnelle (Ben Ayed & Broccolichi, 2011, p. 58). Cette institutionnalisation a des conséquences sur la construction identitaire des jeunes brésiliens qui semblent avoir intériorisés et intégrés la position subalterne dédiée à la population noire brésilienne.

A tous les niveaux d'enseignement, les inégalités seraient significatives et augmenteraient de manière exponentielle pour les niveaux les plus élevés. La comparaison du parcours scolaire des enfants noirs et blancs avec le même niveau socio-économique,

pointe le retard scolaire significatif des enfants noirs par rapports aux enfants blancs (Rosemberg, 1998). Certains auteurs, dont des pédagogues, estiment que le regard lancé sur le noir et sa culture à l'intérieur de l'École, peut participer à une valorisation des identités et des différences, mais peut également les stigmatiser, les discriminer, les ségréguer voire même les nier. La différence raciale à l'école serait transformée en « déficience » et la population noire aurait « des difficultés d'apprentissages ». La stratégie « pédagogique » la plus commune de l'école serait alors de les mettre à la marge et notamment dans des « salles de projets », des « salles spéciales », des « classes expérimentales » (Gomes, 2002, p. 40). La propre structure de l'École brésilienne, dans la manière dont elle est pensée et réalisée, exclurait l'élève noir. De plus, il est souvent représenté et montré aux élèves uniquement comme esclave, un homme sans histoire, ni passé ou comme être libre mais marginal ou sous la figure du « *malandro* ». Cette pratique excluante pour les élèves noirs participerait à l'intériorisation du racisme et du préjugé racial pour ces mêmes élèves. Être noir devient un stigmata.

L'École produirait ses propres formes de violence et d'exclusion. Selon Tavares Dos Santos (2001) à partir d'études de cas dans les écoles brésiliennes, les pratiques de violence exigent de repenser la complexité des rapports sociaux à l'École. Autrement dit, l'auteur souligne que la violence dans les écoles traverse les rapports de classe et les rapports culturels. L'institution scolaire peut se donner à comprendre aussi comme un espace inadéquate, inapte à recevoir la culture des pauvres des grandes villes, la culture de la rue et la culture des jeunes (Abramovay & Pain, 2015, p. 87). Ce qui peut s'apparenter, à une certaine forme de violence scolaire, une violence « en institution » (Casanova & Pesce, 2015). Ces « violences d'attitude » selon l'expression de Jacques Pain, ne passe pas nécessairement par des gestes violents, des attitudes agressives mais par des mots forts, percutants parfois prononcés sous le ton de l'humour. Elles témoignent de rapports sociaux et scolaires tendus et qui évoluent au travers d'une violence raciale institutionnalisée. « La violence scolaire nous permet de voir les multiples dimensions humaines et symboliques de la « scolarisation. Elle permet aussi l'observation du rôle de l'école dans la reproduction des situations de marginalisation, dans les dimensions subjectives de l'expérience des enseignants, des enfants, des adolescents et des jeunes » (Abramovay & Pain, 2015, p. 93).

Une des conséquences peut être la production d'effets sur la construction de l'estime de soi des élèves et sur leur vision du futur. Pour reprendre la même situation que j'ai évoquée précédemment, concernant la petite fille aux cheveux crépus, sa réaction a été la suivante :

« *Ela colocou a mãe na cabeça e ficou quietinha com a cabeça baixada* » (Entretien de Laura).

Laura se souvient qu'elle a posé les mains sur sa tête et qu'elle est restée comme ça, la tête baissée, sans rien dire. Dans tous les cas que j'ai pu observer, il n'y a pas eu de réaction de la part de ces élèves. Ils semblent témoigner d'une forme d'acceptation voire d'intériorisation d'une position subalterne qui leur est alors concédée. Flávia exprime cela de manière claire quand elle met en évidence que la perspective négative avec laquelle l'école se met en relation avec l'élève noir et /ou métis engendre chez celui-ci un processus de réduction à la soumission :

« *O que acontece, muitas vezes por conta desta visão negativa que é passada na escola, o próprio negro ele subjuga, as vezes não consegue se enxergar como parte da sociedade que também estuda que também trabalha, que tem uma vida social e financeira estável, então acaba se subjugando e muitas vezes, ele mesmo não se insere. Ele acredito, eles lhe fazem acreditar que ele nasceu mesmo para ser nas classes mais baixas, para ganhar poucos, para sofrer na vida, então tem isso, o fato da escola abordar de maneira negativa, faz o negro desacreditar dele mesmo. Como é que vou me inserir numa sociedade que não acredita em mim ?* » (Entretien de Flávia).

Pour elle, cette vision négative transmise par l'école engendre la soumission de l'élève noir. L'enfant, parfois, n'arriverait pas à se considérer comme un membre à part entière de la société, qui étudie, qui travaille, qui a une vie sociale et financière stable, alors il finirait par se subjuguer aboutissant parfois à ne pas pouvoir s'insérer. Il croit, ou plus précisément on lui fait croire qu'il est né pour être en bas de l'échelle sociale, pour gagner peu d'argent, pour souffrir dans la vie. Cette façon de faire négative de l'école l'entraîne à ne plus croire en lui-même. « Comment vais-je m'insérer dans une société qui ne croit pas en moi ? »

Si pour les élèves, les actes discriminatoires font partis du quotidien, pour les élèves discriminés, un sentiment de honte peut se faire sentir. La honte, que Vincent de Gauléjac qualifie de « métasentiment » (Consoli & Harrus-Révidi, 2012/2, p. 9), s'inscrit dans un rapport social dans lequel des processus de stigmatisation, de disqualification en fonction de son statut social ou de sa couleur de peau peuvent prendre forme.

Lors de mon immersion dans une salle de classe de la première école publique, des élèves se sont exprimés en signifiant qu'ils savaient qu'ils ne pourraient pas continuer vers des études supérieures, qu'ils ne pourraient pas rentrer à l'université.

« Dans la salle de classe, les élèves ont été étonnés du fait que tout le monde pouvait accéder à l'université française, les noirs, les pauvres. Ils ont dit que c'était différent au Brésil : ils sont restés un peu perplexes et sont restés pensifs, en train de réfléchir : intériorisation de la barrière sociale et raciale : ils savent depuis tout petits qu'eux, ne pourraient pas faire de longues études ou aller à l'université de la ville qui est une université reconnue et bien classée. Ils ne vont pas se donner la chance et les moyens pour réussir et y entrer » (Extrait de mon journal de terrain, mercredi 29 avril 2015).

L'intériorisation d'une position inférieure par rapport à d'autres élèves les pousse à s'auto-censurer dans leur vie scolaire et sociale future. Ce qui nous montre que « les attitudes vis-à-vis de la scolarité des élèves d'établissements ségrégués sont « modelées par le caractère de relégation qu'ils perçoivent clairement de leur école et par la stigmatisation qui en découle » (Felouzis & Perroton, 2009, p. 97). Comme l'a signifié un élève blanc qui participait au groupe de travail évoqué précédemment sur le thème de la justice, « *A justiça, a gente não tem aqui no Brasil* » (Extrait de mon journal de terrain, mardi 7 avril 2015) : « La justice, nous ne l'avons pas ici, au Brésil ». Ces élèves, qu'ils soient noirs, métis ou blancs semblent avoir une perception claire de la place qu'ils occupent.

Lúcia parle, à propos d'une recherche effectuée, que les élèves « ressentent leur place d'exclus » :

« Na minha temática você vê que eles sentem qual é o seu lugar da exclusão mesma e em relação com a étnia acho que é mais aparente para eles que esse lugar, por exemplo na universidade, não é o lugar deles (Entretien de Lúcia).

Par rapport à la question de la race, de l'ethnie, elle pense que c'est encore plus visible pour eux que leur place n'est pas à l'université par exemple.

Les différents propos et réactions relevés mettent en évidence le croisement, chez les jeunes, de fatalisme et d'une forme de lucidité active. Les effets de rapports discriminants à

l'école ont des impacts sur la réussite scolaire et les inégalités qui en découlent mais également sur les modes de socialisation juvéniles construits entre autres, par les pairs. Cette diffusion d'une vision fataliste est renforcée par l'appartenance des jeunes à un groupe scolaire et social porteur de cette image négative qui contribue à la perpétuation d'habitus sociaux et scolaires marqués par cette « culture » de la fatalité, de l'inégalité et de l'infériorité.

« En cela, la pensée de Foucault autour de la nécessité de prendre en compte les logiques micro et semi-globales des régimes de pouvoir et de la colonialité du pouvoir me paraît éclairante. La méthodologie croisée mise en place et les analyses des données recueillies avaient pour objectifs, entre autres choses, de les appréhender : par les relations interpersonnelles mises à nu, les sentiments des personnes interrogées et par l'analyse du pouvoir politique du pays au niveau national et resitué dans un contexte local. De plus, dans le cas du Brésil, ces logiques se croisent précisément avec l'analyse du système-monde et la relation entre capital et travail en lien avec la pratique de l'esclavage. L'origine du racisme contemporain au Brésil puiserait sa source dans l'histoire coloniale du pays et l'histoire des esclaves importés d'Afrique et de leurs descendants sur le territoire. Mais ce n'est pas l'origine exclusive. Le racisme se tiendrait aussi et peut-être surtout dans l'imaginaire, comme l'a dit Castro-Gómez dans l'imaginaire du blanchiment, de la purification du sang mais aussi dans les corps, les esprits de tous les brésiliens y compris la population afro-descendante et métisse, sous forme d'habitus au sens bourdieusien » (Extrait de mon journal de recherche, jeudi 10 novembre 2016).

IV.1.4.4. Le maintien d'un rapport au savoir selon une perspective européocentrique

Une autre forme de manifestation de discrimination se matérialise par le maintien d'une perspective européocentrique des contenus des programmes scolaires qui valorise les éléments de la culture et de la civilisation occidentale et principalement européenne sur les autres apports à la construction de la nation brésilienne, qui eux, sont plutôt dévalorisés ou peu ou pas considérés.

L'histoire et la culture afro-brésilienne et africaine ne sont pas présentes dans les cursus scolaires de manière uniforme dans tous les territoires du pays. La diffusion d'une

identité positive de la population noire ainsi que du matériel pédagogique adapté pour cet enseignement n'est pas utilisé dans tous les établissements scolaires. Les auteurs Pinto (1993), Rosemberg (1998) et Telles (2003) montrent que l'invisibilisation du noir, la diffusion d'un imaginaire négatif par rapport au noir et des signifiants positifs par rapports aux blancs est la stratégie du discours raciste observée comme forme de discrimination à l'intérieur des écoles et par l'intermédiaire des manuels scolaires et de la littérature infantile et juvénile. L'école peut ainsi représenter « un espace hostile » (Pinto, 1993, p. 26) pour les jeunes noirs ou pour le moins indifférent au racisme dissimulé dans l'institution scolaire, c'est-à-dire, dans les programmes et les supports didactiques et pédagogiques.

Des avancées législatives notables peuvent être dégagées, notamment par l'intermédiaire de la promulgation de politiques publiques en faveur de la reconnaissance de la diversité culturelle en éducation tel que l'apport de la Constitution Brésilienne de 1988 qui a reconnu le caractère composite et pluraliste sur le plan ethnique et culturel de la nation brésilienne, mais également la Loi des Directives et Bases pour l'Education Nationale de 1996, qui a instauré un système éducatif plus décentralisé avec une répartition des responsabilités de l'éducation entre les niveaux fédéral, régional et municipal. Cette loi stipule dans le même temps la nécessité d'une base scolaire commune à transmettre à tous les élèves mais aussi l'exigence d'adapter l'école aux réalités régionales et locales. Une éducation différenciée se met progressivement en place avec notamment la constitution d'écoles indigènes, la promulgation d'une éducation *quilombola*.

La conception du rôle de l'école a été alors redéfinie comme un lieu d'apprentissage des compétences, de la formation à la citoyenneté basée sur des valeurs universalistes, mais aussi comme un lieu de construction et de valorisation de l'identité culturelle des élèves.

En 2003, une nouvelle étape est franchie dans la législation pour promouvoir l'interculturel à l'École. La loi 10.639 a introduit l'obligation d'introduire l'enseignement de l'histoire et de la culture africaine et afro-brésilienne dans le curriculum officiel de l'enseignement primaire et secondaire. La contribution de la communauté noire dans la construction et la formation de la société et de l'identité brésilienne a été officiellement requise dans les programmes scolaires. L'article 26, paragraphe 1 de la loi stipule que « le contenu des programmes (...) inclura l'étude de l'Histoire de l'Afrique et des Africains, la lutte des noirs au Brésil, la culture noire brésilienne et le noir dans la formation de la société nationale, restaurant la contribution du peuple noir au niveau des champs social, économique et politique pertinents à l'Histoire du Brésil »²⁸. Pour la première fois, on y trouve traité explicitement la dynamique des relations raciales et l'insertion dans le curriculum, de l'histoire et de la culture

²⁸ C. f Annexe 3.

africaine et afro-brésilienne, cette dernière étant présentée comme le moyen privilégié pour la rééducation des relations ethniques et raciales à l'école (Saraiva, 2010, p. 145). Dans le Parecer 3/2004, il est clairement reconnu la nécessité de remettre en question « les relations ethniques et raciales fondées sur les préjugés à l'égard des noirs, des stéréotypes, des mots et des attitudes explicitement ou implicitement violents, qui expriment des sentiments de supériorité envers la population noire » et de reconnaître « le fonctionnement d'une société hiérarchisée et inégale » (Parecer , 17 junho de 2004, pp. 3-4). Ainsi le racisme n'est plus présenté de manière simpliste ou réduit à une dimension individuelle mais il est inscrit dans la matrice institutionnelle et politique plus ample qui lui a donné corps.

Cependant, j'ai pu observer que les changements au niveau des paramètres curriculaires sont peu connus des enseignants, laissés à leurs initiatives individuelles. Les projets qui semblent les plus aboutis seraient ceux qui s'articulent avec un projet d'établissement, appelé au Brésil, « *projeto político pedagógico* » ou ceux qui intègrent une dimension artistique, mais avec des nuances. L'enseignement de l'histoire et particulièrement de l'histoire de la colonisation et de l'esclavage serait toujours dispensé selon une vision eurocentrique du savoir.

IV.1.4.4.1. Un écart entre des avancées législatives et leur application sur le terrain

Ces actions politiques menées en faveur d'un changement de perspective apparaissent, pour des personnes rencontrées, comme en décalage, ou ne ciblant pas là, où, pour elles, il faudrait vraiment œuvrer.

La majorité des personnes rencontrées n'avaient pas connaissance de la législation de 2003, à l'image d'Heloisa et de Flávia qui, après leur avoir indiqué l'existence de cette loi, ont eu les réactions suivantes :

« Eu penso que não, não conheça essa lei. Eu preciso leer para depois de contar, eu vou até procurar ! » (Entretien d'Heloisa).

Heloisa doute de mon information, elle dit, dans un premier temps, qu'elle ne pense pas qu'il existe ce type de lois, puis, indique qu'elle ne connaît pas le sujet, qu'elle va se renseigner.

« Ela : Nossa, não sabia, aqui no Brasil ?

Eu : Sim.

Ela : Ja é um começo, ja é uma mudança, isso é bom. » (Entretien de Flávia).

Flávia a été surprise et semblait avoir du mal à le croire. Elle répond qu'elle ne savait pas et me pose la question de savoir si c'est vraiment une loi promulguée au Brésil. Elle accueille cette nouvelle de manière positive en indiquant que c'est un début, un changement et que c'est une avancée.

Les personnes connaissant la loi, mettent l'accent sur l'écart existant entre cette avancée législative concrète et son application sur le terrain qui est pour eux défailante à plusieurs niveaux.

« Nas escolas, eles dão aulas, eles falam sobre a escravidão, agora é obrigatório falar da comida, da história e da cultura africana, é obrigatório. » (Entretien de Mariana).

Sans mentionner explicitement la loi de 2003, Mariana sait que dans les écoles, il y a des cours sur l'esclavage et que maintenant, c'est devenu obligatoire de parler « de la nourriture, de l'histoire et de la culture africaine ».

« A história dos povos que constituem o país está ensinada hoje com a negação total e absoluta da história da África e dos afro-descendentes. Em 2003, devido a pressão do Movimento negro, o Presidente Lula sancionou uma lei 10.639 que obriga o ensino da história da África e dos afro-descendentes e da cultura negra na escola e que não foi implementada até hoje nenhum local do Brasil » (Entretien de Manoel).

D'après Manoel, l'histoire des peuples qui constituent le Brésil serait enseignée aujourd'hui encore avec « la négation totale et absolue de l'histoire de l'Afrique et des afro-descendants ». Il fait référence au rôle qu'a joué le mouvement noir dans la promulgation de cette loi, il parle que celui-ci a exercé « une pression » à l'égard du gouvernement, mais que celle-ci ne serait pas mise en œuvre, dans aucun territoire du pays.

Lúcia affirme également, dans la lignée de Manuêlo que le mouvement noir a poussé à la diffusion de la loi et également que son application ne correspond pas aux préconisations de ladite loi :

« Quando saiu a legislação de 2003, aí toda a gente se mobilizou. Agora, tem a lei, temos que fazer coisas, teve toda esta questão do movimento negro que fez muito pressão, e aí começou grupos de trabalho nas escolas. E tinham pessoas que podiam fazer orientações pedagógicas, as escolas se mobilizaram mas o que foi feito não foi um trabalho da lei em si mas uma adaptação da lei. » (Entretien de Lúcia)

Elle parle également de « pression » exercée par le mouvement noir lors de la sortie de la loi, pression qui a traversé les équipes éducatives, du moins certaines d'entre elles, dans l'obligation de « faire des choses » pour respecter et appliquer cette loi. Des groupes de travail ont alors été constitués, des écoles se seraient mobilisées, mais de son point de vue, « ce qui a été réalisé n'a pas été un travail correspondant à la loi même mais une adaptation de celle-ci ». Elle poursuit en donnant un exemple de cette « adaptation » :

« Por exemplo, temos que trabalhar sobre a cultura africana, então as escolas fizeram projectos : uma semana de cultura africana, pfu, tem cada coisa ! A menina apresenta, conta a história, faz o cabelo, lalalala. Algumas escolas estabeleceram projetos mesmos dentro da escolas, durante um ano inteiro, desenvolva os estudos africanos dependentes da professora e da coordenação. Se não têm domínios no assunto, elas vão fazer pequenas acções, tipo, dia do cabelo trançado, dia do turbão...e aquilo para elas é o estudo da África ! » (Entretien de Lúcia).

Pour travailler autour du thème de la culture africaine, des écoles auraient monté des projets, comme par exemple, « la semaine de la culture africaine » pendant laquelle, une jeune fille va présenter, raconter l'histoire, elle « va faire ses cheveux ». De son discours transparait clairement son désaccord face à ce type de projet. Elle pointe, pour contrebalancer par rapport à ces derniers, quelques écoles qui ont pensé des projets sur l'année entière en développant les études africaines avec des professeurs et la « coordination pédagogique » des établissements. Elle met l'accent ici sur un point crucial dans l'application de la loi, la formation et les savoirs des professeurs requis par rapport à cette thématique. « Si le domaine n'est pas maîtrisé, ils vont faire des petites actions, comme « le jour des cheveux tressés », « le jour du

turban » et ça, pour eux, c'est l'étude de l'Afrique ! ». Elle dénonce ici l'aspect stéréotypé et folklorisé de ces projets.

De plus, elle pointe la question de la formation des professeurs. Celle-ci a été marquée, depuis les années 1996 par une élévation du niveau initial de la formation qui a pris la forme d'une « universitarisation indirecte et incomplète » (Sarti, 2012, p. 328) réalisée souvent hors du champ universitaire traditionnel (dans des institutions d'enseignement supérieur non universitaires, publiques ou privées, de façon présentielle ou à distance), mais avec une participation intense de l'université et de ses agents dans la production et la circulation de savoirs académiques. La formation initiale et continuée des professeurs brésiliens est assumée par différentes structures, ce qui amplifie considérablement le nombre d'instances impliquées.

En 2015, dans la lignée du Plan National de Formation des Professeurs de l'Enseignement Basique, institué en 2009, l'accent est porté sur l'organisation nationale de la formation des professeurs. Les textes d'orientation sur les curriculums (« *Diretrizes Curriculares* ») pour la formation initiale et continuée des professionnels de l'enseignement basique²⁹ définissent un socle commun pour la formation des professeurs et prévoient des actions mieux articulées entre les institutions d'enseignement supérieur et les institutions publiques d'enseignement basique.

« Tem essa questão do professor muito bem intencionado mas que não tem o conhecimento, tem o professor que diz que não trabalha porque não sei trabalhar e tem esse professor que é resistente, que diz que não que tem que trabalhar aquilo, que não é verdade, não sei o que é... » (Entretien de Lúcia).

Elle parle dans un premier temps du cas du professeur plein de bonnes intentions mais qui ne possède pas les connaissances sur la thématique, puis le cas du professeur qui dit ne pas travailler cette question car il ne sait pas comment la traiter et enfin le cas du professeur qui « résiste », qui dit qu'il n'a pas, de son point de vue, à travailler sur ce sujet, « que ce n'est pas vrai, etc, etc... ». Ces derniers éléments rejoignent le constat fait par de nombreux auteurs ayant réfléchi à la réception de la loi par les enseignants, et notamment Akkari qui précise que la mise en pratique est très hétérogène d'un territoire à un autre et que la diffusion des savoirs sur le sujet va dépendre de personnalités enseignantes, qui vont accepter de se former ou qui possédaient déjà des connaissances et qui vont réussir ou non à fédérer d'autres

²⁹ De la maternelle à l'entrée au lycée.

professeurs autour d'eux pour mener à bien et en conformité avec les prérequis de la loi, leurs projets. Selon, Munanga, la formation des professeurs qui n'a pas prévue dans ses fondements et ses objectifs l'étude et les réflexions autour de l'Histoire de l'Afrique, de la culture du noir au Brésil ainsi que la propre historicité du noir en général, pose un problème évident aux nouvelles lois qui requièrent la mise en pratique de ces thématiques à l'école. Or comme le précise Jacques Béziat, « la compétence professionnelle de l'enseignant est par nature et nécessairement intégrative de tout ce qui constitue la relation éducative : les individus impliqués, leurs histoires personnelles, le groupe en tant que tel, les contenus à faire apprendre, les conditions matérielles, les contextes éducatifs, les cadres institutionnels, les stéréotypes, représentations et idéologies à l'oeuvre... » (Béziat, 2017).

Mais il n'est pas question uniquement du manque de contenu théorique sur la question, mais du fait que son traitement impose le grand défi de dévoiler le « mythe de la démocratie raciale » qui domine la perception enseignante dans de nombreux cas (Munanga, 2005).

Un autre point qui vient se rajouter aux tensions existantes autour de l'application de la loi est évoquée par Lúcia et rejoint mes observations concernant la première école publique.

En effet, le témoignage de Lúcia présente un intérêt véritable concernant ce sujet car elle a elle-même été volontaire pour faire la formation proposée par le Ministère de l'Education. Après avoir travaillé la question à l'aide de matériel pédagogique fabriqué par une université et une association, les « responsables, c'est-à-dire les professeurs volontaires ayant accompli la formation, se sont engagés à rentrer dans leurs établissements respectifs et à former à leur tour l'équipe éducative sur place.

« Não deu certo. Há escolas que fizeram coisas interessantes, outras receberam o material e ficou fechado dentro da biblioteca isso é muito comum. » (Entretien de Lúcia).

D'après son témoignage, cela n'aurait pas bien fonctionné. Certaines écoles auraient réalisé des choses intéressantes, d'autres ont reçu le matériel nécessaire qui est resté fermé dans les bibliothèques. Ce serait « très habituel ».

J'ai pu également constaté ce fait.

« J'arriva ensuite dans une salle de taille moyenne avec d'un côté de la pièce des piles de cartons avec à l'intérieur des manuels scolaires et des « cahiers d'élèves », « caderno do aluno », distribués par « le gouvernement de l'Etat de São Paulo ». Il était inscrit dessus : « Nova edição 2014-2017 », « Nouvelle édition 2014-2017 ». Nous sommes en 2015, et ils sont toujours dans les cartons » (Extrait de mon journal de terrain, mercredi 29 avril 2015).

Malgré la législation brésilienne favorisant l'enseignement de la diversité culturelle, la place des approches interculturelles à l'école, a été marginale dans le sens où elles ne se sont pas imposées comme une dimension obligatoire et incontournable de la formation des enseignants et elles sont placées dans le curriculum de la formation des enseignants dans le cadre général de la pédagogie de l'inclusion qui regroupe à la fois la sensibilisation aux besoins des élèves handicapés ou en difficulté scolaire (Akkari & Pompeu Da Silva, 2010, p. 62).

La perspective énoncée en deuxième partie selon laquelle les savoirs scolaires seraient dispensés selon une vision eurocentrique, malgré des avancées législatives déjà citées, semble toujours opérante. L'histoire scolaire est une « fabrique » et non pas une simple transposition des acquis de la recherche. Elle relèverait donc d'une construction particulière d'une lecture de l'histoire académique transposée à l'ensemble d'une classe. Cette histoire scolaire pourrait être appréhendée comme une forme d'écriture mémorielle : il s'agirait de procéder à une mise en ordre des événements qui ne serait que l'image qu'une société souhaiterait laisser d'elle-même, une politique du passé qui répondrait aux priorités du moment (De Cock & Picard, 2009).

Le contexte brésilien actuel, matérialisé par une politique de discrimination positive initiée dans les années 2000 et sous tension aujourd'hui par la situation d'instabilité politique que connaît le pays, rend cette relation entre une politique du passé et les enjeux de la période récente difficile et troublée. La dimension identitaire, propre à l'enseignement de la discipline historique, présente dans et par la leçon d'histoire liée au fait colonial, ainsi que la théorisation du lien qui unit les élèves à la nation, fait partie des enjeux plus que jamais d'actualité mais aussi des pistes très « vives » : « Dire cette histoire en classe, dans toute sa complexité, loin de tout jugement moral, fondée sur les derniers travaux scientifiques, analyser la rencontre coloniale et ses effets sur la société d'alors et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, c'est contribuer à fabriquer de l'histoire commune et du sentiment d'appartenance, ce qui est aussi une des missions de l'enseignement de l'histoire » (Lantheaume & Falaize, 2005).

IV.1.4.4.2. Une histoire du noir au Brésil liée à son passé : une évacuation de son rôle dans l'évolution et la construction de la nation

Deux points ont pu être dégagés concernant le maintien d'une vision européo-centrée de l'histoire du noir au Brésil : l'afro-brésilien acquiert des savoirs historiques et scolaires selon une vision essentiellement du noir au Brésil, le liant fréquemment à son passé d'esclave, sa position de soumission et d'infériorité par rapport aux classes blanches dominantes et en masquant les mouvements et actes de résistance, mais également en ne resituant pas ou presque pas son rôle politique, social, économique et culturel dans la construction de la nation brésilienne.

« É muito pouco. Está ensinado no ensino fundamental e no médio só que ensinado de forma negativa que é a escravidão, so ouvi falar da escravidão. O negro chegou no Brasil como escravo, foram explorados então a escola so traz um lado negativo. Pelo menos na minha escola, o ensino fundamental e o ensino médio não trazem uma visão boa do negro, uma visão entre aspas de sujeito que é igual aos outros (...) Fala assim muito pouco. Da abolição da escravatura, que faz parte da história que deve ser ensinada na escola, né, não é muito aprofundada, só dizem que no momento foi assinado a lei Aurea que acabou libertando esses negros da escravidão, ponto. (...) É importante falar da conquista do espaço, de mostrar que não é dessa forma, que somos livres como vocês são livres também, então a escola não traz essa evolução boa » (Entretien de Flávia).

Flávia met en évidence le fait que, dans l'école où elle a été scolarisée, elle a entendu parler uniquement de l'histoire de l'esclavage, qui est une vision négative sur le noir. L'école n'apporte pas une vision du noir en tant que sujet égal aux autres sujets. Sur l'abolition de l'esclavage, qui est une partie de l'histoire importante du pays, il n'y aurait pas d'approfondissement, il serait question uniquement de la Loi Aurea qui a fini par « rendre la liberté à ces noirs, point ». Alors que pour elle, il lui semble important de parler de la conquête de l'espace, de montrer que ce n'est pas de cette manière, que les noirs sont libres comme les autres sujets. L'école ne dispenserait pas l'histoire de cette importante évolution.

Le même discours est tenu par Manoel :

« É esta história que está ensinada, a Princesa resolveu abolir a escravatura...de bondade...é desse jeito que está ensinada. Mas nenhum momentos se conta a história

dos Mâles, a revolta dos búzios, episódios que nos tivemos, entendeu » (Entretien de Manoelo).

Il souligne que l'histoire qui est enseignée voudrait signifier que la Princesse Isabelle a consenti à abolir l'esclavage, par bonté, ce serait de cette manière là que ce serait transmis. Mais « à aucun moment on conte l'histoire des *Mâles*, la révolte des « *búzios* », c'est-à-dire des épisodes de résistance qui ont eu lieu. De plus, il met l'accent sur la difficulté, selon lui, d'enseigner la culture africaine et afro-brésilienne car ce savoir passe par l'imaginaire et c'est justement là où va se jouer des « constructions idéologiques » :

« Quando se trata de história, contam alguma coisa, dos reinos, do mesmo modelo que você conta histórias do tempo da idade medieval, com os europeus, você conta uma historinha de um reino africano, só que muda geograficamente e a cor da pele. Mas quando se trata de cultura passa pelo imaginário. E aqui se mexem algumas construções ideológicas. A coisa é bem mais complicada. (Silence) » (Entretien de Manoelo).

Il explique que, concernant l'enseignement de l'histoire, on peut raconter celle d'un règne africain sur le même modèle que l'enseignement des règnes pendant le Moyen Âge chez les Européens, c'est la géographie et la couleur de la peau qui changent. Mais lorsqu'il s'agit d'enseigner la culture, tout passe par l'imaginaire, ce qui est compliqué car c'est un travail idéologique qui s'opère alors.

Il donne par la suite un exemple de ce qu'il appelle ce travail idéologique :

« Você estuda civilizações orientais. O Egípto, não é uma civilização africana aqui no Brasil. Vai estudar como se tivesse a Mesopotâmia. É uma construção ideológica, não é por acaso. É uma negação da cor. » (Entretien de Manoelo).

Concernant l'étude des civilisations orientales, l'Égypte ne serait pas une civilisation africaine au Brésil. Le pays va être étudié comme s'il s'agissait de la Mésopotamie. C'est une construction idéologique qui n'est pas faite par hasard, c'est pour lui « une négation de la couleur ».

Cette question de la culture noire au Brésil est complexe car la forme de son enseignement peut aussi varier en fonction de la conception que l'on porte sur elle. Christine Chivallon qui a travaillé sur « la diaspora noire des Amériques » met en évidence deux théories opposées sur l'univers culturel noir des Amériques : la première, la thèse de la continuité vise à rechercher la présence africaine dans la culture et à affirmer sa primordialité dans les échanges ; la deuxième, la thèse de la créolisation, met en valeur les nouveaux complexes culturels élaborés dans le contexte particulier de l'esclavage et qui relèvent en partie d'un fond culturel africain (Chivallon, 2004, p. 122). Elle préconise de ne pas opposer ces deux thèses car elles seraient toutes les deux représentatives du Monde noir américain.

Ce « manque », cette invisibilisation de savoirs historiques et scolaires sur le noir, sur son histoire, sa culture semble aller dans le sens des études citées dans la deuxième partie de ce travail. Paulo Vinicius Baptista Da Silva parle lui du « silence comme stratégie idéologique dans le discours raciste brésilien ». Les quatre formes de silence qu'il a théorisées se retrouvent à l'intérieur de l'institution scolaire : le silence sur la blancheur qui actualise le blanc comme la norme ; la négation de l'existence pleine et entière du noir, passant par l'invisibilité et la sous-représentation ; le silence sur les particularités culturelles du noir brésilien, le silence comme stratégie pour occulter les inégalités (da Silva, 2012). Boaventura Sousa Santos va plus loin en signifiant que cette perspective eurocentrique entraîne des « épistémicides », rendant invisibles les autres épistémologies (de Sousa Santos, 2011).

IV.1.4.4.3. Vers une transformation de l'institution ?

Le dernier élément relevé est en lien avec la politique de discrimination positive initiée par le gouvernement et principalement le système de quotas raciaux. Des personnes rencontrées, à l'image de Flávia et d'Heloisa, pointent le fait que, pour elles, la politique n'agit pas là où elle devrait le faire pour palier à ces inégalités multiples, ces rapports racistes et racialisés à l'intérieur de l'espace scolaire.

« Acho que as mudanças que ocorreram em relação a essa lei, foi o que te falei em relação com a inclusão social, mas aí é uma iniciativa do governo, tem essa lei, então como é que vamos cumprir essa lei ? Em vez de focar no ensino para que isso seja passado, eles focaram em bolsas, focaram em alguns outros estratégias para trazer negros na universidade, pelo mundo científico, então ficou mais voltado por aí. Então não foi tanto dentro da escola para falar do negro. » (Entretien de Flávia).

Flávia se demande comment est-il possible de se conformer à la loi de 2003. Elle souligne que plutôt de se focaliser sur l'enseignement, le gouvernement s'est focalisé sur les bourses, sur des stratégies pour amener les noirs à l'université, vers le monde scientifique alors que c'est une action à l'intérieur de l'école pour parler véritablement du noir qui serait à ses yeux nécessaire.

« (...) bastante negros têm poderes aquisitivos altos. Não, bastante, não, mas têm muitos que têm. Vão nas escolas particulares, vão fazer uma boa escola para prestar vestibular. E os outros que não têm é por isso que vai... gente, vai fazer o contrário, vai montar uma boa escola pública para esse que não têm condições de pagar. Não tem lógica. » (Entretien d'Heloisa).

Heloisa dit que la population noire qui a les ressources financières suffisantes va dans les écoles privées, dans « des bonnes écoles » pour pouvoir passer l'examen d'entrée à l'université. Mais que ceux n'ayant pas les moyens ne peuvent pas le faire, alors elle dit que, contrairement, au système de quotas, il faudrait développer des « bonnes écoles publiques » pour ceux qui n'ont pas les moyens.

Ces deux discours, qui illustrent, à mon sens, la nécessité de changements éducatifs passant par une transformation de l'institution, ont fait écho à la notion de radicalité présente chez Lefebvre. Celui-ci nous confirme qu'une pensée féconde et radicale doit se développer sur trois axes majeurs : le regard critique, la pensée imaginative et la vision globale d'un monde commun à construire, porteur de sens. Dans cet éventail, il rejoint la pensée de Castoriadis sur l'imaginaire radical et la constitution, grâce à cet imaginaire, d'un réel. Cet imaginaire radical évolue au sein du champ social-historique qui serait « le champ d'action indéterminé au sein duquel les hommes créent en les modifiant sans cesse les institutions qui structurent leur être-collectif. D'où sa conception de l'histoire comme union et tension de l'imaginaire instituant et de l'imaginaire institué : aucune société ne peut exister sans institutions explicites de pouvoir (« imaginaire institué »), mais doit poser dans le même temps la possibilité de son auto-altération (« imaginaire instituant »), que celle-ci soit reconnue comme telle (cas des sociétés autonomes), ou bien déniée (cas des sociétés hétéronomes). » (Poirier, 2003/1, p. 389) « Il ne peut y avoir d'éducation sans émancipation vis-à-vis des structures et des institutions qui représentent l'Inconscient, le refoulé de notre société. » (Delobelle, 2012, p.

139). Cette pensée rejoint aussi la pédagogie émancipatrice de Freire et sa notion de conscientisation.

Ce processus d'institutionnalisation de rapports de colonialité produirait et favoriserait un paradigme intégrant-excluant d'une partie de la population brésilienne que j'ai mis en lumière au travers de ces différents éléments issus d'une analyse thématique et transversale de mes données de terrain. Le processus désormais requis d'auto-identification raciale, prenant la forme plus ou moins explicite d'une nécessité de fixation de l'identité du sujet dans une catégorie créée sur la base de la couleur de peau et d'une revendication ou du moins une affirmation d'appartenance ethnique semble se poser en contradiction avec la reconnaissance politique et sociétale d'une diversité de la population brésilienne.

Face à ce constat, les individualités et les personnalités peuvent se construire avec des référents identitaires sous-tension, ambigus voire opposés et pouvant osciller entre ceux d'un individu « produit » et « producteur » selon les termes déjà cités de Vincent de Gauléjac.

La partie suivante dédiée à une présentation de quatre portraits tend à montrer comment des individus se donnent à voir et à comprendre, individus insérés dans ces rapports institués, mais surtout à mettre en évidence les « possibles » ou encore « les modes selon lesquels le sujet produit, rencontre, subit des construits sociaux, des modes selon lesquels il intègre, il découvre, il habite les données sociales » (Giust-Desprairies, 2018).

IV.2. Deuxième niveau d'analyse : une typologie de la construction identitaire des sujets

Les quatre portraits qui vont être exposés ont pour trame les différents thèmes constitutifs des entretiens compréhensifs réalisés. La mise en forme de ce matériau d'analyse comprend un titre qui représente le fil conducteur interprétatif du portrait, un résumé du parcours de la personne rencontrée et le corps du texte qui comprend mon analyse et des extraits des entretiens. Ce découpage permet, entre autre, plusieurs niveaux de lecture et de compréhension : « par le titre (ultra rapide), par le résumé (rapide), par le corps principal (plus longue) » (Lopes, 2012). Ces portraits individuels, reflets de rapports sociaux, nous renseignent aussi sur des logiques identitaires groupales car chaque construction identitaire est à comprendre en tant qu'une combinaison de liens intersubjectifs entre la personne racontée et une « communauté d'appartenance », qu'elle soit familiale, amicale, professionnelle, ou militante. « Ce que nous faisons par le processus de production de portrait

c'est justement, d'objectiver la subjectivité en identifiant les marques du social dans l'individuel et en établissant un pont entre les contextes macro-sociologiques et micro-sociologiques » (Lima Junior & Massi, 2015, p. 572).

IV.2.1 Manuêlo, le leader militant et politique africaniste : pour une conscience noire

Manuêlo est un militant du mouvement noir brésilien. De ses ancêtres familiaux marqués par les traces de l'esclavage, à sa scolarité au sein d'une école publique, puis sa prise de fonction au Conseil National de la Politique de la Culture, il est devenu un leader militant et politique défendant le courant africaniste du mouvement et mettant au cœur de ses combats la lutte contre le racisme. Il se pose ainsi en tant qu'individualité et en tant que collectif organisé, comme le nouvel acteur du mouvement social noir contemporain mais également comme un interlocuteur privilégié du gouvernement brésilien.

« Ce soir-là, nous nous sommes rendus au centre culturel qui est également le lieu d'habitation du responsable du centre. Nous avons eu du mal à trouver le quartier. Celui-ci était très différent du reste de la ville que j'avais pu connaître, c'est-à-dire le centre-ville et la zone sud. J'avais l'impression d'être dans un autre monde. Il était déjà tard et la nuit était en train de tomber, on était loin de l'influence et la frénésie du centre-ville, l'endroit avait l'air désert. Peu de voitures circulaient, peu de personnes étaient dehors. A proximité du quartier, il n'y avait pas beaucoup de lumière, quelques personnes et des enfants seuls marchaient dans la nuit. Je n'ai pas vu de blancs, que des noirs et des métis. Certains, munis d'une bicyclette, déboulaient à côté de la voiture en roulant sur une seule roue, la roue arrière. Quand on s'enfonçait à l'intérieur du quartier, les routes n'étaient pas toutes goudronnées, des poubelles jonchaient le sol et personne à l'horizon. C'était, par endroit, des chemins de terre, une terre rouge qui rajoutait un sentiment étrange voire angoissant. Une sensation irrationnelle m'envahit. Mais où nous allions ? Était-ce bien prudent ? Qu'allait-il nous arriver ?...Ce n'est pas possible qu'un centre culturel se trouve par ici. Des gens déambulaient, sortaient de nul part et leur destination semblait inconnue. Un peu plus loin, un temple surgit devant nos yeux, très grand un peu en hauteur et blanc. Il avait un style grec. On ne voyait pas l'intérieur, il semblait vide, creux. Pourquoi une telle construction à cet endroit ?...Puis enfin, nous avons trouvé le centre, la maison avec l'homme recherché sur le pas de la porte. Il était grand,

devant une porte de garage, habillé en habit traditionnel africain bleu clair, des nu-pieds beiges et un turban brodé couleur bleu et or. Son apparence détonnait avec le reste du cadre, la situation m'a paru presque irréelle. L'association se trouvait à côté de sa maison. Pour y accéder, on entra dans sa maison, puis on passa un jardin avec des chiens et on arriva dans une grande salle avec des chaises rouges et des tableaux pour écrire. Nous y voilà enfin. (Extrait de mon journal de terrain, mercredi 1^{er} avril 2015).

Manuelo est un homme métis de 60 ans, grand, vêtu d'un habit traditionnel africain avec des couleurs vives et d'un turban sur la tête. Il est très charismatique et a la voix rauque. Il est marié et a deux filles, métisses également. Sa maison située dans un quartier défavorisé et périphérique de la ville abrite également un centre culturel créé en 1994 dont le nom, tiré de la langue yoruba signifie « seul le ciel connaît son destin ». Un espace est dédié à la pratique de la capoeira, la samba, les percussions, la danse afro, le hip-hop, pour des repas, des cours, des débats, des séminaires ainsi que des fêtes. C'est un militant du mouvement noir brésilien dont l'action est à la fois locale au travers du centre culturel dont l'un des objectifs est de promouvoir la culture africaine et combattre le racisme, et nationale par l'occupation d'un poste au Conseil National de la Politique de la Culture (CNPQ).

Dès le début de l'entretien, il donne à voir ce par quoi il est touché, lui personnellement, sa famille et sa communauté d'appartenance, la population noire et métisse brésilienne, « un racisme aveugle ». Il exprime le besoin, en parallèle de ce constat de signifier son rôle, son action dans le développement d'avancées, notamment dans les dernières années, pour lutter contre ce racisme, mais surtout pour valoriser et préserver une identité noire qui n'empêcherait pas, la population de couleur et essentiellement les jeunes, qui sont très présents dans son discours, de réussir socialement, économiquement, politiquement et personnellement.

« Sofremos de um racismo que é cego (...). Desde dois anos, conseguimos avançar em muitas áreas »

Il qualifie les discussions du moment au Congrès concernant l'abaissement de la majorité pénale de « législations racistes » qui visent et mettent en cause directement la jeunesse noire brésilienne. Il a dispensé pendant plusieurs années, des séminaires à l'Université de la ville et il a vu qu'après le démantèlement de la plus grande prison de l'état de São Paulo, le *Carandiru* où s'est tenu « un massacre », une autre prison a vu le jour, dans laquelle la population carcérale est massivement noire.

« Durante alguns anos, fiz palestras, eu vi isso, quando desactivaram o Carandiru, fizeram um outro para frente, você chega là, a população carceral é esmagadamente negra. »

Il rajoute, « Ici, la couleur de l'université c'est le blanc, la couleur de la prison c'est le noir ».

« Há jovens dentro da universidade, tentando fazer coisas, na X por exemplo, tem um que mora aqui no lado, está sempre aqui, de orientando comigo, está tentando formado um movimento, mais são minoria, em Ribeirão Preto há pouco. Hoje, eu tenho uma actuação muita mais ao nível nacional. Mas quando actuava muito mais fortemente em Ribeirão, havia, no departamento de filosofia, de psicologia, professores que mandavam estagiários aqui para trabalhar comigo. Agora você chega là, não há muitos negros. »

Aujourd'hui son action militante locale se porte sur « l'orientation » de certains jeunes, dont un, qu'il évoque dans ce propos, qui habite dans le même quartier, qu'il est en train d'aider pour qu'il puisse monter un mouvement au sein de l'université publique de la ville dans laquelle il étudie. Actuellement, il souligne que ces jeunes qui s'engagent dans ce processus ne sont pas nombreux alors qu'auparavant, lorsqu'il avait une action plus directe au niveau de la ville, des professeurs de départements différents comme ceux de Philosophie, de Psychologie, lui envoyaient des stagiaires pour qu'ils travaillent avec lui.

Nous pouvons comprendre avec ces éléments, que d'une part, les deux organisations que constituent l'université et le mouvement noir ne sont pas ici opposés et travaillent ou travaillaient ensemble autour de la formation pédagogique de jeunes étudiants noirs pouvant les amener à partager son engagement et son militantisme, et d'autre part, l'articulation très présente dans son discours entre un niveau national, qui lui permettrait d'agir au plus haut niveau en prenant une possibilité d'agir sur des législations, des programmes éducatifs et culturels mais aussi au niveau du territoire en fonction des problématiques spécifiques et en étant auprès des jeunes, par exemple. Cependant, ses paroles, tout au long de l'entretien et à l'image des éléments donnés ici, laissent entrevoir une tension entre ces deux niveaux d'actuation qui s'intègrent aussi dans son double positionnement de leader militant et de leader politique.

« Em 2003, devido a pressão do Movimento negro, o Presidente Lula sancionou uma lei 10.639 que obriga o ensino da história da África e dos afro-descendentes e da cultura negra na escola (...) Palmares é um resgate que o Movimento negro fez. Mas abandonando o 13 de Maio que era herdade e construímos um feriado que é de baixo para cima. »

Il met en évidence le rôle du mouvement noir dans la promulgation de la loi de 2003 sur l'obligation de l'enseignement de l'histoire et de la culture africaine et afro-brésilienne à l'école, mais également son action dans la restauration de l'histoire des *quilombos*, dont *Palmares* qui fut celui qui aura duré le plus longtemps dans le temps, et enfin dans la création ou plutôt la re-création à partir de la volonté du peuple et non d'un héritage politique, d'un jour férié consacré à la conscience noire.

Les quatre dimensions semblent s'articuler assez bien car elles sont intimement liées au niveau théorique, cognitif et pratique mais elles montrent aussi l'ambiguïté qu'il peut y avoir quand l'action personnelle d'un individu vient traverser l'action groupale d'un collectif politiquement institué et institutionnalisé, d'autant plus lorsque ces deux actions, qui peuvent à des moments ne pas partager les mêmes objectifs ni même les mêmes finalités, ont dans leurs fondements mêmes une posture critique voire opposée à l'Institution, qu'elle soit représentée par l'Etat ou par le mouvement en lui-même, dans laquelle elles sont insérées. En effet, il évoque à plusieurs reprises, le fait que, pour lui, d'après son expérience et son vécu, son engagement politique, mais aussi celui des jeunes dont il s'occupe, se pose comme une barrière contre des risques liés à la répression policière et donc institutionnelle et politique.

« Não tem repressão policial, não. Tem essas dificuldades, como para entrar na câmara dos deputados, tem que vestir uma gravata, mas acabo entrando. A elite brasileira tem medo de discutir racismo. (...) Mas fazem com meninos sem politização... Os meninos para sair daqui, muitas actividades, vestam a camiseta do centro cultural. Agora com os activistas conhecidos, eles não...Para não criar factos...(...) »

Il exprime les difficultés qu'il peut avoir pour rentrer dans la Chambre des députés. Difficultés engendrées par le port de sa tenue africaine alors que la norme traditionnelle, organisationnelle et vestimentaire est de porter une cravate. Mais la répression en tant que

telle ne s'opérerait pas sur lui, qui, en tant que personnage public et politique arrive à avoir accès aux organisations et à travailler et militer sans risque, ce qui est aussi le cas des jeunes adhérents « activistes », selon ces termes, qui, pour pouvoir mener leurs actions et se déplacer librement, arborent des chemises données par le Centre culturel avec une marcation sur leur vêtement de leur appartenance au groupe. On voit ici, que le port vestimentaire rattaché au partage de valeurs culturelles, sociales et politiques marquées par l'appartenance identitaire « afro » donc la « notoriété » et l'affichage public de l'engagement, donnent accès et en même temps protègent d'actions opposées de « l'élite » brésilienne que désigne Manoel qui, de ce fait, ne vont pas produire « créer des faits » qui eux aussi seront visibles et publics, par « peur » également de discuter de manière ouverte et délibérée du racisme. Mais concernant le reste de la population afro-brésilienne, les jeunes, qui eux, ne sont pas politisés et engagés collectivement, sont amenés à subir cette répression. De plus, il parle de « diversité hiérarchisée » entre d'un côté une élite blanche qui détiendrait le capital économique, social, culturel et cognitif et la population de couleur qui elle, serait dans sa grande majorité, en bas de l'échelle de ces capitaux.

« Mais violentas repressão as todas as expressões culturais negras, a samba, que hoje é festejada, capoeira...Então essa não legislação que criou um país moreno, mestiçado, criou essa concepção que não havia racismo, uma convivência harmônica, isso nunca existiu no Brasil, nem existe hoje. O Brasil é verticalizado »

Manoel parle du fait que le Brésil ne se présente pas comme un pays ayant eu un apartheid inscrit au niveau de la loi, c'est en cela que cette « non-législation » aurait créé un pays métis et la conception selon laquelle il n'y aurait pas de racisme. Mais la réalité qu'il exprime est celle d'un pays verticalisé dans lequel les plus violentes répressions ont été à l'encontre de toutes les formes d'expressions culturelles noires, comme la samba qui est aujourd'hui mise à l'honneur ou encore la capoeira.

C'est un fait historique indéniable et sa lutte peut être considérée comme légitime et nécessaire. Celle-ci comprend plusieurs points qu'il soulève tout au long de ses propos. Il œuvre à la fois contre des processus qui ont participé à créer cette hiérarchisation et qui continuent d'être actifs et dynamiques car inscrits dans l'imaginaire social-historique qui imprègne une partie de la population brésilienne, mais aussi pour un travail de déconstruction de ces mécanismes, à la fois au niveau individuel et collectif.

Il dénonce la puissance de l'idéologie du blanchiment et une sorte de « contrat » institutionnel tacite qu'il donne à voir sous le terme de « génocide » des jeunes noirs.

« O estado brasileiro, se você pegar na pos-abolição, há uma proposta de branqueamento da nação brasileira. Isso foi confirmado politicamente. Seguida a abolição, chegou a imigração italiana, japonesa, e foi proibido por lei a entrada de africanos em condição de colonos, negros, era a justificativa da lei. Para não contaminar o sangue brasileiro. E o que nos chamamos a ideologia do branqueamento. E este projeto de genocídio continua até hoje »

Il fait appel à l'histoire en mettant l'accent sur une proposition de l'État brésilien de blanchir la nation pour ne pas « contaminer le sang brésilien », c'est ce qu'il nomme sous ce terme d'idéologie de blanchiment qui s'apparente à un « génocide » encore actif aujourd'hui.

Sa préoccupation, inscrite fortement dans le projet éducatif et pédagogique du mouvement noir est la lutte contre l'intériorisation d'une position de subalternité et contre la négation du sujet imposée par lui-même.

« Passam por todo um processo de introjeição e de negação. Na população negra em geral virou-se um tabou. Eu canso-me passar nas ruas em Ribeirão e ver negros olhar para o chão para não me olhar, para não tem que discutir. (silence pesant). É muito violento. Racismo é extremamente violento »

Il exprime avec une vive émotion teintée d'amertume et de douleur que la population noire passerait par un « processus d'inculcation et de négation » qui serait un tabou social. Il se dit fatigué de parcourir les rues de Ribeirão Preto et d'être confronté à des personnes noires qui regardent par terre quand elles le croisent pour, d'après lui, ne pas avoir à le regarder, pour ne pas débattre. Il vit ces situations comme une violence qu'il attribue au racisme, lui-même très violent. On sent qu'elles provoquent chez lui une réelle souffrance.

Un autre mécanisme qui le révolte tout en soulignant son caractère absurde est la différenciation qui est faite au niveau de la transmission d'un savoir ou d'une information en direction de personnes concernées par ceux-ci ou bien les concernant en tant que sujets et ici en l'occurrence en tant que victimes silencieuses.

« Eu a vinte anos atrás eu fiz uma luta monstruosa aqui em Ribeirão Preto. Passou uma lei que tratava da anemia falciforme. Tinha os olhos azuis, loirão, era um professor doutor. Ele falou falou, falou, não entendia absolutamente nada, a câmara completa, também não, vestida de saia completa (rires) (...). A gente acaba atuando, quer dizer, não é a minha aréa, é a cultura, mas você tem que entender, educação, saúde porque nesta questão negra, é muita coisa. »

Il témoigne, que vingt années auparavant, il a fait une « lutte monstrueuse » ici, dans la ville par rapport aux programmes développés dans les années 1990 au sujet de la drépanocytose, maladie touchant assez massivement la population noire. Il dit que « ce professeur des universités, blond aux yeux bleus, parlait, parlait, parlait » mais que lui, ainsi que toutes les personnes présentes dans la salle de la conférence du professeur, vêtues comme lui, ce qui le fait rire, ne comprenaient rien alors que cette question noire, qui est un sujet complexe, requiert des connaissances dans différents champs disciplinaires et notamment ceux de la santé et de l'éducation.

« Em França, por exemplo, vão falar. Agora na mesma época que atacaram Charlie Hebdo na França, o Boko Haram matou 2000 pessoas, e só fizeram uma nota de rodapé... »

Il dénonce également le fait que des actes violents, des meurtres, ou comme l'exemple qu'il donne ici, d'attentats, ne soient pas transmis de la même manière, au même moment, sous la même forme et qu'ils ne soient pas reçus, perçus avec la même émotion. Il prend l'exemple des attentats contre Charlie Hebdo en France et les meurtres commis par le mouvement Boko Haram au Nigéria qui se sont déroulés à la même période.

Face à ces mécanismes, il milite pour un travail de conscientisation de la population de couleur brésilienne.

« Nós, somos, 51%...auto-identificados, isso é um trabalho de conscientização, não é, mas chega com certeza a 70, 80 %. Quer dizer, há pessoas da minha cor que se acham brancas. »

51% de la population brésilienne s'est auto-déclarée, comme afro-brésilienne. Il ne comprend pas que des personnes de sa couleur de peau se désignent textuellement comme blanches. Avec une perspective de conscientisation, ce pourcentage pourrait monter, d'après

lui à 70 voire 80 %. Cette idée de conscientisation est complexe car, comme nous l'avons montré par exemple avec le système de quotas raciaux basé sur cette auto-déclaration, c'est essentiellement le phénotype qui prévaut et non l'ascendance familiale, or, l'appartenance à telle ou telle couleur de peau peut varier en fonction de cette ascendance mais également du statut social, de l'environnement amical, professionnel...

Les paroles de Manuêlo, liées à l'éducation et à l'institution scolaire nous renseignent sur son parcours. De ces racines familiales empreintes du spectre de l'esclavage, son passage dans une école privée à une époque où peu de personnes noires y étaient insérées, à son engagement militant actuel l'ayant amené à occuper un poste politique au niveau national et à sa notoriété en tant que personnage public reconnu.

« Tive uma discussão com um professor da universidade pública ligada a cultura. Tive num encontro, falavam da força do trabalho do negro, da bondade do português (...). Querem vender que o país foi construído com essa bondade, fala disso a minha mãe, a minha avó, ao meu pai... enquanto mantem 400 anos de escravidão »

Il raconte avoir eu une discussion avec un professeur des universités lors d'une rencontre à propos de la culture. Il a été évoqué la force de travail du noir et la bonté du Portugais. Sur un ton ironique, il indique que l'on voudrait vendre l'idée que le pays a été construit avec cette bonté : « parle de ça à ma mère, à ma grand-mère, à mon père, alors qu'ils ont maintenu 400 ans d'esclavage ! »

« Quando eu fiz primário por exemplo, fui numa escola pública, todos faziam, brancos ou negros, mas eramos poucos. A partir do momento que universalizam, que os negros começaram a entrar no sistema público, na educação básica, o que começa ocorrer, os brancos saiam et fugem para a escola particular »

Quand il était enfant, il a effectué sa scolarité dans une école publique où les blancs, les noirs allaient. Mais eux, étaient peu nombreux. La démocratisation et la massification de l'accès à l'école pour les élèves défavorisés et donc l'entrée des noirs dans le système public a entraîné la sortie et la fuite des blancs vers les écoles privées.

« Agora estou num conselho nacional de cultura (...) agora estou uma figura pública »

Comme il le dit lui-même, maintenant il occupe un poste au Conseil National de la Politique de la Culture et il est un personnage public.

Mais en même temps, il est lui-même directement confronté à cette hiérarchisation de la diversité pouvant aussi s'illustrer par la désignation d'une appartenance selon une connotation péjorative.

« Ouvi muitas vezes, « ah você não é negro, porque faz parte do movimento negro ? Eu cansei de ouvir isso...Agora para qualquer europeu, sou negro... e para a polícia no Brasil, também. »

Il a entendu de nombreuses fois : « Vous n'êtes pas noir, pourquoi faites-vous parti du mouvement noir ? ». Il oppose à cette interrogation le fait contraire visant à signifier que par contre, pour n'importe quel européen et pour la police brésilienne, il est bien noir. Il ne serait donc pas assez noir pour appartenir au mouvement. La confrontation à ce type de questionnement est à relier avec le fait qu'il détient un statut important avec un poste de représentation d'une population dans le contexte d'ethnicisation des politiques publiques étatiques et une différenciation et une catégorisation raciales tournées vers une auto-identification au « negro » et non au « pardo », comme ce pouvait être le cas auparavant.

Lors de la discussion précédemment citée entre Manuêlo et le Professeur des universités, ce dernier l'interpella.

« (...) Olha Paulo que é mulato. « Oh, homem branco nunca mais me chamo de mulato ! Mais é o tempo todo. Eu grito... »

« Regardez Manuêlo qui est mulâtre ». Sa réaction ne se fit pas attendre. Il lui répondit : « Oh, homme blanc, ne m'appelle plus jamais comme ça ! ». Il explique dans l'entretien que ce terme est très péjoratif. Il viendrait du français et aurait été créé et introduit par le Comte de Gobineau à Rio de Janeiro. Il perd ses nerfs et crie face à ces discours qui sont, d'après lui, fréquents voire quotidiens.

Cette ambivalence identitaire oscillant entre le fait de n'être pas assez noir dans un contexte et trop noir dans un autre nous montre toute l'ambiguïté de cette fonction de

représentation et la difficulté qui peut peser sur l'acte de transmettre directement, ouvertement, même au sein de sa propre famille.

« O Brasil têm um problema muito sério. (Silence). É lógico, na minha família, até a minha outra filha que é advogada, a conclusão de que a legislação brasileira é racista, está certo ouvirem essas discussões, mas não é o padrão do negro brasileiro. »

Selon ces termes, le Brésil a un « problème très sérieux » à ce sujet. Comme il peut être logique, dans sa famille, et jusqu'à son autre fille qui est avocate, penser en conclusion que la législation brésilienne est raciste et que c'est une conviction partagée par tous. Mais Manoel ne dit pas qu'il leur a transmis son « combat » mais que ses filles « ont entendu ces discussions ». Il s'agirait donc d'une transmission implicite, ce qui peut apparaître comme paradoxale venant d'un leader militant et politique comme lui. Serait-il lui-même pris dans ce « problème », ce trop-plein ou ce trop peu de mémoire ?...

Et cette forme de transmission ne serait pas la règle.

« A minha aproximação com o movimento de hip-hop é de encontrar uma forma de atrair para a discussão. Mas não tem muito trabalho nesta direcção porque a juventude, na maioria, é completamente desiludida de qualquer possibilidades. »

L'approche qu'il privilégie, avec les jeunes, passe notamment par la danse, comme le mouvement hip-hop, comme un moyen d'exprimer des choses et de trouver une manière de rentrer dans des discussions. Mais il exprime la faiblesse de ces approches car, d'après lui, la jeunesse afro-brésilienne serait en majorité « complètement désabusée dans le fait d'avoir des opportunités ». Elle serait également victime car désignée comme étant la classe dangereuse, les jeunes noirs étant systématiquement catégorisés comme « trafiquants et délinquants ».

Une autre tension émerge également des paroles de Manoel. Celle-ci rend compte de l'existence de mouvements différents au sein de l'organisation collective qu'il représente. Lui, se caractérise clairement comme appartenant à une frange défendant l'identité africaine en affirmant l'idée que par l'appropriation ou la ré-appropriation de la culture ancestrale, la population de couleur pourrait faire ce travail de conscientisation énoncée en amont, être insérée en tant que sujet dans cette tradition historique recréée et de ce fait, combattre le racisme. Tous les membres du mouvement ne s'inscrivent pas dans cette mouvance, et il

semble que Manuêlo lui-même en fervent défenseur du courant africaniste, a opéré des approximations avec l'autre partie de l'organisation arborant une lutte plus globale.

« Há um esgotamento daquilo que eu chamo de movimento negro tradicional que lutou para ter cotas, cotas nas universidades. Porque as bandeiras deste movimento que não entrava cultura, que acho uma locura, você combater racismo, porque a lógica não é combater racismo para este movimento, é promoção da igualdade racial, são coisas distintas (...), é a parte do movimento que vem trabalhar esta questão étnica, que é uma outra concepção, vem, está emergindo como protagonista do movimento social negro. »

Il explique qu'il y aurait pour lui, un épuisement de la partie du mouvement qu'il appelle, « le mouvement noir traditionnel » dont le cheval de bataille était d'obtenir les quotas raciaux. Il trouve que c'est « une folie » de ne pas faire rentrer dans leur cadre théorique la vertente culturelle. Mais l'objectif ici n'est pas la lutte contre le racisme mais la promotion de l'égalité raciale. Cependant, plus en amont dans l'entretien, Manuêlo soulignait que leur lutte était bel et bien, les quotas.

« A luta nossa é as cotas »

Se serait à présent la partie du mouvement qui travaille la question ethnique, qui est donc une autre conception, qui serait en train d'émerger en tant qu'acteur du mouvement social noir.

Dans son combat contre le racisme, il réaffirme son attachement profond dans les valeurs culturelles africaines en tant qu'outil pouvant agir sur l'imaginaire social-historique institué depuis l'époque coloniale.

« Eu sou africanista (...) Para mim a vertente cultural é fundamental porque ela actou na possibilidade da desconstrução deste imaginário racista. Porque uma coisa é as acções afirmativas, como você chama de discriminação positiva, é a promoção socio-económica de um povo historicamente discriminado, outra coisa é combater o racismo, qui aí se dá num campo do imaginário, da cultura. Tem que se actuar nestes dois campos (...) Eu fiz parte em vários momentos, mas tenho uma visão diferenciada

disso, acham que se se metem a esquerda ou a direita vão combater racismo. Eu acho que temos que buscar na nossa ancestralidade, nos valores culturais, o instrumento para fazer o combate efetivo ao racismo. »

« Je suis africaniste ». La politique de discrimination positive, comme on l'appelle ; c'est la promotion sociale et économique d'un peuple « historiquement discriminé », combattre le racisme c'est autre chose, qui se loge dans le champ de l'imaginaire et de la culture. Bien qu'ayant fait parti à différents moments de cette frange du mouvement, il a une vision qui a changé aujourd'hui, il pense qu'il faut agir sur les deux problématiques mais en puisant leur référentiel de lutte dans leur ancestralité, leurs valeurs culturelles, le moyen pour combattre efficacement le racisme. Il critique dans ce passage l'illusion qu'auraient certains membres de croire qu'en se plaçant à gauche ou bien à droite de l'échiquier politique, ils vont réussir à lutter contre le racisme. Il exprime ici clairement son opposition à un positionnement politique qu'il semble contrebalancer par un positionnement qui serait pour lui celui d'un leader militant, avant toutes choses ?...

Ce qui est sûr, c'est qu'il investit pleinement et corporellement ses idéaux.

« Hoje, quando alguém me veja com essa roupa, pode se passar 500 anos para me negar humanidade. »

Sa manière de s'habiller, en habits traditionnels africains lui permet de préserver son intégrité.

« Lorsque quelqu'un me voit avec ces vêtements, 500 ans ne suffiraient pas à nier mon humanité ».

Au moment de l'entretien, Manuêlo évoque ce qui est pour lui une réussite, la promulgation du « Premier Plan National de développement des peuples et des communautés traditionnelles de matrice africaines » par le Ministère de l'égalité raciale. Cette question ethnique est en discussion, mais principalement au sein des gouvernements régionaux, et pas encore au niveau de l'État central qui serait « très éloigné encore de cette question-là. ». Néanmoins, le contexte du moment était un contexte de forte et rapide politisation du mouvement.

« *Está vindo uma politização muito rápida. Eu estou no movimento negro a muitos anos, né, sendo a tradição, também, não, não quer me meter com isso, política não, isso não é para mim. Hoja não, hoje é um movimento fortíssimo* »

Suivant la tradition du mouvement auquel il appartient depuis longtemps, il pensait ne pas intégrer le domaine politique en disant « que ce n'était pas pour lui ». Aujourd'hui, il semble avoir endossé la position d'un leader politique militant au plus haut niveau pour la lutte contre le racisme et la restauration d'une identité passant par la connaissance de la culture africaine et dans la lignée de nombreux mouvements sociaux, pour une convergence des luttes en soulignant que leur conquête sert aussi la lutte des mouvements indigènes tout en exprimant une volonté qui marque les années 2010, de réunification des différentes pédagogies de lutte contre les oppressions.

Manuelo reprend une citation d'Amadou Hampâté Bâ, écrivain et ethnologue malien, sur le lien entre le savoir et l'écriture : « le savoir ce n'est pas l'écrit mais la photographie de l'écrit ». Il est l'auteur de plusieurs supports pédagogiques et didactiques dont un ouvrage intitulé « *Contos et Crônicas do Mestre Tolomi-A Africa viva no Brasil* »³⁰, « Contes et chroniques de Maître Tolomi-L'Afrique est vivante au Brésil » qui regroupe six histoires d'origine yoruba préservées au Brésil au travers de la tradition orale. Ce support qui apporte des éléments historiques, géographiques et culturels écrits en langue portugaise et en langue yoruba³¹ a été conçu pour répondre aux attentes de formation et d'enseignement qu'a instauré la loi 10.639 de 2003 sur l'obligation de l'enseignement de l'histoire et la culture africaine et afro-brésilienne dans les cursus scolaires.

IV.2.2 Diego, le vigile-fils de Dieu : une lutte intérieure entre amour et protection pour survivre

Diego est vigile à la Faculté Verde. Son enfance et sa vie d'adulte sont marquées par des épreuves qui laissent apparaître chez lui une volonté de survie. Celle-ci va se matérialiser par une lutte personnelle pour avancer coûte que coûte sur son chemin balisé par Dieu, son entourage, essentiellement féminin et en créant tout autour de lui une bulle de protection qui témoigne d'un rapport à lui-même et aux autres lucide, parfois douloureux, en arborant une

³⁰ C.f Annexe 4

³¹ C.f Annexe 5

posture de retrait salvatrice et témoignant d'une quête permanente de don et de contre-dons d'amour frôlant la destruction.

Cet après-midi-là, je sortis de l'université pour me rendre à l'extérieur du bâtiment, non loin de l'entrée principale dans un parking et je m'assis à côté de lui, sur une chaise. Lui aussi était sur une chaise, il était à son poste de travail vêtu tout en noir, couleur de son uniforme de vigile. Il m'accueillit avec un sourire un peu timide. De nombreuses personnes passent et repassent, le saluent, lui parlent. Il se dévoile petit à petit tout en assurant sa fonction, des mots sont posés, entrecoupés des salutations, d'invitations, de blagues, de remerciements. Tout est en mouvement, les voitures qui rentrent et qui sortent, qui se garent, les personnes qui montent dans leur voiture, celles qui en descendent, puis les passages d'étudiants, de professeurs, de visiteurs et nous, nous sommes là, au milieu. (Extrait de mon journal de terrain, lundi 13 avril 2015).

Diego est né dans une ville voisine de Ribeirão Preto, dans l'État de São Paulo. Il est arrivé avec sa famille à Ribeirão Preto à l'âge de 17 ans. Cela fait maintenant 35 années qu'il s'y est installé et c'est également dans cette ville qu'il a finalisé sa formation militaire. Il travaille depuis 7 ans dans l'établissement d'enseignement supérieur et il s'y sent bien. Il dit connaître tout le monde et que tout le monde le connaît.

« Já faz 7 anos que trabalho aqui. Eu gosto (...) Então me sinto aqui em casa, entendeu ? (...) (Une personne s'approche et le salut chaleureusement). Bom dia ! (rires), Vê, não tem jeito ! »

Il dit se sentir comme chez lui et suite aux salutations de la personne, il rit et me dit : « Voyez, il n'y a pas moyen de parler ! ».

C'est un homme très occupé, toujours dynamique, en mouvement et qui a une vie bien remplie. Professionnellement, il cumule, au moment de l'entretien, deux emplois dont des périodes de nuit et qui s'enchainent. Il dit que ça a été dur au début, puis qu'il s'est bien habitué et que maintenant, il aime bien, qu'il ne changera pas pour un autre travail.

« São 24 horas, porque trabalho em duas empresas. Esta noite trabalhei lá agora estou aqui. Trabalho 24 horas e estou de folga 24 horas. »

Auparavant, il possédait un bar qui marchait bien mais il a fini par prendre la décision de le fermer à cause de plusieurs cambriolages dans son établissement et de l'insécurité qui règne dans le quartier. C'est une décision difficile qu'il a prise pour protéger sa famille.

« Já foi assaltado no comércio que eu tinha (...) É por isso que fechei o comércio. Começou a ser perigoso e você começa uma guerra que não tem fim. Eu fiquei pensando, tenho família, tenho que fechar isso, acabou pronto. »

Diego va être à la retraite d'ici quelques semaines, mais il veut continuer de travailler pour finir de rembourser ses crédits, notamment celui de sa maison qui doit se terminer dans un an et pouvoir s'acheter une voiture. Même s'il sait qu'il va réussir à rembourser ses dettes rapidement, il souligne qu'au Brésil, les voitures sont chères avec les taxes.

« Quero ficar livres das prestações, e vou pagar rápido porque depois quero comprar um carro. (...) Aqui custo carro comprar um carro »

Une expression utilisée par sa mère à ce sujet nous renseigne sur sa situation familiale. Il dit qu'ils sont habitués en tant que personnes « ayant une couleur épaisse » à travailler pour arriver à faire vivre sa famille. Lui, lui répond qu'il n'est pas son fils par hasard, qu'il est comme elle.

« Eu falo assim, mãe, eu sou filho da senhora, mãe. »

Sa mère qui a 90 ans aujourd'hui a élevé ses cinq enfants, seule, car son père est décédé quand Diego, l'aîné de la fratrie, était un tout jeune adolescent.

« Quando o meu pai faleceu, a minha mãe foi para roça, cortar a cana para tratar de nos porque eramos pequenos. Ela foi me levado para eu aprender. O ano da frente falei para a minha mãe, você vai ficar em casa que eu vou cortar cana para tratar da família porque o mais velho dos homens era eu »

A la mort de son père, sa mère a été obligée d'aller travailler dans les champs pour pouvoir couper les cannes à sucre et ainsi pouvoir subvenir aux besoins de ses trois garçons et de ses deux filles. Elle y a emmené Diego pour qu'il apprenne et à l'âge de 12 ans, c'est lui qui a voulu aller travailler seul pour soulager sa mère et faire vivre sa famille.

« Eu falo para a minha mãe, como é que a senhora conseguiu fazer nós assim ser gente. É a luta, é a vida. Não é porque foi a minha mãe, mas ela foi guerreira »

Il est très reconnaissant envers cette mère qu'il admire. Il lui demande souvent : « Comment avez-vous fait pour réussir à nous faire devenir des Hommes ? ». D'après lui, c'est une lutte, comme la vie, mais c'est surtout la volonté de sa mère qu'il désigne comme étant une « guerrière ». Il a essayé tout au long de sa vie d'appliquer avec sa propre famille ce qu'il avait appris de l'éducation de sa mère, et notamment, le respect, l'application, le travail, la responsabilité.

« Aprendi quando era menino, minha filha, você levanto, você arrumo a sua cama. », « Ainda falo com a minha esposa, graças a deus, eu fui criado no tempo dos antigos. Eu tenho netos, graça e deus, eles não me respondem », « o meu neto que tem 14 anos agora começou a trabalhar. Vai trabalhar de manha, levanta cedo, vai trabalhar, chega em casa, toma banho, almoça rapidinho e vai para a escola. Não tem tempo de nada, sabe. Mas é assim que criamos responsabilidades. Eu falei com a minha esposa, é assim que se faz gente »

Il en donne une illustration en mentionnant le simple fait d'apprendre, dès petit, qu'en se levant le matin, on range son lit. Il dialogue avec son épouse sur le fait des bienfaits d'avoir été élevé durant le « temps des anciens » mais qu'heureusement, ses petits-enfants le respectent, ne lui répondent pas mal. Son deuxième petits-fils de 14 ans a commencé à travailler en parallèle de ses études. Il me décrit sa journée bien remplie, en disant que c'est comme ça que l'on crée des responsabilités, que se forge l'individu en sujet.

Diego s'est marié récemment avec la compagne qui partageait sa vie depuis trente années. Elle est femme de ménage et a été auparavant domestique chez des particuliers. Quand ils se sont rencontrés, elle avait déjà deux filles qu'il a élevé avec elle comme si elles

étaient ses propres filles et une autre fille est née de leur union. Il a aussi trois petits-enfants du côté de ses belles-filles.

« Eu corri 30 anos, corri. E ela foi me agrafar a ela (rires). Não, mas ela é o meu braço direito. As vezes eu quero fazer alguma coisa, as mulheres exerguem mais do que nos, então se estou fazer uma coisa, acho que estou certo, explico por la e ela fala assim, não o meu senhor não é por aqui. Acho que é um caminho mas é um outro. Se eu fazia uma coisa e ela outra coisa não da certo. Os dois têm que seguir o mesmo caminho (...) De vez e quando eu trabalho de mais, eu chamo para ela para ir num bar, num lanchonette, uma coisa assim, ela me fala, não, não vou sair estou cansada, eu disse para ela, não, vamos sair, eu também estou cansado, vamos tomar uma cervejinha, que ela gosta também. Ele me disse, vai sozinho, eu lhe disse, não, vou sozinho e ela ficar em casa, não vou não. »

Comme pour sa mère, il aime profondément sa femme qu'il considère à la fois comme son épouse, son amie, sa confidente et sa compagne de route. Il livre avec humour qu'il a couru pendant trente ans et que c'est elle qui l'a agrafé à elle. Cette plaisanterie sous forme imagée représente plutôt bien son besoin d'amour et le besoin d'en donner ainsi que la volonté de poursuivre sa route accompagnée. Il la considère comme « son bras droit » et par le dialogue instauré entre eux, il partage ses sentiments, ses craintes, ses doutes et elle arrive à l'orienter et à ce qu'ils poursuivent le même chemin. Même lorsqu'il travaille beaucoup, il souhaite sortir avec elle, manger ou boire quelque chose et dit ne pas vouloir y aller seul, mais avec elle, toujours avec elle.

« Os meus dois irmãos já faleceram já.... A branquinha.... Então meus dois irmãos foi... entendeu ? Eram mais novos do que eu, falei para eles, « param com isso », mas não tiveram jeito, entendeu ? Falava para eles, toman cervejinha que é bem mais fraca. »

Ses deux frères, plus jeunes que lui, sont déjà décédés également. A cause « de la petite blanche » : l'eau de vie. « Mes deux frères ont été..., vous comprenez ? ». Il n'arrive pas à verbaliser le fait qu'ils soient devenus dépendants à l'alcool. Il témoigne d'avoir essayé de les sauver en les dissuadant de continuer à boire, mais qu'ils ne l'ont pas écouté.

« Eu também bebi, mas quando a minha filha nasceu, tive que escolher, a família ou as saídas. Já tenho uma esposa, uma filha, que é isso, nossa senhora ! »

Il avoue lui-même avoir bu quand il était plus jeune. Mais il a choisi d'arrêter à la naissance de sa fille. Entre les sorties et la famille, il a choisi sa famille. On retrouve dans son discours, trois dimensions inhérentes de son parcours : l'intégration très tôt que c'est lui et lui seul qui doit avancer, se mettre dans le droit chemin pour lui et pour les autres et sous le joug de Dieu, le fait d'être responsable, de faire les bons choix pour s'en sortir, choix et décisions prises en faveur de sa famille, pour elle, grâce à elle, là aussi pour les protéger des autres ou comme ici, de lui-même.

Il semble s'être forgé, au fil des années et des épreuves vécues, un cocon familial et professionnel où l'amour et la religion semblent être une paroi protectrice de tous les dangers extérieurs. Par ce terme de dangers, j'entends ici tout ce qui l'empêcherait d'avancer dans la vie, comme par exemple, la politique, la solitude, l'éloignement ou bien encore la discrimination, le racisme et les multiples inégalités.

« Eu levei sorte. A minha mãe cozinha bem, a minha irmã, a minha esposa, nossa senhora, que é isso. É lógico que brigo com elas que não conheço, não cozinho nada, até é pecado falar disso. Mas eu lhe tiro o meu chapéu, ouviu, a minha esposa faz um peixe nossa senhora da concepção. »

Il dit avoir de la chance car les femmes qui l'entourent au quotidien, sa mère, sa sœur et son épouse cuisinent bien. Lui ne cuisine pas, il mentionne que « c'est presque un pêché que de parler de ça ». Il est très reconnaissant envers son épouse. Un lien très fort l'unit également à ses petits-enfants, au point d'avoir construit avec eux une relation filiale car ils habitent sous le même toit et lui et son épouse se sont occupés d'eux depuis leur naissance.

« E nós que cuida dos meninos, entendeu. Estão conosco desde pequenos, então »

Dans le cadre de son travail, Diego dit à plusieurs reprises, qu'il aime ce qu'il fait, qu'il s'y sent comme chez lui, jusqu'à considérer les étudiantes comme ses propres filles du fait de leur proximité d'âge avec sa fille.

« Eu adoro o que faço e sinto as meninas como filhas para mim. »

Ses amis lui disent qu'il devrait faire de la politique, mais il n'en est pas question pour lui car pour faire de la politique, de son point de vue, il faut « avoir deux visages » alors que lui quand il promet quelque chose, il tient ses promesses. Il évoque l'affaire Petrobras révélé un an auparavant et s'en remet « à la loi du ciel » pour la régler.

« Os meus colegas me dizem que devia ser político (...) Não, político?! De jeito nenhum. Político, deus me livre! Tem que ter duas faces, entendeu? Se eu prometo alguma coisa eu vou cumprir-la, nossa.(...) Ouviu o escândalo que teve, o roubo, o que é isso! Tem que ser a lei do céu, filha. »

Il relie cette question de la corruption politique à l'éducation familiale et scolaire en pensant que le dialogue des parents tout en donnant des règles strictes d'apprentissage, de respect et des valeurs de travail, à l'image de l'éducation qu'il a reçue, peut permettre aux enfants de garder le droit chemin. Maintenir une image valorisante des professeurs en les désignant comme l'autorité agissante à l'école pour cet apprentissage et en étant présent et attentif au suivi de ces derniers doit également permettre de garder ce cap.

« Eu fui criado deste jeito, as minhas filhas e os meus netos foram criados assim também, eu vou na escola falar com os professores, e pelo diretor (...) e eu disse aos meus netos, que é o professor que manda dentro da classe e acabou »

Ce contact permanent lui est nécessaire pour maîtriser son environnement et les personnes qui y gravitent, une rupture même temporaire de ce lien le fait souffrir au point qu'il ne veut plus être éloigné de sa famille.

« Já trabalhei num lugar que fica longe daqui mas começou a dor no peito, a saudade, queria sair. Hoje não quero viajar mais, quer dizer para passear sim, mas não para o serviço »

Face aux inégalités sociales, à ses vécus face à la discrimination et au racisme, il arbore un positionnement de retrait pour mieux avancer sans nier leur existence. Il semble vouloir évacuer et ne pas s'attarder sur ces questions qui le font souffrir lui et sa famille. Son attitude et son regard en parlant de ces sujets contrastent avec ses réponses brèves, qui ne mentionnent pas explicitement les faits. Il ne fait part d'aucun acte, ni d'aucune parole qu'il aurait entendue ou subie, il ne donne pas de traces visibles. Pour lui, c'est l'invisible et la puissance de la croyance en Dieu et en sa loi qui agiront contre ces actes et ces paroles.

« Sim, mas a pessoa tem que ter a cabeça para sobreviver », « É por isso, tem que ter cabeça, tem que pensar. Têm muitas coisa se vêem, não pode dizer que você não viu, entendeu ? », « Tem. (Long silence). Só que por exemplo...não ligo. Tem alguém em cima de nós. », « Não...sempre acontece. Doi aqui dentro do peito, só que se entrega para deus, filha, cada um segue a sua vida. »

Pour lui, les personnes doivent avoir la tête sur les épaules pour survivre, il manifeste cette idée plusieurs fois. L'individu doit se sortir de ces fléaux, seul. Il ne mentionne jamais un lien de causalité émanant du système, de l'histoire, de la politique. Il parle « de choses qui se voient » que l'on ne peut pas nier mais qui font souffrir mais il dit « ne pas y faire attention » car ce qui importe, c'est d'avancer en conscience en sachant que Dieu est au-dessus et que c'est lui qui a le dernier mot. L'illustration la plus forte de cet état d'esprit se trouve, à mon sens, dans son attitude face à sa sœur.

« Tenho uma irmã minha que chora, entendeu. Eu entro aqui saio aqui, não quero saber mas a minha irmã, ela pega para ela, começa a chorar eu falei para ela, eu lhe disse de não ligar, de para com isso »

Cette dernière ne peut contenir sa peine face à ces « dangers ». Lorsqu'elle pleure devant lui, Diego lui dit de ne pas prêter attention à ces agissements et d'arrêter de se mettre dans cet état. Contrairement à sa sœur qui « prend ça pour elle », lui, arriverait à avoir le recul nécessaire pour continuer d'avancer.

De ce fait, il est également très éloigné d'un positionnement visant à lutter contre le racisme, les discriminations et les inégalités. Il est mal à l'aise à l'évocation du mouvement noir, tout comme les rites de candomblé. Pour lui, seul la croyance en Dieu aide à vivre.

« Não, não conheço (silence) Aqui em Ribeirão nunca vi não », « Você fala can..candomblé ? Não (il esquisse un sourire). Eu respeito, só que não acredito, sabe. Tem que ter Deus no coração »

Ce portrait d'un individu traçant sa route sans trop de difficultés apparentes bien que parfois en souffrance et guidé par une force supérieure, se révèle friable et donne à voir un individu en prise avec l'intégration inconsciente de l'idéologie de blanchiment couplée avec une intériorisation d'une position d'infériorité pouvant entrainé des sentiments de honte.

« A minha filha, se você vê a minha filha é o rosto da minha mãe, nossa. O que acontece hoje, eu sou escuro, a minha mãe é morena, a minha filha é morena também. A Larissa tem o cabelo vermelho, meio amarelado, o da minha mãe era do mesmo jeito, hoje é branquinho mas no passado era amarelo e é o da Larissa hoje. Então não acreditam que seja a minha filha (...) porque ela é morena, bonita ! »

Il est très fier de sa fille qui ressemble beaucoup à sa mère au niveau du visage. Elles sont métisses toutes les deux, et ont des cheveux clairs, presque blonds. Les gens ne croient pas que Larissa puisse être sa fille car il dit qu'elle est métisse et qu'elle est belle.

« Os três anos atrás aqui, as alunas da escola, porque fazem votação dentro da escola, quem são os dez melhores funcionários. O que é que eles fazem jogam sempre um de cor para não que se falam, as alunas jogaram em mim, elas votaram em mim, aqui dentro não gostaram. Queriam me tirar, mas elas disseram não é ele que vai ficar, acabou. Eu até fiquei com vergonha, eu disse para colocar outra pessoa, deixe isso, mas disseram que votaram então tem que ser eu. A maioria delas são claras, mas é o jeito de tratar delas, maneira de eu tratar elas, são como as minhas filhas. Eu chamo a atenção delas, falo com elas. As meninas votaram em mim, eu até chorei dentro, não mereço isso não, que é isso. Não fiquei bem porque sabe como é que, mas fui na festa (...) Fui convidado entre os 10 funcionários. Nunca esperei isso na minha vida. »

Trois années auparavant, les élèves de l'école ont participé à un vote organisé par l'institution scolaire pour récompenser les meilleurs fonctionnaires. Il souligne qu'à chaque fois, une personne de couleur est inscrite dans la liste des candidats à élire pour ne pas « que ça fasse parler ». Elles ont toutes voté pour lui et « à l'intérieur » ils n'auraient pas apprécié, à

tel point qu'ils voulaient le retirer mais sous la pression des étudiantes il est resté. Il eut alors honte et insista pour élire une autre personne. Il attribue ce vote à sa bienveillance, sa manière d'être avec les élèves. Il « pleura à l'intérieur » à l'annonce des résultats et exprima le fait qu'il ne le méritait pas. Mais il s'est rendu à la fête organisée en son honneur, une fête qu'il caractérise de grandiose. Il n'avait jamais attendu cela dans sa vie.

Ces paroles empreintes à la fois de lucidité et d'une impression de ne pas être à sa place témoignent là aussi d'une volonté de protection face à des paroles, des sentiments, des émotions qu'il pourrait avoir du mal à maîtriser et qui viendraient le chahuter dans son mode de fonctionnement bien rodé.

La paroi de protection créée pour lui et sa famille et par eux, tend à se fissurer sous le poids de ce sentiment d'infériorité, de peurs et de réactions défensives face aux dangers évoqués lorsqu'il s'agit de ses enfants. Cette fissure peut provoquer des excès pouvant nuire à la fois à lui-même et à son cercle familial.

« Quando a minha filha nasceu, eu fui no psicólogo porque eu quis ir, falei com a minha esposa, vamos ver o psicólogo, ele começou comigo as coisas, a gente acha que está certo. Eu não queria que a Luana brincasse com ninguém (..) Eu achava que estava certo. Hoje, ela gosta andar num clubes, nadar, dançar, ela não tem vergonha. »

A la naissance de sa fille, il ressentit le besoin d'aller voir un psychologue, de concert avec l'avis de son épouse. Il pensait bien faire en ne voulant pas que sa fille joue et s'amuse avec les autres enfants. On retrouve ici cette volonté de protéger. Actuellement sa fille aime sortir en discothèque, nager, danser. Il dit qu'elle n'a pas honte. Contrairement à lui, sa fille aime se divertir, elle semble à l'aise avec son corps et ne renie pas aimer le fait de pouvoir être au centre d'une piste de danse. La vision et la compréhension de ce comportement qu'il souhaitait autrefois réprimer ou du moins cadrer peut faire bouger des choses en lui, peut-être « ces choses qui sont à l'intérieur », comme il le dit lui-même.

« Quando a minha entitada teve a menina ele não lhe dava amor, carinho, eu falei para ela, « olha você vai perder essa menina para nós » (...) A minha secunda entitada é a mesma coisa. Teve dois filhos, um com 14 anos e outro com 10 anos. Eles chamam ela por o seu nome e nos por mãe e pai. »

Ses belles-filles, de son point de vue, n'ont pas donné assez d'amour et d'affection à leurs enfants et il leur exprima sa peur de « perdre » les enfants qui sont « pour eux ». Ses petits-enfants l'appellent lui et son épouse, père et mère. Cette quête d'amour et de protection pouvant s'interpréter comme une forme de dépossession salvatrice ou destructrice peut aussi avoir des effets sur les liens tissés et créer des « conflits » intérieurs prenant la forme de sentiments de jalousie.

« Hoje lá em casa, em casa da minha mãe, a gente fica quieto porque a gente se controla, mas caia ciumes ainda. Tenho uma irmã que mora com a minha mãe e outra que mora fora, quando ela vêm, vêm fazer graças, mas a gente já é adulto, consegue se controlar, não é mas doi, doi. »

Diego, à l'image de sa fille qui a aussi exprimé de la jalousie envers les petits-enfants, ressent parfois de la jalousie envers ses frères et sœurs et même s'il se « contrôle » en tant qu'adulte, il en souffre aussi.

Entre une volonté individuelle de faire seul mais accompagné et guidé et entre une nécessité de retrait pour se protéger mais en même temps un besoin d'être au centre de l'attention, Diego poursuit son chemin.

IV.2.3 Flávia, l'étudiante métisse : se surpasser pour écrire une autre histoire

Flávia est une étudiante poursuivant ses études au sein d'une université publique. Depuis son enfance et sa jeunesse marquées par la fréquentation de l'école publique, elle puisa en son for intérieur une force qu'elle décrit comme une nécessité de prouver ses valeurs et ses capacités, en tant qu'étudiante métisse pour arriver à intégrer et réussir socialement et professionnellement dans un monde qu'elle sait ségrégué, inégalitaire et fait de préjugés raciaux et sociaux. Sa lutte individuelle pour s'insérer dans la partie privilégiée de ce monde croise une lutte plus globale visant à déconstruire la vision négative de l'histoire sur les noirs et leur monde. Histoire dispensée, entre autre, par l'institution scolaire qu'elle pose comme un acteur primordial dans la transformation de cette perspective qui tend à inférioriser la population afro-descendante à laquelle elle s'identifie au travers notamment de sa relation

avec son compagnon africain qui lui apporte une appréhension de sa propre histoire intégrée selon une perspective autre.

*« Cet après-midi-là, je me trouvais dans le couloir principal, pour me rendre à l'extérieur, lorsqu'elle arriva. Elle m'apparut alors comme une jeune femme de petite taille, arborant un sourire un peu gêné. Elle avait les cheveux courts et noirs mais aussi volumineux, ce qui la grandissaient. Quelque chose émanait d'elle, je ne savais pas ce que c'était, mais je l'exprimais sur le moment comme une sorte de charisme et d'assurance fragiles. Je lui demandai l'endroit où elle préférerait aller pour que nous discussions et elle me répondit spontanément que nous pouvions rentrer dans le bureau qui était à notre disposition. Nous nous sommes assises, l'une en face de l'autre. »
(Extrait de mon journal de terrain, jeudi 2 avril 2015).*

Flávia est une jeune femme métisse de 31 ans. Elle est en troisième année d'un cursus universitaire à la Faculté Verde. Elle est née et vit à Ribeirão Preto avec sa mère qui est âgée de 62 ans et sa sœur qui a 23 ans. Elles vivent dans un appartement que sa mère a acheté et qui se situe dans un quartier à proximité du centre de la ville. Elle précise que ce n'est pas un quartier considéré comme le plus dangereux de la ville car il ne se situe pas en périphérie, mais qu'il ne s'agit pas non plus d'un quartier faisant parti des quartiers les plus sécurisés et les plus « riches » de la ville.

« A minha casa está no bairro, não é o mais perigoso de Ribeirão porque não está na periferia, está próximo do centro, é seguro mas não tanto enquanto esses bairros mais ricos. »

Ses parents sont séparés, son père habite seul dans un autre logement. Aborder le sujet de son père l'a rendue mal à l'aise. Elle cherche à plusieurs reprises ses mots pour qualifier leur situation et leur relation. Elle met en évidence le fait que sa mère « a bataillé » durement pour subvenir aux besoins de sa famille avec un père absent, payant toutefois une pension alimentaire à sa mère, mais qui, d'après elle, était une petite aide, « symbolique ». Dès son enfance et à la lumière de cette situation, Flávia a grandi avec la préoccupation de sa mère ciblée sur la nécessité d'avoir un travail, une bonne situation, même qu'il s'agisse d'études techniques pour qu'elle et sa sœur puissent « survivre ».

« (...) pelo fato de não ter o meu pai próximo, a minha mãe batalhou muito, ela teve... ela incentivava pouco, ela se preocupava mais com o fato da gente ter um emprego, mesmo que fosse com curso técnico, para a gente poder sobreviver (...) »

Son enfance et son adolescence sans ce père ont été marquées par des difficultés à combler tous leurs besoins mais aussi par une blessure due à cette absence, cet abandon à leur sort. Maintenant qu'elle est devenue adulte et que le temps a passé, elle a souhaité opérer un rapprochement avec lui et dit que ses ressentis tendent à s'éloigner sous cette reprise de contact naissante. Même si elle trouve qu'il est tard pour entamer ce genre de relation, ils ont encore du temps devant eux pour apprendre progressivement à se connaître malgré un lien qui restera toujours fissuré.

« Não tive contacto durante a minha infância e a minha adolescência, mais me aproximei agora que estou adulta porque fiquei muito magoada, né, ele deixou a minha mãe aqui, deixou eu, nos passamos necessidades, né, se afasta agora que me aproximei dele, que a gente ta a ter um convívio, estão a conhecer um ao outro agora, é um pouco tarde mais ainda da tempo mais não é uma coisa tão forte o laço fica afeitado (Silence) »

Sa mère perdit ses parents très jeunes et a été adoptée par une famille blanche. Elle ne connaît pas beaucoup de choses sur l'histoire de sa mère qui ne lui a « jamais parlé de rien », mais elle pense savoir qu'il n'y a pas eu, au sein de cette famille, la présence de préjugés ou des « problèmes » par rapport à sa couleur de peau. Elle et sa sœur ont une relation tout à fait « normale » avec les membres de la famille, ce qui, pour elle est une bonne chose et qui ne découle pas d'une évidence à la vue de leur couleur de peau blanche donc différente de la leur.

« A relação a esta família ela nunca teve preconceitos, nem eu nem a minha irmã, a gente se trata como se foram tios, irmãos, primos, é uma relação normal, isso é bom pelo fato de eles ser brancos. »

Flávia a un compagnon depuis un an et demi, mais ils ne vivent pas ensemble, elle vit toujours chez sa mère, avec sa sœur. C'est un africain, né au Mozambique, qui est venu au Brésil en 2013 pour poursuivre ses études en Doctorat à Ribeirão Preto. Il a déjà obtenu son

diplôme de psychologue dans son pays. Elle dit ne pas être tombée amoureuse de lui pour la raison qu'il soit noir mais parce qu'il l'attirait. Elle a déjà eu des relations avec des hommes blancs qui se sont bien déroulées, que ce soit du côté de sa famille à elle ou du côté de celles de ses compagnons, toutes semblaient approuver leur relation.

Le discours de Flávia sur la différence entre les couches sociales du pays montre qu'elle se place plutôt du côté de la classe moyenne à la lumière de sa situation familiale, de son lieu de vie et de sa localisation.

« Há uma discrepância entre um bairro e um outro, por exemplo alguns bairros, principalmente os que ficam mais afastadas do centro, há certa uma população mais como... hum, como é que vou explicar...de nível social mais baixo. »

Mais également par le fait d'avoir fréquenté toute sa vie l'école publique et en cela elle a partagé le quotidien des enfants issus des classes basses et défavorisées. De ce fait là, elle a pu bénéficier d'une politique universitaire de bonification des notes pour assurer son examen d'entrée à l'université publique de la ville.

« Antigamente era mais a elite, era mais a classe média e alta que conseguiu se aprovar do vestibular e poder estar inserida nesta universidade, eu entrai, prestei no vestibular para poder estar aqui, porém junto com o vestibular quando fiz a minha inscrição, eu adquiri um benefício essa bolsa acrescenta alguns pontos na minha nota de vestibular pelo fato de ter frequentada escola pública a vida toda. »

Flávia est très lucide sur la situation des personnes noires et métisses au Brésil. Elle témoigne de l'existence de préjugés qui seraient masqués mais bien réels.

« Têm preconceitos, na maioria das vezes este preconceito é velada, escondido mas se percebe...não é explícito mas se percebe que ali é preconceito. »

Elle parle de banalisation et de normalisation d'une « culture » de la ségrégation sociale et spatiale. Elle décrit la différence qui existe entre les quartiers pauvres et les quartiers

riches qui sont des zones faites de hauts murs, avec de la verdure tout autour, des grandes avenues sécurisées par la Police. C'est « la plus belle chose, le rêve de toutes les personnes mais pour les riches ».

« Sabe o problema no Brasil é que as pessoas não se chocam mais, isso tá a virar uma normalidade, é normal, é banal, banalizou portanto isso é preocupante porque se acha aquilo como normal vai continuar assim, ricos de um lado e pobres do outro. »

Elle trouve cette banalisation très préoccupante car si tout le monde pense que c'est la norme alors cette ségrégation va se poursuivre et le monde des pauvres sera toujours plus éloigné du monde des riches.

L'existence de deux mondes séparés par une ligne invisible est très présente dans sa pensée qui est tournée vers la prise en compte de l'histoire du pays et notamment du spectre de l'esclavage comme un héritage qui pèse encore aujourd'hui en donnant une image négative des noirs et en maintenant un système social inégalitaire et discriminant dans la lignée de cette histoire.

« A história do início que é a segregação, o menosprezo, Os empregos menos remunerados, os serviços domésticos, os que lavam as ruas, a limpeza, são trabalhos realizados pelas pessoas negras, todos os trabalhos desvalorizados, é o reflexo da história... »

Cette histoire qui dès le début, n'est que ségrégation et mépris continue d'être présente par son reflet prenant vie dans l'occupation, par les personnes noires, des emplois les moins rémunérés et les plus dévalorisés.

Elle est consciente également de l'intériorisation d'une position subalterne d'une partie de cette population due notamment à l'histoire diffusée au sein de l'institution scolaire et donne des arguments témoignant d'une réflexion, d'échanges à ce sujet, d'une prise de distance montrant à la fois une appartenance et un désir de valorisation de son identité métisse, mais aussi d'un certain détachement de par une volonté de s'élever socialement et professionnellement et de s'en donner les moyens.

« O que acontece, muitas vezes por conta desta visão negativa que é passada na escola, o próprio negro ele subjuga, a criança aprenda que ele veio para cá e foi escravo, depois foi livre e não passa disso, as vezes não consegue se enxergar como parte da sociedade que também estuda que também trabalha, que tem uma vida social e financeira estável, então acaba se subjugando e muitas vezes, ele mesmo não se insere. Ele acredita, eles lhe fazem acreditar que ele nasceu mesmo para ser nas classes mais baixas, para ganhar poucos, para sofrer na vida, então tem isso, o fato da escola abordar de maneira negativa, faz o negro desacreditar dele mesmo. Como é que vou me inserir numa sociedade que não acredita em mim ? »

Pour elle, cette vision négative transmise par l'école engendre la soumission de l'élève noir. L'enfant, parfois, n'arriverait pas à se considérer comme un membre à part entière de la société qui étudie, qui travaille, qui a une vie sociale et financière stable, alors il finirait par se subjuguer aboutissant parfois à ne pas pouvoir s'insérer. Il croit, ou plus précisément on lui fait croire qu'il est né pour être en bas de l'échelle sociale, pour gagner peu d'argent, pour souffrir dans la vie. Cette façon de faire négative de l'école l'entraîne à ne plus croire en lui-même. « Comment vais-je m'insérer dans une société qui ne croit pas en moi ? »

Si l'histoire joue un rôle fondamental dans la perpétuation aujourd'hui des inégalités et des préjugés, la politique de discrimination positive menée, bien qu'elle soit une porte ouverte sur un monde très difficilement accessible pour les étudiants des classes pauvres et défavorisées, et notamment à cause de leur insertion dans l'école publique, participerait à faire de la ségrégation, à catégoriser, à discriminer et à les priver de leur mérite.

« Eu considero um sistema contraditório, e vou te explicar porquê. Ele é bom porque muitas vezes, aquele estudante de classe média e baixa ele realmente não tem chance de enfrentar um vestibular, se inserir numa universidade pública por conta do mau ensino que ele teve. Tanto no fundamental que no ensino médio, então isso é bom, por outro lado, eu acho ruim porque este tipo de sistema, de certa forma ele discrimina, ele...ele...como é que vou te explicar, ...segrega as pessoas. Ele segregava por ser negro, por ser índio, por ser classe baixa, então acaba para ter uma segregação, então isso não é bom socialmente porque você vai apontar para um negro e falar seja que ele entrar na faculdade por capacidade própria ou porque ele utilizou essas cotas, estas bolsas para estar aqui. »

Personnellement, elle affirme ne pas avoir subi cette discrimination à l'intérieur de son université. Elle a toujours senti qu'elle avait les mêmes droits et les mêmes opportunités que n'importe quel autre élève.

« Eu não sinto, nunca momento algum dentro do sistema Usp, da universidade me senti discriminada, sempre senti que tinha os mesmos direitos, as mesmas oportunidades que qualquer aluno que esteja aqui. Não senti, mas conheço pessoas que já sentiam este preconceito. Por ser negro...Eu não fui atingida »

Elle nuance quelque peu son discours le temps passant en précisant ne pas avoir subi directement, explicitement de la discrimination, ce qui ne signifie pas qu'elle n'ait jamais été confrontée à des paroles, des gestes, des attitudes qui implicitement témoignaient de relations discriminantes.

« Como eu não enfrentei nem tipo de preconceito, diretamente, explícito não sei qual seria a minha reação. Nunca tive esse problema então não posso dizer como ia a reagir...Ficaria triste, choraria, procuraria alguém, de alguma forma tentasse me defender, não sei como. »

Elle imagine sa réaction et son ressentis face à cette potentielle situation et pense qu'elle sentirait de la tristesse qu'elle exprimerait par des pleurs, par de l'aide qu'elle irait chercher mais dans tous les cas, elle essaierait de se défendre.

Cette pensée correspond à une volonté d'agir pour se maintenir dans une position favorable face à son besoin d'évoluer et de réussir professionnellement et socialement pour montrer ses capacités et être considérée et reconnue non pas comme étant plus capable mais capable au même titre que les autres. Elle arbore, non pas une action de lutte collective et/ou politique, mais une pratique d'une lutte personnelle pour se faire une place dans cet autre monde qu'elle décrit avec envie et indignation.

Elle avoue ne pas avoir connaissance de la loi de 2003 sur l'obligation d'enseigner dans les cursus scolaires l'histoire et la culture africaine et afro-brésilienne. Devant son ignorance à ce sujet, elle est mal à l'aise, surprise et perplexe sur l'existence réelle de la loi, mais a témoigné de son enthousiasme face à ce genre d'initiatives politiques. Une scène qu'elle rapporte concernant la confrontation assez violente qu'a subi un de ses camarades dans une salle de cours où elle était présente, nous montre un désir de ne pas prendre position en faveur de tel ou tel groupe, c'est-à-dire le groupe discriminé et le groupe discriminant.

« Não foi diretamente mas presençei, ele não está mais aqui, não sei o que aconteceu mas ele parou de frequentar as aulas, era um menino, foi na minha sala que teve que enfrentar discriminação (...) Eram tipo piadas de pessoas brancas que desmereciam pelo fato de ser negro, desmereciam a inteligência dele... Eu presençei isso, algumas pessoas interferiam e protegiam ele mais a maioria participa. Se não participa deste processo e também não protege a pessoa, fico ali ausente, não se manifesta, não sei, não me manifesto, nem por bem nem por ruim, fico na minha, e outros pessoas acabaram não interferir no mesmo acabam não se mover, nem a favor nem contra ele. »

Sa passivité face à la discrimination explicite subie par un tiers pourrait signifier qu'elle ne s'identifie pas toujours à cette identité noire et privilégie ce détachement évoqué en amont, détachement apparent institué dans un collectif à un moment précis lui garantissant un lien de cohésion plus ou moins solide envers le groupe discriminant ou un détachement plus profond d'une personne n'ayant pas connu directement et explicitement ces paroles ou actes du fait de son insertion sociale et familiale « privilégiée » et assurée par sa mère.

Cette réaction se pose en porte à faux face à sa propre réaction potentielle et imaginée dans laquelle elle témoignait pouvoir souffrir et rechercher du soutien, soutien qu'elle-même n'a pas pu ou n'a pas voulu donner à cet instant précis qui peut aussi avoir figé le temps et une possible réaction de sa part du fait du caractère justement violent, réel et inaccoutumé de la scène vécue.

Sa lutte est plus intime, plus personnelle. Elle vise à réussir professionnellement et socialement pour montrer ses propres capacités et valeurs en étant considérée à égalité avec les autres étudiants, en majorité, blancs et issus des classes supérieures.

Flávia souligne l'importance pour elle de valoriser son identité noire car c'est ce qui la caractérise. Un élément qui va aussi dans ce sens est un élément physique : l'étudiante arbore une coupe de cheveux assez courte qui fait ressortir l'épaisseur de sa chevelure qui est laissée au naturel. Néanmoins elle ne veut pas être réduite à cette seule caractéristique identitaire héritée. La part de son identité qu'elle veut aussi mettre en avant est son identité acquise construite par un parcours rempli de volonté, d'efforts, de travail pour montrer qu'elle peut y arriver. Elle exprime le fait de n'avoir jamais douté par rapport à ses possibilités.

« Eu me afirmo como uma pessoa negra, eu acho importante conquistar este espaço, eu acho importante me provar que sou capaz, é importante mostrar que eu também sou tanto capaz como qualquer pessoa. Posso ter as mesmas oportunidades que qualquer pessoa. Não pelo fato da minha cor, eu não me vejo pela minha cor, me vejo pela pessoa que eu sou. Sou negra, nasci negra mas não é isso que me faz a pessoa que eu sou e acredito que eu posso ter as mesmas oportunidades que qualquer outra pessoa »

Mais en réalité, elle inscrit son parcours dans une lutte plus globale, à l'échelle nationale, des personnes noires en général qui seraient en train de conquérir des espaces d'existence et de progression plus grands, imposant un changement de vision sur eux-mêmes et sur l'histoire du pays.

« A história do negro no Brasil acho que ela está a sofrer numa certa modificação de quando ela começou (...) percebo que está mudando essa visão do negro, essa visão do mundo para o negro, então acho que está mudando uma visão boa. Acho que o negro está participando mais na sociedade, ele está a se envolver mais com coisas positivas. Mostrando estudos, mostrando trabalho, mostrando que ele é competente »

Ce changement de perspective serait la conséquence pour elle, non pas de la politique d'inclusion sociale menée actuellement et de lutte contre le racisme, mais de l'autorisation des noirs de sortir de cet état d'assujettissement qu'elle a mentionné, notamment en montrant leurs compétences pour étudier et leur réussite.

C'est précisément le fait de savoir qu'en tant que noire et faisant partie de la communauté plus vaste des afro-descendants, elle est capable de montrer que cette communauté a des valeurs en relation au travail, aux études, ce qui la rend heureuse.

« Eu me sinto feliz saber que enquanto negros somos capazes, capazes mostrar que temos valores em relação ao estudos, ao trabalho »

Sans y adhérer elle-même elle souligne le rôle des mouvements sociaux et des mouvements politiques fédérés par des personnes noires à l'image du mouvement noir brésilien, qui ont « de bons résultats » et qui permettraient, selon elle, de réinsérer le noir dans

la société, de montrer le rôle qu'il a joué tout au long de l'histoire dans la construction de la nation brésilienne.

Cette histoire, son histoire, elle ne la connaît pas, si ce n'est par le contenu dispensé à l'école et qui est négatif...

« Não conheço muito a minha história, assim para te trazer, não, não conheço (...) O que conheço da minha história enquanto negra, contada pela escola, é negativa »

...et par une approximation à celle-ci au travers de sa relation avec son compagnon africain.

« Ele me traz um pouco da história dele também, pelo facto de ele ser negro, de ter nascido no berço, na África, é a história dele, não é a minha história, é a história dele »

Ce dernier lui apporterait un peu de son histoire, par le fait qu'il soit noir et qu'il soit né dans le « berceau », en Afrique. Elle dit dans un premier temps que c'est son histoire à lui, ce n'est pas la sienne. J'entends dans ces paroles livrées qu'elle sait qu'il n'est pas le témoin ou le messager de ces ancêtres ramenés au Brésil, mais il semble représenter pour elle, cette part d'identité africaine qui est en elle de par sa couleur de peau, et sa naissance dans le pays d'origine, de ces racines, là où tout a commencé...

« Ah, eu converso muito com ele, respeito pelo fato dele ser de lá, isso me interessa muito, talvez ele me traz um pouco da minha própria história »

A la fin de nos échanges, elle témoigne du fait qu'elle parle beaucoup avec son compagnon, qu'elle le respecte justement par le fait qu'il vienne de là-bas, que ça l'intéresse, la touche et elle semble réaliser que « peut-être il lui apporte un peu de sa propre histoire ».

Elle puise également cette joie mais aussi de l'espoir et de l'optimisme au travers des échanges qu'elle entretient avec lui, qui, tout en lui apportant symboliquement et physiquement une part de sa propre histoire méconnue, lui signifie aussi que dans son pays, le rapport à ces possibilités et aux capacités des personnes noires n'est pas appréhendé de la même manière

qu'au Brésil qui semble resté attaché à la diffusion, via l'histoire du pays et l'histoire enseignée à l'école, de cette vision négative et passéiste du noir brésilien.

« Então isso me traz uma certa felicidade saber que lá é diferente, é saber que posso fazer aqui, que aqui seja parecida como lá, se lá tem essa valorização pelo facto de ser um berço e foi transmitido por mundo todo então porque aqui não pode continuar a ser valorizado, não pode continuar a ser explorada de uma forma mais positiva com isso tudo, um trabalho, um bom trabalho, uma boa remuneração, títulos académicos »

Elle fait le souhait qu'au Brésil, cette idée de valorisation outre atlantique du fait que ce soit « un berceau » dont les possibles et les potentiels sont transmis au monde entier, passe par ce travail de rendre une image positive de ce monde noir, qui doit être incarnée pour elle, dans la consécration d'avoir des diplômes, un bon travail et un bon salaire.

Pour y parvenir, elle mise essentiellement sur le rôle de l'institution scolaire qui doit développer un enseignement mettant l'accent sur « l'inclusion sociale » des noirs et participer à opérer ce changement de vision sur eux et sur l'histoire.

« Acho que para as crianças que estão no ensino fundamental e médio, acredito que seria interessante trazer essa parte positiva, que é a inclusão social, essa mudança de visão que o negro é capaz »

Changement qui ne doit pas être opéré par des « stratégies » politiques à l'image du système des quotas raciaux censé attirer plus de noirs dans l'enseignement supérieur, ce qu'elle considère comme un moyen de surface, mais par une déconstruction en profondeur d'un mode de pensée s'opérant à l'intérieur de l'institution-école et par l'enseignement même.

« Em vez de focar no ensino para que isso seja passado, eles focaram em bolsas, focaram em algumas outras estratégias para trazer negros na universidade, pelo mundo científico, então ficou mais voltado por aí. Então não foi tanto dentro da escola para falar do negro »

La déconstruction de cette institutionnalisation tout comme celle de la normalisation et de la banalisation de la ségrégation sociale et spatiale est rendue difficile et complexe car, comme elle le pense, « on travaille avec des personnes, avec la tête des personnes et pas seulement une mais la totalité de la société ».

« Porque a gente trabalha com pessoas, a cabeça da pessoa, e não é uma pessoa só e a sociedade em geral »

De plus, c'est un travail qui s'effectue aussi au travers de la compréhension d'une vie et de choix apparents individuels insérés dans un parcours et orientés parfois consciemment et inconsciemment par le poids que peut représenter l'histoire familiale.

Flávia va conscientiser et verbaliser ce lien pendant l'entretien par des moments de pauses et de réflexion permis par la forme des échanges. Pour montrer cette articulation, j'ai intégré dans les extraits ci-dessous, les questions et les relances effectuées pendant l'entretien.

« Eu : Como você conseguiu enfrentar tudo isso e chegar onde chegou hoje ?

Ela : Eu senti tudo isso, confesso que também...euh... que tudo a visão do mundo que eu tive até o ensino médio, eu percebi que (silence)...isso dentro de mim, (silence)...que se eu não acreditasse em mim, porque... tem segregação e alguma parte não acredita, se não acreditar que sou capaz, eu tenho que acreditar... eu senti realmente que o negro é colocado de lado, é menosprezado, é subjugado...(Silence) Senti que ocupo cargos menores na sociedade, no estudo. Eu falei, « bom se é assim, eu que tenho que acreditar que isso é mentira, e tenho que fazer diferente ». (Silence). Tenho que provar que tudo isso é mentira. E por isso que fui pelo outro lado, eu me diz, não, eu sou capaz, tenho os mesmos direitos, as mesmas oportunidades que qualquer outra pessoa, então foi isso que me motivou para estudar, buscando uma vida melhor (Silence) »

Suite à notre discussion portant sur ce qu'elle appelle la « subjugation » du Noir, elle révèle avoir été aussi victime de ce sentiment, à un moment donné et notamment lorsqu'elle était une jeune adolescente, que la vision du monde et en même temps ce qu'elle ressentait à l'intérieur d'elle-même, sans expliquer ni caractériser de manière explicite ses pensées et ses ressentis, l'ont poussé à croire en elle, à faire différemment, pour montrer aux yeux de

tous que les discours, les attitudes et les comportements visant à stabiliser, le mépris, l'infériorisation et la ségrégation est un mensonge. Elle a œuvré pour « prouver » ce mensonge afin d'atteindre « l'autre côté », c'est-à-dire le monde universitaire blanc et riche. Elle est parvenue à cette quête d'une vie meilleure en se persuadant de ses capacités, de ses opportunités et de ses droits.

« E uma coisa minha, é empírico, eu tenho essa necessidade »

Mais comme elle le souligne, ce n'est pas un choix qu'elle a opéré mais c'était devenu une nécessité qu'elle avait à l'intérieur d'elle-même, comme une partie constitutive d'elle-même.

« Eu : « A sua mãe o que é que ela faz, posso perguntar ?

Ela : Ela tem o ensino médio, e aqui no Brasil tem cursos técnicos, trabalhou 30 anos num hospital, agora, ela está aposentada. Ela não teve a chance de fazer ensino superior. »

Suite à ce discours, je lui demande la situation professionnelle de sa mère. Elle me répond qu'elle n'a pas eu la chance de faire des études supérieures, qu'elle a obtenu une formation technique qui lui a permis de travailler dans un hôpital pendant trente années et qu'actuellement, elle est à la retraite. Flávia suit, au moment de l'entretien, la même formation que sa mère mais à un niveau plus élevé.

« Eu vivi muito nela assim, acabamos conversando, chego em casa com o trabalho...então aquilo foi meio guiado, né (Rires). A minha irmã, não ela faz cenas contrárias. »

Après sa réponse, elle affirme qu'elle aime aussi cette spécialité et qu'elle « vit beaucoup en elle » (sa mère). Elle partage ses devoirs qu'elle fait chez elle avec sa mère, elles échangent autour de ça. Elle finit par dire que finalement, « tout ceci est presque orienté, n'est-ce pas ? Et elle se met à rire avant d'ajouter que sa sœur, elle, a fait l'inverse.

« Eu : E como é que foi a educação com os pais adotivos dela ? Foi a mesma ?

Ela : Não, foi diferente, não... ah, é (silence)...Tem uma diferença sim. Os meus tios por adopção eles tiveram incentivo dessa família para ter um curso superior, são formados nas universidades, têm as suas profissões, a minha mãe é o contrário, não teve este incentivo então é por isso que te falei que ela tirou um curso técnico e conseguiu um emprego para ter a vida dela. Acho que faltou oportunidades e incentivou da família também porque ela me diz que queria ter feito universidade. Vontade e iniciativa dela tinha, da família não. Não sei se foi preconceitos contra a minha mãe ou uma consequência da convivência. (...) Agora ela fica um pouco chateada pelo fato dela não ter tido essa oportunidade. Agora ela tem 62 anos, acha que é muito velha para tirar um curso no superior, então ela fica triste, chateada de não o ter feito, não chateada com a família, sabes, não, ta normal, mas chatedada para ela não o ter feito, porque podia ter uma vida melhor, e para mim e minha irmã »

Après un échange sur sa famille d'origine dont elle ne connaît rien car sa mère ne lui a pas rapporté de récits faute de souvenirs, je lui demande si l'éducation reçue par sa mère au sein de sa famille adoptive blanche a été la même pour elle que pour ses frères et sœurs d'adoption. Après avoir souligné qu'il n'y a pas eu de différences, elle s'arrête, hésite, réfléchit puis précise « que si, il y a bien une différence ». Ses oncles et tantes ont été poussés par leur parents à faire des études supérieures, mais sa mère n'aurait pas reçu la même attention et fit cette formation technique pour pouvoir travailler et faire sa vie. Sa mère lui aurait dit avoir eu envie et la volonté d'aller à l'université et que c'est une chose qu'elle regrette et avec laquelle elle ressent de la tristesse et de la colère aujourd'hui. Mais cette colère ne serait pas tournée vers sa famille d'adoption mais contre elle, pour ne pas avoir pu ou réussi, ou osé le faire à ce moment-là de sa vie. Flávia, imprégnée, de ces morceaux de vie, à elle, réussi à puiser une force intérieure pour concrétiser l'envie de sa mère qui pour elle aurait été un besoin.

Ces derniers éléments auxquels viennent s'ajouter la prégnance, dans son parcours, de la quête d'une restauration d'un lien intime et historique originaire et une volonté individuelle et groupale de prouver les valeurs et capacités dont elle est porteuse tout comme les personnes noires, montre qu'elle est fortement imprégnée et impliquée dans des combats très présents, par exemple, chez les membres du mouvement noir, mais qu'elle les a investis dans et par une autre forme d'engagement militant, mais lui aussi à la fois personnel, pédagogique, collectif et global.

IV.2.4 Rania, la femme-de ménage-mère célibataire-noire : un quotidien en vase clos protecteur

Rania est une femme, noire, une mère célibataire et une femme de ménage travaillant à la Faculté Verde. L'articulation de ces quatre dimensions tend vers la compréhension d'une situation sociale, familiale et professionnelle plutôt précaire, marquée par un lieu de vie dans un quartier périphérique violent, des revenus faibles, l'adoption pour son fils du rôle de la mère et du père et un vécu de discrimination et de racisme qui s'étend à son cercle familial. Face à sa situation, elle arbore un repli sur elle-même et sur son lieu de vie, qui semble prendre la forme d'une communauté protectrice au sein de laquelle elle y puise aussi des moments qui rythment son quotidien.

Je tiens à préciser que ce portrait est tiré d'un entretien collectif que j'ai mené avec Rania et Isabela qui est une femme blanche de 40 ans et dont la situation sociale, économique et familiale ainsi que que le lieu de résidence, comporte les mêmes caractéristiques que celles de Rania. Certains extraits insérés peuvent comprendre la marque de la présence et/ou de paroles d'Isabela.

« Cet après-midi-là, je les ai rejointes comme prévu, devant les toilettes qu'elles étaient en train de nettoyer pour voir si elles avaient l'autorisation de leur supérieure pour pouvoir venir échanger avec moi dans un endroit plus accueillant. Elles me répondirent qu'elles pouvaient se libérer maintenant et qu'elles étaient disponibles environ 1H30 mais pas plus car elles devaient reprendre leur travail. Elles rangèrent leurs chariots et nous sommes partis toutes les trois vers le bureau, à l'extérieur du bâtiment. Arpentant les couloirs cette fois-ci accompagnée, je sentis les regards tournés vers nous. Nous avons continué notre chemin » (Extrait de mon journal de terrain, mardi 23 mars 2015).

Rania est une jeune femme noire de 31 ans. Elle vit avec son fils de 11 ans dans la maison de sa mère qui se situe dans un quartier périphérique de Ribeirão Preto. Elle est née et a toujours vécu à Ribeirão Preto. Elle est fière de me dire qu'elle se déplace en moto, qu'elle aime ce moyen de transport mais qu'elle est consciente des risques et roule doucement.

« Sou uma motoqueira (rires) mas temos que ir com cuidado, não é. »

Elle travaille dans l'établissement d'enseignement supérieur depuis environ une année. Avant, elle était employée de maison, elle s'occupait de « tout » dans la maison de son ancienne patronne qui elle, « ne faisait rien ». Elle évoque son ancien travail au sujet d'une discussion attendant à la différence entre les personnes riches et les autres. Elle souligne que les personnes qui possèdent de l'argent, peuvent payer d'autres personnes, elle, en l'occurrence elle a déjà travaillé dans une maison d'avocats où il y avait trois autres employés : la cuisinière, la femme de ménage, le chauffeur et elle qui s'occupait du repassage. Mais elle affirme aussi le fait que sans ces besoins des personnes riches, elle n'aurait pas de travail car pour les personnes qui n'ont pas fait d'études, il n'y aurait pas d'autres possibilités d'emploi. Rania témoigne, dès le début des échanges, d'une lucidité et d'un pragmatisme qui lui permettent d'accepter cette situation qu'elle n'est pas en mesure de changer.

*« Se você tem dinheiros, pode pagar a gente e você não faz nada. Antes era bôbô. Então a minha patroa, não fazia nada. Eu fazia tudo, eu era bôbô, cozinheira. »,
« Muitos pessoas têm empregadas. Trabalhava com advogados, ela tinha passadeira que era eu, a cozinheira, a faxineira e o motorista. Mas se não fosse assim, não tinha serviços. Porque é assim, para quem não tem estudos vai trabalhar de quê ? »*

Rania, comme Isabela, parle de sa profession en terme de « catégorie ». Elle explique que dans sa profession c'est facile de trouver du travail car elle est dévalorisée et mal payée.

« O salário mínimo aqui no Brasil para nossa categoria, para nossa profissão e 888. A gente recebe 905. Este ano teve aumento, mas por tipo de serviço que a gente faz, não é uma remuneração muita alta »

Elle rend compte d'un écart entre sa profession et d'autres métiers avec un accent mis sur la réalisation de tâches qui mériteraient, de son point de vue, d'être mieux payées.

Cet écart se retrouve également par rapport à sa classe sociale qui va de pair avec son ancrage territorial.

« Têm professores que não cumprimentam, alunos que não cumprimentam, não dizem bom dia, não dizem boa tarde, só para que a gente trabalha na limpeza, são despachados de... tem uma onda contagiosa, muitos não conversam com a gente. »

Elle est peinée par le fait que beaucoup de professeurs et d'élèves ne les saluent pas lorsqu'ils les croisent le matin ou l'après-midi. On sent dans ses propos une tristesse et une frustration qu'elle exprime par le fait de cotoyer pendant une demi-journée et tous les jours de la semaine travaillés un nombre important de personnes à qui elles n'adressent pas la parole et qui, parfois, semblent ne pas les voir à cause du travail qu'elles effectuent : du ménage. Elle parle même « d'une onde contagieuse ». Elle veut signifier par cette expression que ces personnes auraient peur d'être contaminer par elles, et surtout par ce qu'elles pensent représenter pour celles-ci : un travail méprisé, déconsidéré et réservé à une partie de la population blanche, noire ou métisse en situation précaire.

En tant qu'habitante d'un quartier périphérique, elle subit aussi les inégalités présentes dans la société et de la discrimination liée à une image négative et dangereuse de son lieu de vie. Image liée à la violence et à l'insécurité présentes dans son quartier. De l'extérieur, elle est catégorisée comme participante ou représentante de cette image.

« Mas também quem é da periferia, não tem muitas oportunidades... de crescer na vida porque hoje se você vai pagar uma faculdade, com 905 reais você não paga numa faculdade (...) Não somos iguais no Brasil. »

Elle évoque par exemple le fait qu'avec son salaire mensuel, elle ne peut pas payer les frais inhérents à une scolarité dans une université. Elle est pleinement consciente qu'ils ne peut pas bénéficier, elle et son fils, des mêmes opportunités d'évolution et d'émancipation que d'autres personnes n'habitant pas en périphérie. Elle conclut sur ce point en disant : « Nous ne sommes pas égaux au Brésil ». Après lui avoir demandé si elle connaissait un centre culturel où je souhaitais me rendre, elle me répondit que l'adresse que je lui avais indiquée se trouvait être à côté de chez elle, mais elle m'encouragea à ne pas m'y rendre seule avant d'ajouter « qu'en périphérie, le peuple vit mais pas de la même manière » que dans les autres espaces.

« É na periferia, é perto lá de casa. (...) Mas não anda sozinha nesta...uma pessoa que não conheça...Na periferia, o povo vive mas não é igual lá. »

Malgré ça, elle affirme « aimer » son pays. Il y ferait bon vivre, par rapport à d'autres pays atteints de catastrophes naturelles ou encore du danger et particulièrement de la menace ou des actes terroristes qui tuent ou blessent les habitants. On voit ici, une capacité à relativiser sa situation et à avoir une vision nationale et transnationale qui montrent une appartenance patriotique assumée.

« Só que é assim, para se viver, é bom, não é. Não têm estes tsunamis, não têm, ah, como é que se fala na fora, esses homens-bombas, essas coisas (...) Então o Brasil, para morar é bom porque não têm terroristas e estas coisas, mas no cotidiano, não é bem, a parte financeira... »

Cependant, parallèlement à ce sentiment, un autre émerge car il est routinier : l'aspect financier qui ne permettrait pas d'améliorer quotidiennement sa situation sociale et familiale.

Son quotidien à Rania, c'est celui d'une mère célibataire. Une mère qui préfère ne pas se rappeler du passé et qui est résolument tournée vers l'avenir. Elle œuvre pour celui de son fils, en espérant qu'il arrive à avoir ce qu'elle n'a pas eu et qu'il reste dans le droit chemin.

Elle souligne qu'elle est obligée d'habiter dans son quartier car elle a une famille et doit subvenir à ses besoins. C'est une situation difficile mais elle doit s'en accommoder.

« Você têm que morar, têm filhos, tem roupa » « Isso tudo...Remédios, comida. E muitas despesas para pouco dinheiro. É assim que a gente leve a vida. »

La seule chose qui l'aide et qui est valable pour toutes les femmes, sans critères, ni catégories, c'est la pension alimentaire qu'elle reçoit du père de son enfant, obligé de payer par la loi.

« A coisa que é adequada é a pensão.

Eu : Pensão ?

I : dos filhos.

R : Se você teve o filho, o homem não te ajudasse, você ponha na justiça e eles vão lá prender-lhe. E para todas as mulheres. E a única coisa...(Silence). »

Rania précise ne « rien vouloir savoir du passé » et ne voudrait pas non plus d'un rapport d'intérêt avec le fait de vouloir valoriser son identité noire, mais elle est favorable au mouvement noir qui œuvre pour une acceptation de ses racines et surtout pour la nouvelle génération dont « les plus âgés ont éduqué leurs enfants à ne pas aimer les noirs » ce qui prouve, pour elle, qu'ils n'ont pas compris que le pays a changé, que tout a changé.

« Eu : Não teve uma educação onde os país falam que tem que preservar uma identidade negra ?

R : Não. Não se era para aproveitar da minha cor, não queria, não. Se você chegar, e falar para mim, o meus Deus, se queria saber, não queria não.

« Os mais de idade foram criados os filhos para não gostar de negros, assim foi. Não sabem que o país mudou, tudo mudou. »

Sa priorité est l'éducation de son fils. Elle tente que le dialogue et la fermeté soient le parefeu contre les tentations lucratives et dangereuses auquel il est confronté passivement dans leur environnement de vie et qu'ils puissent lui permettre de comprendre la nécessité pour lui d'essayer d'avoir une bonne situation par un travail sérieux et impliqué à l'école.

Elle dialogue beaucoup avec lui pour lui faire comprendre qu'elle ne l'éduque pas « pour qu'il soit un bandit » ou « pour aller le visiter en prison ou qu'il soit mort, tué par un bandit ». Elle n'aime pas qu'il traîne dans la rue. Elle voudrait qu'il ait ce qu'elle n'a pas pu avoir, que les études le fassent devenir quelqu'un.

« Eu converso muito com o meu filho. Eu falo muito com ele, que não esta a criá-lo para que seja um bandito, ou para amanhã depois, ir visitar-lhe na cadeia ou morto por um bandido, eu quero que ele tem o que não tinha, o bom estudo, ser uma pessoa honesta, não gosto que ele fica na rua. Sabe, eu dou a prioridade para essa educação para o meu filho. Falo para ele estudar, para ele conseguir ser uma pessoa »

Elle l'incite à devenir « l'homme de la maison ». Elle pense que l'homme a plus de responsabilités que la femme, qu'il doit faire des études, avoir une bonne situation financière et que tout ça provient de l'éducation qui est donnée.

« (...) você tem que ser o homem da casa. O homem tem mais responsabilidades do que a mulher. Tem que ter um bom estudo, uma situação financeira boa, tudo isso vem da educação. A educação é a base. »

Ces propos peuvent apparaître contractoires à la lumière de sa situation de mère célibataire élevant seule son fils. Elle dit elle-même être à la fois la mère et le père de son enfant, c'est notamment pour cela qu'elle est stricte avec lui. On voit ici l'intégration d'un modèle familial traditionnel, patriarcale, modèle « idéal » voire idéalisé qu'elle a pu recevoir de sa propre éducation et qu'elle souhaite que son fils reproduise.

La dernière dimension dégagée, celle de la femme noire, nous montre qu'elle est confrontée à un racisme lié à sa couleur de peau et à une discrimination liée à son apparence physique qui ne correspondrait pas à la norme esthétique blanche qui est requise pour un certain type d'emploi. La souffrance que lui procure ces rapports sociaux l'a amené à se construire une barrière de protection et à opérer un double repli identitaire.

Elle avoue souffrir d'un racisme qui serait pour elle, un racisme généralisé et quotidien.

« De racismo ? Lógico, com certeza, todo o mundo sofre », « a gente negro é taxado como macaco...como vou te falar (silence), orobo, é um pássaro negro que come carniços. É por causa da cor... »

I: São piadinhas.

R: Piadinhas, não !

Eu : Isso se ouve no cotidiano, por exemplo na rua... »

Elle évoque le rapprochement raciste qu'elle entend et subit entre les personnes noires et des animaux. Après l'intervention d'Isabela qui lui dit, que pour elle, ce ne sont que des blagues, Rania hausse le ton et affirme que pour elle, ce ne sont pas des blagues car ces paroles prennent forme au quotidien, par exemple dans la rue et que ce racisme va plus loin

que ça. Elle évoque avoir vécu le fait que des personnes s'éloignent d'elle, « jusqu'à frotter les murs », pour ne pas la toucher par peur d'être contaminé.

« Tem gente que passa perto da gente, oh, Isabela, parece... quase rastavam na parede para não poder bater na gente porque acho que tem doenças... »

Cette idée de « maladie » dont elle a parlé à propos du racisme social est reprise ici avec la même intensité, de même que la vision énoncée plus haut par Isabela mais qui est partagée par beaucoup de personnes, concernant la confrontation à des « blagues ». Elle n'est pas en accord avec cette vision et pour preuve elle donne un exemple de propos tenus par sa sœur.

« Porque é assim, tipo assim...porque todo tem piada. Quando engravidei do meu filho, a minha irmã falou assim, quando você for ter um menino, uma menina, vai nascer com cabelo duro, igual de bombril (...) Já ficou meio assim, sabes...Acho que não sofreu tanto racismo do que eu »

Elle évoque le fait que quand elle était enceinte de son fils, sa sœur lui disait que son fils ou sa fille allait naître avec des cheveux « durs », comme « une éponge à gratter ». Cette parole l'a marquée, l'a blessée, d'autant plus, peut-être, qu'elle provient de sa propre famille. Elle n'arrive pas à verbaliser précisément l'état dans lequel elle est restée suite à ce discours mais elle ajoute que personne n'a souffert plus du racisme qu'elle.

Elle pointe également la discrimination par rapport au physique qui semble être liée à la perpétuation, au sein de la société, de l'intégration d'une norme esthétique correspondant à la description corporelle européenne.

« Eu sofre porque sou escura, então entra uma branca et uma negra, lógica que eles vão escolher uma branca, magrinha, de cabelo grande, essas coisa. Aqui tudo funciona assim. Só que, da nossa categoria, como a gente é auxiliar de serviços gerais, isso graças a deus, não impede. Não tem esses tipos de coisas, mas se hoje você trabalha num shopping, numa loja de roupa, de calçadas, numa banca, já não consegue. Nem uma entrevista. »

Elle évoque une situation d'un entretien d'embauche au cours duquel deux personnes se présentent, une personne blanche et une personne noire. Il est évident pour elle que c'est la personne blanche, mince avec des cheveux longs qui va être sélectionnée. Là encore, dans leur « catégorie », ce genre de problème ne se pose pas, du fait de la dépréciation multiple de leur travail.

Ces différentes situations évoquées ou discours entendus l'amènent à opérer un repli communautaire qui serait peut-être en train d'évoluer, d'être modifié.

Concernant ses relations amoureuses et amicales, elle fait un choix délibéré de ne fréquenter que des personnes qui sont de la même couleur de peau. Elle avoue faire ce choix « pour ne pas souffrir de racisme ». A la fin de l'entretien, elle conscientise le fait qu'elle-même, par peur de souffrir de préjugés, se met à en avoir mais à un autre niveau.

« R : Pois, estou falar mas não é tanto preconceito, é assim, você tenho medo de sofrer preconceito que você acaba ter preconceito de outra coisa.

I : Você tem receio na verdade.

R : Então, não tenho preconceito da minha cor, então não prefiro me relacionar com um homem mixturado, que não seja da minha cor. (...) E uma parte de mim defender. »

Après l'intervention d'Isabela qui lui dit « qu'en réalité, elle a peur », Rania répond qu'elle accepte sa couleur de peau et que donc c'est un moyen de se protéger que de ne fréquenter que des hommes noirs.

Mais elle avoue avoir, pour la première fois, une relation depuis peu avec un homme blanc, blond avec les yeux bleus. Il lui dit qu'il l'aime mais elle n'arrive pas à le croire. Elle précise que ce n'est obligatoirement parce qu'il est blanc qu'elle ne le croit pas mais parce que « les hommes en général disent tous ça ».

« Agora conheço uma pessoa, ele tem 37 anos, é loiro de olhos azuis. A gente está saindo, se conhecer, ele fala que gosta de mim, só que não acredito. Ele fala, que gosta de mim, estas coisas que os homens falam, mas não acredito. Eu falei com ele que é o primeiro homem branco com quem fiquei. »

Actuellement, elle ne peut pas dire, comment la situation va évoluer et si elle accepterait d'aller plus en avant dans cette relation, mais dans sa tête, elle ne le souhaite pas pour le moment.

« Então, eu penso assim. Não posso vos dizer hoje se aceitaria ou não qualquer coisa, por nunca teve relação com um homem branco, poderia aceitar mas na minha cabeça hoje, não. »

Ce repli communautaire s'illustre également par son insertion dans sa communauté de vie dans son quartier périphérique.

Elle souligne ne pas être confrontée à des problèmes liés aux vols car dans la périphérie, ce sont les trafiquants qui commandent. Elle m'explique que comme chaque quartier est contrôlé par un trafiquant, il n'y a pas de vols à l'intérieur.

« Eu : Onde você mora tem problemas de roubos ?

R : Não, porque onde a gente mora, é periferia. Na periferia, que mandam são os traficantes. Cada bairro tem um traficante. Se a pessoa mora lá, que tem vício de roubar a pessoa não pode roubar no mesmo bairro. »

De la même manière, si un vol a été commis à l'intérieur du quartier, ils vont chercher la personne, pour éviter des dérapages au sein du lieu de vie.

« Eles não mexem com a gente. Por exemplo, se alguém roubo a minha, vai ir procurar para saber quem é, para não pegar nas pessoas.

Eu : É tipo um chef de bairro ?

R et I : É isso.

R : O que a Polícia não faz, eles fazem. »

Rania et Isabela s'accordent pour signifier que ces trafiquants sont des « chefs de quartiers ». Elles semblent toutes les deux accepter ce contrôle et cette vie encadrée

territorialement et moralement car elles attribuent à ces « chefs » une certaine confiance ou du moins un rôle de justicier et donc de protection, substituant le travail de la Police.

La vie dans ces quartiers semble s'être améliorée depuis le processus de pacification matérialisé par la mort de certains trafiquants.

« R : É. Antes, você não poderia entrar numa favela. Tipo antigamente, eu não podia sair da minha casa para ir na casa dela.

Eu : Mas você vive numa favela ?

R : É uma favela urbanizada, não é uma favela...

I : É um bairro.

R : Hoje a favela é casa de madeira. Eu moro numa casa igual a essa. »

Rania précise qu'avant ce processus, personne ne pouvait rentrer dans une favela alors que maintenant elles peuvent rentrer et sortir sans problème, librement et tranquillement. Une ambiguïté prend forme autour de la nomination de leur quartier en favela ou en quartier.

Il semblerait que plusieurs quartiers émanant de périodes de construction différentes se juxtaposeraient ou co-habiteraient. Rania parle de « favela urbanisée », Isabela de « quartier ». Cette évolution se porte également sur la manière de vivre au sein de cette communauté. Si auparavant, les chefs de quartiers développaient des rivalités entre eux et donc entre quartiers, ils seraient enclins aujourd'hui à aider la population qui vit à l'intérieur, notamment par l'organisation de fêtes pour les enfants, la distribution de cadeaux et de gâteaux.

« R : Não é mais de jeito que era porque antes queria dominar os mesmos bairros, então havia esta rivalidade entre eles, hoje não é assim, hoje cada um cuida do seu bairro. Ajudam a população, fazem festas para crianças, recebem presentes no final do ano, dão doces »

Les paroles de l'évocation de ces fêtes, de ces présents dans lesquelles transparaissent des sentiments de reconnaissance, de joie, de plaisir, de divertissement viennent en contraste des discours sur l'encerclement des habitants au sein d'un quartier sous contrôle et sous pression.

« R : *Não tenho que me queixar do meu bairro. Eu acho que a gente que ganha pouco, que é da periferia, a gente vive mais do que aquele que têm dinheiros, a gente se diverte mais...*

I : *Tem mais paz.*

R : *Eu acho. Muita gente que tem dinheiros, não é feliz. »*

Mais Rania, elle, ne veut pas « se plaindre » de son quartier et pense même que les gens « pauvres » qui vivent en périphérie vivent mieux que les personnes qui ont de l'argent, notamment par ses divertissements qui semblent représenter pour elle des moments quotidiens qui rythment sa vie, qui lui procurent de la joie, du partage et qui lui permettent d'être elle-même.

Comme le souligne Daniel Martuccelli, « la variété de figures du Sujet doit ainsi mettre en garde contre la volonté de supposer l'existence d'un profil central, voire unique dans une société à un moment donné » (Martuccelli, 2004, p. 297). En effet, ces quatre portraits nous montrent à la fois la singularité et la complexité des modes de construction identitaire. Une complexité à la fois par la diversité de ses modes et une complexité à l'intérieur même de chaque parcours décrit. Ils rejoignent l'analyse d'Araujo et Saillant qui définissent l'identité afro-brésilienne comme « se façonnant par de multiples définitions possibles du soi » (Araujo & Saillant, 2009).

Ils donnent à voir et à comprendre des processus inconscients chez les sujets, mis au jour par une analyse et une interprétation « par les résistances » (Monceau, 1997) et qui s'inscrit dans une temporalité elle aussi complexe : « c'est à la fois un temps vécu comme intérieur au sujet, c'est un temps du passé qui peut revenir, c'est l'expérience du présent, c'est un temps de l'anticipation de l'avenir, le temps de la répétition, le temps de la régression, le temps de la progression, le temps de l'imaginaire, le temps du monde du temps de l'enfance, les traces, les fixations, c'est aussi le temps de l'après-coup, de l'élaboration, c'est encore le hors temps du symptôme, de l'inconscient, le temps du plaisir et de l'ennui... » (Giust-Desprairies, 2018).

IV.3. Conclusion

L'analyse thématique et transversale de mes données de terrain a mis en évidence des processus institutionnels et subjectifs comportant plusieurs dimensions. La volonté politique affichée de rompre avec le cercle vicieux des inégalités n'induit pas des réactions homogènes qui témoignent d'un rapport au passé ambigu et mouvant. Le thème lié à la mémoire et sa transmission montre la présence d'un double silence, lié à une mémoire analysée comme honteuse et l'existence de formes de valorisation mémorielle liées à l'intime, au privé.

La politique des quotas instituée dans le cadre des politiques de discrimination positive répond à une demande sociale portée notamment par le mouvement noir brésilien, mais suscite des points de vue divergents concernant sa mise en pratique et le message qu'elle porte sur la société. Elle rentre en tension avec l'extrême complicité de la manière de se désigner, de se présenter, de se voir.

Les rapports sociaux et raciaux dans la société contemporaine, sont décrits par les personnes rencontrées, comme racistes et racialisés en lien notamment avec un imaginaire social-historique empreint de l'idéologie du blanchiment et de la figure de l'esclave de l'époque coloniale. Des relations raciales et sociales montrent un racisme quotidien et des rapports intersubjectifs familiaux, amicaux sous le prisme d'une différenciation raciale.

L'institution scolaire étudiée montre la présence d'une ségrégation raciale et spatiale en son sein, notamment par la présence de rapports juvéniles discriminants par la reproduction par l'école d'une forme de violence institutionnelle et le maintien, malgré la promulgation de la loi de 2003 sur l'obligation d'enseigner l'histoire et la culture africaine et afro-brésilienne dans le cursus scolaire, d'une perspective européocentrique du rapport au savoir. La grille de lecture mettant en confrontation l'enseignement public et privé, est relayée dans les discours énoncés.

Les quatre portraits montrent, quant à eux, la construction de trajectoires individuelles et groupales qui mobilisent de manière différente les modes de production des sujets. Il n'y a pas de consensus autour de la manière de penser et d'agir de la population noire et métisse qui, n'a pas le même rapport à son identité héritée, à sa couleur de peau et qui n'a pas le même besoin ou la même volonté d'acceptation, de valorisation ou encore de revendication d'une appartenance à une origine, à un groupe, à une communauté.

Chapitre V. Conceptualisation et réflexion autour d'enjeux éducatifs : vers un processus de décolonialité ?

Ce dernier chapitre a été pensé avec l'analyse de mes données de terrain comme point de départ, pour réfléchir autour de plusieurs points clés qui sont ressortis de mes portraits, dans l'objectif de travailler des idées et des concepts venant approfondir cette analyse et le mettre en lien avec la littérature scientifique ainsi que de réfléchir à des enjeux éducatifs s'inscrivant vers un processus de décolonialité et un possible dépassement du paradigme intégrant-excluant.

V.1. Conceptualisation : du travail de terrain à la reprise théorique de la triade colonialité du pouvoir, du savoir et de l'être

V.1.1. Ambiguïtés de l'Institutionnalisation de la politique de discrimination positive visant l'octroi de quotas raciaux

Les actions politiques, notamment au travers de la politique de discrimination positive, visent à instaurer une meilleure égalité de condition entre tous les membres de la population brésilienne. Mais cette législation peut tendre à exclure davantage. Les militants du mouvement noir brésilien soutiennent ces actions car elles peuvent amener à une amélioration des conditions de vie et d'évolution sociale de la population noire et métisse. Mais selon moi, toujours par une exclusion réelle, qui s'illustrerait par l'existence de ce paradigme intégrant-excluant. On pourrait parler à ce titre, d'intégration parallèle de leur mémoire, de leur histoire et de leur identité. Ces actions s'inscrivent dans le mouvement d'ethnicisation des politiques publiques. Or, à l'image des données de terrain analysées, il n'y a pas une uniformité de pensée et d'agir au sein de la communauté afro-brésilienne. Si certains reconnaissent la nécessité d'une valorisation de leur origine africaine, d'autres ne témoignent pas de ce besoin et ne se retrouvent pas dans cette articulation qui est faite entre la couleur de peau et l'octroi de « bénéfiques », pour reprendre une terminologie usitée par une personne rencontrée. Cependant la majorité des discours analysés montre un avis plutôt en défaveur de ce type de politique en mettant en avant des arguments visant à signifier le développement d'un système qui ne serait pas juste et qui donc ne serait pas à même de garantir une véritable égalité entre tous les citoyens brésiliens et avec une tension très présente autour de cette articulation que certains jugent comme étant elle-même discriminante. Certains propos des personnes rencontrées vont dans le sens des arguments avancés par les adversaires des politiques d'actions affirmatives, comme par exemple, le fait que l'état impose ces catégories classificatoires fondées sur l'appartenance raciale, ce qui mènerait à une ethnicisation de la société brésilienne, renforçant ainsi le cercle vicieux du racisme préexistant.

La question du critère de l'auto-identification montre la complexité de ce processus qui va au-delà de la simple représentation que le sujet a de lui-même, représentation ambiguë car parfois mouvante, en construction voire en contradiction et qui est corrélée de manière plus ou moins forte au regard d'autrui, à la situation sociale ainsi qu'à l'ancrage familial et parental qui impulse l'appartenance selon des caractéristiques identitaires forgées elles-mêmes par leur propre construction en tant qu'individus insérés dans une dynamique familiale. Cette forme d'auto-identification va également varier en fonction de sa visée et de son utilité et peut, en cela, être revendiquée comme et par un acte politique et/ou militant correspondant à une évolution du sujet dans son parcours de vie.

Antônio Sérgio Alfredo Guimarães soutient l'hypothèse que c'est la nouveauté des aspirations suscitées par les démocraties d'aujourd'hui, fondées principalement sur la promesse de droits civiques, sociaux, et politiques pleins et entiers pour tous, qui a fini par déposséder les démocraties raciales latino-américaines de leur attrait initial. Celles-ci avaient pour caractéristique l'absence de barrières légales ou violentes à la mobilisation sociale des « hommes de couleurs », conjuguée à une segmentation hiérarchique héritée de l'esclavage et de la période coloniale. Les nouvelles démocraties instituées à partir des années 80 doivent au contraire, offrir des droits multiculturels et reconnaître les différences raciales de manière à concilier des revendications d'intégration, de mobilité et d'égalité qui autrement ne pourraient se réaliser que par le paradigme du conflit de classe, à la manière française ou anglaise. Or, la mise en place d'une société de classe de type moderne suppose des niveaux d'égalité sociale, de plein emploi et de sécurité sociale beaucoup plus équilibrés que ceux que les sociétés latino-américaines actuelles peuvent présenter. De ce fait, les catégories raciales actionnées pour résoudre une forme d'inégalité, ne sembleraient pas posséder le don de défaire les inégalités sociales, ni mêmes raciales, mais seulement d'établir un certain équilibre des forces entre des groupes qui luttent soit, pour imposer un monopole (contexte colonial initial), soit pour échapper à un destin imposé par ces mêmes catégories en un temps antérieur (contexte post-colonial) (Guimarães , 2009, p. 150).

Ces groupes institués et plus ou moins institutionnalisés suivant les moments et les temps, ici en l'occurrence, ils peuvent être composés de la classe politique et économique qui a constitué et qui constitue encore l'élite brésilienne détenant le pouvoir et les mouvements sociaux tels que le mouvement noir brésilien, mouvement hétérogène, ont tendance à institutionnaliser une logique binaire de couleur blanche ou noire qui tendrait à éluder la complexité et la diversité des forces instituant des sujets pris en étau dans ce processus. Le rapport des sujets à l'institution peut s'analyser en terme d'emprise, voir d'aliénation or « la cristallisation de l'institution constitue aussi une condition nécessaire au lien social et au vivre

ensemble dans la société » (Gavarini, 2012, p. 41) et peut constituer un processus de filiation et d'appartenance ayant un poids important dans la construction de ces sujets. « Ce qui s'est imposé à moi comme évidence c'est que toute institution est une partie de la personnalité de l'individu, et cela au point que l'identité est toujours entièrement, ou en partie, institutionnelle au sens qu'au moins une partie de l'identité se structure par l'appartenance à un groupe, à une institution, à une idéologie, à un parti, etc. » (Bleger, 2013, p. 257).

Cette articulation est sous tension car la subjectivité noire contemporaine serait prise dans ce paradoxe intégrant-excluant qui maintiendrait une dichotomie raciale qui serait propre au Brésil « entre racialisation, par la désignation de la couleur comme mémoire de l'infamie de l'esclavage et déracialisation, par l'oubli ou le silence, aux racines profondes dans le processus de formation de notre première modernité nationale, marquée par la miscégénéation et l'esclavage (Mattos H. , 2009, p. 51). Dans ce cadre, la racialité serait prise inconsciemment comme négative et le risque est que cette subjectivité « souffre de cette dictature de l'intégration-dissolution. L'acceptation par différenciation qui existe tout de même, passe par le jugement (Betché, 2012, p. 151). Cette idée rejoint celle de Boaventura de Sousa Santos, qui, traitant de la « construction multiculturelle de l'égalité et de la différence », nous dit que « nous avons le droit d'être égaux dès lors que la différence nous rend inférieurs ; nous avons le droit d'être différents lorsque l'égalité nous prive de nos caractéristiques » (de Sousa Santos, 2000, p. 62).

Dans ce processus de racialisation, un paradigme de l'ethnicité se dessine et paraît prendre de l'ampleur avec la mise en place de la politique d'actions affirmatives. « Les acteurs sociaux ethnicisent une relation, une situation, un cadre, lorsqu'ils lui appliquent une grille de lecture en termes d'appartenance ethnique, c'est-à-dire dès lors qu'ils pensent et interagissent comme si les conditions sociales étaient déterminées, significativement ou totalement, par l'appartenance ethnique. Le concept d'ethnicisation envisage l'ethnicité comme une production sociale, consistant en la sélection et la mise en saillance, par les acteurs sociaux, d'une façon ou d'une autre, pour une raison ou pour une autre, de la modalité ethnique de leur identité sociale ou de celle d'autrui » (Lorcerie, 2003, p. 24). D'après l'analyse de mes données de terrain, ce paradigme est porté par un collectif, en l'occurrence ici le mouvement noir brésilien et la mobilisation du caractère ethnique semble signifier, plus qu'une réelle appartenance identitaire, une implication prenant la forme d'un acte politique et social dans un mouvement de revendication identitaire censé représenter une partie de la communauté noire qui elle aspirerait, dans sa grande majorité, à garantir le maintien d'un processus démocratique. Selon l'approche constructiviste de l'ethnicité, le terme « noir » « ne saurait désigner, selon cette approche, des individus à l'origine et aux caractéristiques clairement définies. Ils doivent plutôt être compris comme le produit de rapports de force entre acteurs

parmi lesquels ceux qui sont l'objet des dites catégorisations, pour désigner une population à discriminer ou à mobiliser » (Verdo & Vidal, 2012/4, p. 18). En accord avec la théorie des frontières ethniques de Fredrik Barth, les groupes ethniques se construisent en lien avec leurs relations, leurs échanges avec d'autres groupes et les stratégies des sujets peuvent émaner d'une « identité bricolée » (Lepoutre, 2001) et/ou selon une forme appropriée du « principe de coupure » théorisé par Bastide et donc parfois selon des éléments en apparence contradictoires.

Comme le souligne Stanley R. Bailey dans son ouvrage *Legacies of Race : Identities, Attitudes, and Politics in Brazil*, peu de recherches sur les attitudes raciales des brésiliens, c'est-à-dire, entre autres, les pensées subjectives et les croyances autour de ces questions y compris sur le regard porté par les personnes interrogées sur leur propre identité raciale, ont été menées. Ce présent travail peut contribuer à une petite échelle à donner des éléments de compréhension et de réflexion sur ce thème.

De plus, il montre également que tous les afro-brésiliens n'adhèrent pas et ne s'engagent pas dans des collectifs. Malgré un certain consensus là aussi autour du bien fondé et de la nécessité de ce type de mouvements, les personnes rencontrées ne montrent pas un désintérêt, ni obligatoirement des résistances de la part de la population blanche. Ce pourrait être plutôt « la conséquence d'une lecture du social propre à ces mouvements et qui, fortement racialisée, finit par détourner de tout engagement la plupart des Brésiliens, qui refusent de se laisser enfermer dans une catégorie « Noire » définie de manière rigide. » (Vidal, 2012/4, p. 185). Les attitudes raciales des sujets qui oscillent entre une nécessité de mise en retrait, d'acceptation sans valorisation, de valorisation sans revendication et de revendication, tendent à signifier, selon ces modes particuliers et singuliers d'évolution quotidienne, une volonté unanime de pallier les multiples inégalités existantes, de faire face aux situations, paroles, comportements empreints de préjugés, de stigmates, de discrimination et de racisme et d'essayer d'avancer, vivre, pour eux et leur famille avec en trame de fond un désir d'égalité et de participation. En somme, les Afro-descendants en Amérique latine réclament une incorporation dans la nation qui ne fasse fi ni de leurs caractéristiques culturelles ni de leur situation sociale et matérielle. Jusque dans leur quotidienneté, les relations interethniques dans cette région sont donc porteuses de profondes aspirations démocratiques » (Verdo & Vidal, 2012/4, p. 22).

V.1.2. Des formes de racismes contemporains sous le signe d'une biopolitique brésilienne

Sous l'objectif d'effectuer une histoire de la gouvernementalité qu'il considère à la fois comme une forme spécifique de pouvoir visant la gestion des individus, mais aussi une tendance instituant une série de moyens et de savoirs et enfin le résultat d'un processus par lequel l'état s'est au fil du temps « gouvernementalisé » (Foucault, 2004, pp. 111-112), Foucault aboutit à ce qu'il nomme la biopolitique pour désigner la gestion et la conception des individus gérés économiquement dans un souci d'efficacité et selon une rationalité économique généralisée.

Sa réflexion autour du concept de biopolitique appliqué au capitalisme et ses différentes formes met en évidence un renversement : du pouvoir de souveraineté fondé sur l'autorité par la loi avec un droit de vie et de mort sur le peuple, au pouvoir disciplinaire fondé lui, sur la norme dont l'objectif serait d'extraire de l'utilité du corps vivant des individus et ce serait par là que s'affirmerait sa dimension biopolitique (Gros, 2013, p. 32) et à la régulation des populations. Ce deuxième pouvoir voit l'apparition du racisme d'état. Ce processus de domination, d'exploitation et de captation est matérialisé par « un ensemble de sollicitations par lesquelles l'individu, au niveau de ses puissances vitales, est soumis à des directions déterminées, afin d'intensifier la production de richesses et le pouvoir des classes dominantes » (Gros, 2013, p. 38). Le pouvoir biopolitique « fait vivre, en multipliant les formes d'existence, en contrôlant les conditions de vie et tout ce qui tourne autour de l'être et d'être au monde. Un pouvoir positif, qui pénètre la vie des hommes et dans la force que cette vie détient. Un pouvoir productif » (Romagnoli Carvalho, Jul/Dec 2006, p. 49). Foucault, contre ce bio-pouvoir, affirme « le droit des gouvernés » au travers duquel il pense une résistance biopolitique. Il n'envisage pas le pouvoir comme une entité oppressante et sur-plombante mais plutôt, comme une relation, un rapport de force muable.

Les ambiguïtés autour de la politique de discrimination positive initiée au Brésil se situent également à ce niveau de la réflexion autour d'une colonialité du pouvoir pouvant être comprise et décrite comme une biopolitique du pouvoir. Une des conséquences de la politique de discrimination positive peut prendre la forme d'un renforcement du racisme d'état. Sous l'impulsion économique de pallier les inégalités et discriminations de tout ordre, la mise en place du système de quotas pour les personnes noires aboutit à une sélection des candidats sur leur phénotype et cette sélection peut engendrer des refus liés à une couleur de peau qui ne rentre pas dans les normes étatiques fixées pour désigner quelle auto-appartenance est légitime ou non de bénéficier de ce système. Ne pourrait-on pas y avoir une accentuation de

ce caractère bio-politique au sein de laquelle le sujet bio-politique afro-brésilien doit se déterminer physiquement en fonction d'une couleur de peau dont l'aspect et la véracité enclenchent un processus de validation, processus dont va dépendre des possibilités d'entrée sur le marché du travail ?

Ce processus biopolitique entraînant une forme d'aliénation et de désubjectivation des individus par des outils d'orientation, de rationalisation, participe à créer des identités nouvelles assujetties à l'état par ce paradigme d'intégration-exclusion favorisé et contrôlé par l'état.

Dans ce cadre, le mouvement noir et ses représentants qui pourraient illustrer une forme de la résistance biopolitique dont parle Foucault, ne se positionneraient-ils pas dans le développement d'un contre-pouvoir inclus dans ce jeu de pouvoir ?

Comme le souligne Castro-Gómez à propos de la pensée de Foucault, l'intérêt se trouve non pas dans la perpétuation du racisme en lui-même, mais au travers du traitement politique, ici en l'occurrence dans un pays d'Amérique latine en situation post-coloniale, du maintien de ce racisme. « Foucault veut apporter une généalogie de manière à ce que le discours de la supériorité physique, éthique et morale d'une population sur l'autre, se convertisse en un dispositif biopolitique de l'état moderne. (...) Ce qui l'intéresse alors ce n'est pas le racisme en soi mais le racisme en tant que formation discursive et en tant que dispositif étatique de guerre sur des populations indésirées à l'intérieur de l'Europe. Populations sur lesquelles la biopolitique ne s'applique pas comme une technologie pour « faire vivre » mais comme une stratégie pour « laisser mourir », c'est-à-dire pour tuer » (Castro-Gomez, 2007, p. 158).

À l'époque coloniale, le racisme s'est opéré de la part des colonisateurs contre les colonisés sous couvert d'une légitimité posée par une logique d'expansion et de subordination pour un objectif d'enrichissement économique, financier soutenu par une mission civilisatrice et morale des peuples envahis. Aujourd'hui, au Brésil, le racisme est interne. Il n'est plus question de colonisateurs et de colonisés mais de rapports sociaux et subjectifs entre différents membres de la nation brésilienne décrits par une hiérarchie sous-jacente matérialisée par une technologie biopolitique outillée par un rapport à la couleur de peau lié à des réminiscences du temps ancien, l'esclave avec toujours en trame de fond l'idéologie du blanchiment qui pénètre l'imaginaire socio-historique.

Ce racisme contemporain est aussi un racisme social et spatial lié à une forte ségrégation maintenant une partie de la population noire et métisse dans les quartiers

périphériques, des favelas ou des quartiers défavorisés. Le stigmate vécu par leur lieu de résidence correspond à un lieu ethnique et ethnicisé et à un mode de vie aussi stigmatisé, notamment en mettant en évidence des faits réels de violence, de délinquance, d'alcoolisme et de drogues.

Pour Lefebvre, la lutte des classes se lit dans l'espace selon « une conflictualité de l'espace ». Il met en évidence le fait que les rapports sociaux se concrétisent en tant que relations spatiales selon une vision de l'espace comme condition et produit social. « Rien ni personne ne peut éviter l'épreuve de l'espace. Plus et mieux, un groupe, une classe ou fraction de classe, ne se constituent et ne se reconnaissent comme « sujets » qu'en engendrant un espace (...) L'investissement spatial, la production de l'espace, ce n'est pas un incident de parcours mais une question de vie ou de mort » (Lefebvre, 1974, pp. 478-479).

Ce n'est effectivement plus la même forme discursive et les dispositifs étatiques se sont modernisés mais la différenciation et la racialisation sont toujours présentes dans ce rapport de pouvoir. Aujourd'hui, les brésiliens sont le produit de mélanges, ils ne sont plus étrangers mais « autres », différents car issus de (donc liés à l'origine), mais pas essentiellement à l'origine, aussi à leur contexte d'évolution et d'éducation.

Contrairement à certains auteurs de la critique postcoloniale, Santiago Castro-Gómez signifie que, bien que l'analyse de Foucault prenne forme dans une compréhension du colonialisme comme un phénomène dérivé de la formation des états nationaux à l'intérieur de l'Europe et il ne parle de colonialisme que pour la fin du 17^{ème} siècle et pendant le 19^{ème} siècle, c'est-à-dire quand se consolident l'hégémonie d'états comme la France ou l'Angleterre, l'analyse du pouvoir de Foucault n'est pas nécessairement eurocentrique car elle aurait le potentiel pour être utilisée comme méthodologie valide d'analyse pour penser la complexité du système-monde et la relation entre modernité et colonialité.

L'apport de Foucault pourrait permettre de penser la colonialité du pouvoir comme une hétérarchie. En effet, ce dernier distingue différentes chaînes de pouvoir : le niveau microphysique du pouvoir, c'est-à-dire le niveau local avec des pratiques qui affectent la production de la subjectivité et qui comprend les actions par lesquelles les sujets se construisent de manière différente mais aussi les praxis par lesquelles les sujets sont institutionnalisés par des institutions normalisatrices, telles que l'école par exemple. Ce qui signifie que la colonialité du pouvoir est multiple, complexe et que la décolonialité ne peut pas être comprise par « une réflexion exclusivement macro-structurelle, comme si de ce niveau dépendait la décolonisation des autres espaces de la vie sociale » mais par des logiques qui se donnent à voir au travers de plusieurs niveaux et qui sont articulées « avec des chaînes

micro-physiques qui affectent les corps, les sentiments et les relations inter-personnelles » (Castro-Gómez, 2007, p 171). Comme je l'ai indiqué dans la partie précédente, la logique raciste se perpétue au niveau micro et semi-globale des régimes du pouvoir par l'intermédiaire de l'imaginaire socio-historique. Cette imprégnation dans les corps et dans les habitus est difficilement supprimable. Une décolonialité du pouvoir et du savoir couplée par une décolonialité de l'être, renouvelées, modifiées, transformées, par rapport à la nouvelle réalité du monde contemporain serait-elle nécessaire pour briser des chaînes invisibles mais qui empêchent une partie de la population d'être en harmonie avec elle-même et avec les autres parties de la population ?

« Mon problème est la rationalisation de la gestion de l'individu. Mon travail n'a pas pour but une histoire des institutions, mais l'histoire de la rationalité telle qu'elle opère dans les institutions et dans la conduite des gens. » (Foucault, 1994). Cette colonialité du corps a des traces visibles dans la perpétuation d'un système favorisant le travail de personnes pour le compte de familles, les domestiques, tout comme le fait de signifier que ce sont très souvent les personnes noires qui font les travaux les plus pénibles et les plus dégradants, constituant un « travail de nègre » selon l'expression de certaines personnes rencontrées mais aussi de personnes inscrites dans d'autres contextes territoriaux et nationaux, signe là aussi que cette biopolitique prend en compte le corps à l'échelle d'une masse humaine.

C'est en cela que le travail sur l'imaginaire et sur la pensée coloniale permet d'établir à la fois une vision de la construction de l'idéologie raciste et de la suprématie blanche, mais aussi du rapport entre cette biopolitique et le corps, inscrit lui-même dans un espace codifié et parfois fictionnel prenant le pas sur le réel et participant de ce fait, à construire cette pensée.

Pascal Blanchard et les auteurs, Nicolas Bancel, Sandrine Lemaire, Gilles Boëtsch et Eric Deroo qui ont participé à l'ouvrage *Zoos humains-Au temps des exhibitions humaines* (2004), mettent en évidence que le racisme s'est construit partout de la même façon et notamment au travers des zoos humains qui ont popularisés l'idée qu'il y avait des races supérieures et des races inférieures. Ces espaces de « spectacularisation » ont pourtant été, en Occident, une étape majeure du passage progressif d'un racisme scientifique à un racisme populaire. Ils se sont rendu compte que cette culture monde avait produit un matériau image incroyable. Les codes raciaux construits à l'époque coloniale fonctionnent toujours dans nos têtes, notamment par la présentification de ces images et des représentations. Ils fonctionnent toujours parce que d'une certaine manière, ils ont structuré notre regard sur le monde.

Frantz Fanon parle, lui, d'un double processus du complexe d'infériorité des noirs par le champ économique d'abord, puis par « intériorisation ou, mieux encore, par épidermisation de cette infériorité, ensuite. » (Fanon, 1952, p. 8).

« On voit que Fanon ne rentre pas dans un mouvement de revendication noire, même intellectuellement. C'est un homme d'action. Représenterait-il une voie alternative au Brésil : entre le mouvement noir qui prône un certain retour au passé, une forme de repli sur soi et une volonté de réparation et une majorité d'afro-descendants qui ne se reconnaissent pas dans ce mouvement car ils ne sont pas et ne veulent pas être reliés au passé et veulent se projeter dans l'avenir ?... » (Extrait de mon journal de recherche, mercredi 14 juin 2017).

Le positionnement épistémologique de cet auteur, visant à signifier une possibilité de désaliénation de cette biopolitique du passé et du présent par des connaissances historiques reliées à des actions au temps présent montrant que « ce n'est pas le monde noir qui dicte » sa conduite et que sa « peau noire n'est pas dépositaire de valeurs spécifiques » (Fanon, 1952, p. 184) participe à favoriser un dépassement de l'être où chacun doit puiser le sens de sa destinée.

V.1.3. La dissolution du métis ou de la pensée du métissage ?

En m'intéressant aux termes employés par les personnes rencontrées pour parler du métissage, du mélange qui caractérise la société brésilienne, j'ai pu dégager l'emploi de huit mots différents pour parler de cette réalité. Le comptage s'est effectué sur chaque entretien pris individuellement et l'analyse a visé à repérer si ces mots étaient usités ou non dans chacun des entretiens. Certains mots ne sont pas utilisés par ces personnes, d'autres sont utilisés à plusieurs reprises et certaines personnes peuvent utiliser plusieurs mots répertoriés.

Nous pouvons voir que sur les huit mots dégagés qui sont les mots « diversité », « métis-se-s », « mélange », « métis-se-s clair-e-s », « raçe-s », « métis-se-s foncé-é-s », « mûlatre-s » et « afro-descendant-es », le terme le plus utilisé est celui de « *pardo-a-s* », « métis-se-s clair-e-s ». Cette désignation est une des cinq catégories de couleurs ethniques selon la classification de l'Institut Brésilien de Géographie et de Statistiques.

De plus, cette idée du métis comme désignation d'une couleur et d'une race date de la période coloniale. A cette époque, le terme est entendu comme une caste sociale intermédiaire entre le groupe des blancs, situé au sommet de l'échelle raciale hiérarchisée et les noirs, situés en bas de cette échelle. Cette désignation, qui illustrerait une couleur de peau est donc aussi à mettre en lien, dans le contexte actuel, avec la condition sociale des sujets, ce que nous donne à voir également l'auto-identification des personnes rencontrées qui pointent aussi la notion de métis comme une forme intermédiaire dans la manière de se désigner, une forme atténuant la couleur noire et permettant de se situer en partie dans le groupe des blancs. Weschenfelder et Linhares Da Silva mettent en évidence que la figure du métis est un élément central dans le processus de métissage, métissage qu'ils analysent comme étant un dispositif au service de la biopolitique dans lequel la « pardification » de la population serait le « résultat de la fracture des polarités raciales et des processus de subjectivation qui interdisent l'identité raciale ou même de la désobjectivation des sujets noirs qui perçoivent dans le blanchiment le chemin pour une meilleure situation sociale » (Weschenfelder & Linhares Da Silva, 2018, pp. 319-320).

Le terme de « mélange » est plus usité que celui de diversité ce qui peut laisser apparaître, chez les sujets, une vision s'attachant davantage à désigner un groupe homogène constituant la brésilianité, que la présence de groupes voulant mettre en évidence leurs particularités.

Quant au terme afro-descendant qui n'est utilisé que par Manuêlo, il serait plutôt désué. Il serait plus fréquent que les personnes se présentent identitairement comme « noires ». Ce premier terme serait plus une nomenclature politique et d'action des mouvements sociaux de lutte contre les discriminations, qu'une désignation de couleur.

Les différents degrés de couleur sont présents avec les termes de « *pardo-a-s* » et de « *moreno-a-s* » signifiant des degrés de couleur allant du plus clair au plus foncé avec également l'utilisation d'un vocabulaire à connotation négative, « *mulato-a-s* ».

Comme signifié précédemment, « les blancs ont entretenus pendant une obsession chromatique, une véritable phobie de la couleur noire qui a donné lieu à la construction de nombreuses échelles de couleur qui comportent plusieurs dizaines de graduations, allant du blanc le plus clair au noir le plus foncé » (Laplantine & Nouss, 2011, p. 26). Ces différentes manières de se désigner et d'être désignés dépendent des degrés d'intimité d'altérité et du contexte. Suivant ces éléments, les sujets n'envisageraient pas l'altérité selon la même grammaire (Caballero, 2011/2, p. 140). Cette idée d'une valorisation d'un métissage moins simultanément qu'alternativement, selon les termes de Laplantine et Nouss et en fonction des

circonstances auxquelles les individus et les groupes sont confrontés, rejoint la théorie d'Oracy Nogueira exposée en amont.

Le risque d'un éloge du métissage est que celui-ci se fige. Appartenir à une nation qui se veut métisse peut signifier alors que ses membres n'ont d'autres choix que de se revendiquer métis et donc de se voir imposer une assignation identitaire à laquelle ils peuvent plus ou moins échapper selon qu'ils sont plus ou moins « blancs » de peau. Le métissage, comme la race, repose sur une fiction, et dans un pays où ce qui attrait à l'élément noir est déprécié et a été pensé dans le cadre de la « politique de blanchiment », dont la finalité est d'entraîner la disparition de la « race » noire associée aux esclaves, son idéalisation peut donc limiter l'émergence et la portée des revendications de ceux qui en portent les traces les plus visibles.

La liaison des identités s'avère nécessaire et peut contribuer à ne pas évoquer un métissage selon une perspective contemplative et béate. Comme le souligne Marty, « c'est à l'intérieur des tensions, des indépendances des Amériques, de la colonisation de l'Afrique, et du triomphe de la raciologie en Occident qu'il faudrait resituer le métissage pour éviter d'en avoir une vision réductrice ». (Marty, 2009, p. 81) L'enjeu serait de ne pas omettre les tensions et les rapports de pouvoir qui sont les différents éléments du processus.

Cette catégorie métisse peut se révéler être une catégorie « bonne pour penser ». Cette pensée a été théorisée par Serge Gruzinski qui souligne la « pauvreté des représentations et des discours que suscitent l'accélération et l'intensification des brassages sur notre planète » (Gruzinski, 1999, p. 34). Il s'est interrogé sur une possible « pensée métisse » au travers de laquelle l'hybride pourrait s'émanciper d'une modernité condamnée parce qu'elle est occidentale et unidimensionnelle. Mais il souligne l'ambiguïté qui entoure ce terme de « métissage », encore relativement peu exploré et donc guère familier à nos esprits. Le brassage des êtres et des imaginaires serait appelé métissage mais sans que l'on sache exactement ce que recouvre ce terme et sans que l'on s'interroge sur les dynamiques qu'il désigne. Ce phénomène serait d'après lui « à la fois banal et complexe. Banal parce qu'on le retrouve à des échelles diverses tout au long de l'histoire de l'humanité et qu'il est devenu aujourd'hui omniprésent. Complexe, car il semble insaisissable dès que l'on entend dépasser les effets de mode et la rhétorique qui l'enserrent » (Gruzinski, 1999, p. 36).

Selon Jean-François Véran, la pragmatique du différentialiste racial d'aujourd'hui n'atteindrait pas la réalité du métissage brésilien. Dans le discours sur l'identité nationale qui s'est imposé après avoir été formulé au sein des élites, celui-ci a été pensé plus comme une union d'identités distinctes que comme le résultat d'un mélange de peuples différents. « La

valeur du métissage dans l'imaginaire national brésilien l'atteste, aussi bien en limitant la portée de l'appel à la mobilisation autour d'une identité ethnique ou raciale qu'en rendant difficile la pleine reconnaissance des tensions associées à l'ethnicité et au préjugé racial. De ce fait, le racisme se trouve massivement condamné, en même temps que ses effets tendent à être minimisés » (Vidal, 2012/4, p. 85). Ce qui serait en cause, se serait justement cette pensée métisse (Véran, 2006, p. 67) pouvant être décrite comme étant « des espaces de jeu dans tous les sens du terme, non pas du plein, de l'homogène, mais des trous, des blancs, de l'entre-deux » (Laplantine & Nouss, 2011, p. 71).

La remise en question du mythe de la démocratie raciale semble avoir pour conséquence un empêchement de sa revendication et l'existence d'un tiraillement pour la population brésilienne entre une volonté voire une nécessité de se penser comme mélangée et l'obligation de suivre la concrétisation institutionnelle des actions affirmatives dans le cadre de politiques différentialistes. Où donc peut s'inscrire le métis ?

Est-il devenu « une sorte de tabou toujours associé au mythe de la démocratie raciale, déjà totalement épuisé ? » (Ribeiro, 2005, p. 229). Ce sociologue insiste sur l'idée de leur « mise au placard », résultat de ce qu'il nomme l'opération « politico-idéologique » impulsée par le mouvement noir et inspirée des États-Unis dans laquelle les catégories *pardas* et noires (*pretas*) ont été fusionnées. Appréhender la place, le rôle, la représentation des Métis dans le contexte brésilien et mondial actuel, pourrait favoriser la compréhension du fait que malgré « l'existence au Brésil d'un système dynamique au sein duquel les catégories raciales ainsi que les identités ethniques sont quotidiennement manipulées et négociées en fonction de repères historiques et idéologiques, il n'apparaît, dans la perspective actuelle, aucune place ni pour l'indécision, ni pour l'ambiguïté » (Gutel & Le Guirriec, 2014, p. 145).

Or, il est peut-être là, le défi actuel du pays : rétablir cette ambiguïté, replacer la figure du métis au centre de la tradition historique et sociale et au cœur du projet politique, social et éducatif des enjeux du temps présent. Et ce, à la lumière des avancées en terme de reconnaissance des inégalités, de la hiérarchisation, du racisme. Mais également avec une flexibilité dans la politique de discrimination positive inspirée du modèle américain et un recentrage sur ce qui fait la nation brésilienne : ce mélange, ce métissage, pour que ce mythe de la démocratie raciale qui était perçu dans sa vertente positive suite à l'éloge du métissage des années 30 et la croyance en une harmonie et une égalité raciale, puis déconstruit à partir des années 90 et reconnu institutionnellement comme n'étant pas valide à partir des années 2000, devienne un processus fondateur du Brésil du XXIème siècle ?...

V.2. Penser des enjeux éducatifs : la déconstruction de significations imaginaires sociales pour penser une transformation du paradigme intégrant-excluant

La réflexion sur ces enjeux a regroupé mes interrogations et mes recherches sur les notions de mémoire et d'histoire ainsi que sur l'imaginaire social-historique. J'ai pensé ces enjeux au travers du prisme de la « déconstruction » des significations imaginaires sociales. Cette approche allie des considérations éducatives, pédagogiques mais aussi philosophiques.

La déconstruction d'un imaginaire collectif bien ancré dans lesquels sont plongés les afro-brésiliens eux-mêmes, pourrait permettre de reconfigurer l'approche de cette apparente harmonie raciale prônée par le régime politique brésilien, qui s'avère être, en réalité, un masque puissant de ce racisme cordial et de son maintien institutionnel et social. Ce changement de paradigme passe également par la déconstruction d'un imaginaire au sein de l'école brésilienne.

V.1.1 Un travail de mémoire pour une autre vision du noir brésilien

Mon travail d'analyse et d'interprétation de mes différentes données de terrain a mis en évidence plusieurs positionnements des sujets face à l'histoire et la mémoire de la colonisation et de l'esclavage. La grande majorité des personnes rencontrées témoignent d'un silence voire d'un vide mémoriel. Il n'y a pas eu de transmission explicite et revendiquée de l'histoire familiale, ni d'une valorisation d'une identité et d'une conscience noire.

J'aimerais toutefois mettre en évidence des différences d'activation de ces modes de construction identitaire en fonction de la génération. Les jeunes auraient plus tendance à revendiquer et à valoriser leur appartenance que les anciennes générations qui se présentent ici plus en retrait. Mais quand nous parlons de la jeunesse, il s'agit d'une certaine catégorie de jeunes. La jeunesse la plus défavorisée semble porter le poids d'un certain fatalisme sur leur situation et leur capacité d'évolution. C'est bien sur ce point, qu'il faudrait agir selon des sujets, notamment en resituant historiquement le rôle de la population noire et métisse dans l'abolition de l'esclavage, montrer de manière plus significative les actes de résistances et faire le lien avec l'évolution qu'a opérée cette partie de la population.

L'époque contemporaine est marquée par l'omniprésence de conflits mémoriels rattachés à l'activation ou la réactivation de revendications identitaires qui peuvent être

politiques et sociales. Ces conflits mémoriels autour du « fait colonial » ne sont pas absents et cristallisent même des demandes accrues de reconnaissance, de légitimité, voire de réparation, ce qui rend difficile la distinction entre devoir de mémoire et travail de mémoire « dans la mesure où celui-ci commence dès que le passé devient un enjeu pour la société et que la question de la reconnaissance de l'autre devient le point crucial du conflit politique et social qui se met en œuvre » (Bessaoud-Alonso, 2008 p 72). Suite à la participation du mouvement noir à la Conférence mondiale contre le racisme, la discrimination raciale, la xénophobie et l'intolérance qui y est associée, qui s'est tenue à Durban en 2001, des solutions aux problèmes du racisme et de la discrimination ont été proposées. C'est la solution des politiques publiques et des actions affirmatives qui l'emporta, c'est-à-dire celle qui obligerait le gouvernement brésilien à rehausser le niveau de vie des Afro-Brésiliens et à donner aux individus, aux familles et aux collectivités les moyens de leur développement. Les réparations, si réparations il y avait, devraient passer par une affirmation de la citoyenneté et par des politiques correctrices des inégalités fondées sur la construction ethnoraciale, de même que par le respect des populations historiquement discriminées qui s'inscrit dans un contexte de convergence des luttes mondiales.

Cependant, malgré l'inscription du Brésil dans un mouvement plus ample de reconnaissance et de revendication mémorielle, la mémoire « *do cativo* », la mémoire de la servitude, « reste aujourd'hui encore étroitement liée aux représentations contradictoires qui se sont constituées au 19^{ème} siècle : après la loi sur l'abolition, les nouveaux libres se retrouvèrent face à de nouveaux combats à mener pour la sauvegarde de leurs droits, mêmes réduits, mais aussi pour leur dignité » (Hébrard, 2012, p. 43).

Les années 2000 ont été marquées par le surgissement de la biographie (vies d'esclaves) dans la textualité historiographique. C'est la mémoire familiale des descendants des nouveaux libres de 1888 qui a été récemment rassemblée ou recueillie, notamment par les travaux du Labhoi (*Laboratório de História Oral e Imagem*), le Laboratoire d'Histoire Orale et de l'Image de l'Université Fédérale Fluminense à Niterói. L'axe de recherche intitulé « Mémoire, Afrique, Esclavage » propose de penser l'histoire de l'esclavage à partir de la perspective de la diaspora africaine au Brésil. La mémoire est travaillée à partir de la compréhension des conditions de vie des esclaves en contexte colonial, mais aussi au travers d'une relecture politique de la mémoire de la servitude au temps présent ainsi qu'une appréhension de la présence de cette mémoire dans la trajectoire de vie des esclaves libérés et de leurs descendants dans la société post-coloniale. Cette mémoire de la servitude a été mise en lien avec la mémoire populaire, telles que des chansons, des danses, qui constituent les souvenirs du temps du *cativo*. Le « *jongo* » qui est, selon Stanley J. Stein, un historien américain, une danse et un genre musical et poétique des communautés noires des zones

rurales et de la périphérie des villes du Sud-Ouest du Brésil, est devenu un héritage culturel afro-brésilien complexe. Ces *jongos* peuvent être considérés comme « des supports dans l'optique de travailler des matériaux selon une voie alternative et critique par rapport aux informations offertes par les récits des voyageurs et les manuels des propriétaires terriens » (Hunold Lara, 2007, pp. 63-64). Utilisés par les esclaves comme une parenthèse heureuse dans leur quotidien mais aussi comme un moyen dissimulé de s'organiser, d'échanger au travers d'un chant indéchiffrable, ils ont participé aussi à la constitution des *quilombos*, les communautés d'esclaves en fuite. En cela, le *jongo* est devenu également « une référence pour le mouvement d'émergence ethnique actuellement en cours » (Mattos & Abreu, *Jongo, registros de uma historia*, 2007, p. 104).

La volonté de reconnaissance et de valorisation de l'identité *quilombola* en est un exemple significatif. Jean-François Véran qui a étudié plusieurs communautés de rémanents des quilombos parle de « transformation du conflit ». L'article 7 de L'instruction Normative de l'Institut National de la Colonisation de la Réforme Agraire du 24 Mars 2004, assure que la caractérisation des rémanents des communautés de quilombos sera attestée par l'autodéfinition de la communauté. Le paragraphe 1 de cet article complète cette idée en expliquant que « l'autodéfinition sera démontrée à partir de simples déclarations écrites de la communauté intéressée ou bénéficiaire, avec les données sur leur ancestralité noire, la trajectoire historique, la résistance à l'oppression, les cultes et les coutumes » (BRASIL, 2004). Les habitants, qui se considéraient alors comme des travailleurs ruraux, se seraient mis à revendiquer une appartenance à la communauté noire et leurs ascendance africaine et esclave. C'est alors non plus la terre mais la caractérisation identitaire des communautés qui se posent au centre des tensions politiques. « L'approche juridique se tourna vers un angle politique. La revendication ethnique se pose en tant que phénomène politique : la culture est perçue dans ce cadre comme définie par une autodéfinition mobilisée par les acteurs eux-mêmes » (Véran, 2003, p. 386). Ce détournement de problématique semble de fait se retrouver dans la mobilisation de la mémoire collective des groupes. C'est une mémoire ethnique qui semble se constituer dans le but d'une valorisation et d'une revendication d'une identité ethnique, seule identité capable, dans ce contexte de politique de discrimination positive, d'assurer aux membres des communautés, une visibilité et l'appui d'un réseau militant.

Le mouvement noir brésilien aborde une praxis dont l'un des objectifs est celui d'une structuration d'une conscience et d'une identité de la Négritude. Elle s'adapte aux réalités locales, par la mise en évidence d'un désir de valorisation sociale du noir au travers, notamment de l'art et de la culture. Pour Roger Bastide, la Négritude brésilienne relèverait plus

d'une stratégie de lutte des noirs brésiliens que d'une réelle quête d'africanité. L'objectif étant celui d'une désintoxication du noir brésilien de ses complexes ou de ses frustrations, qui le gêne dans la concurrence des classes-races, et l'empêche de jouer le rôle auquel il a droit, par son nombre, à l'intérieur de la société globale.

Comme l'explique Bastide, le bricolage de la mémoire collective permet de « fabriquer » une culture sémantiquement nègre, à l'aide de signifiants empruntés à d'autres groupes sociaux non nègres. Par conséquent, le type de mémoire acquise définit la force de l'action militante. Pour Agier, le militant « Afro » qui a une connaissance quotidienne de la culture noire pratiquerait un militantisme noir qui aurait plus de poids que le militantisme du militant « Negro » dont la socialisation ne s'est pas faite au sein de la culture noire, mais, comme de nombreux intellectuels se revendiquant de la Négritude, au sein de la culture européenne. Le militant « Afro » posséderait une manière d'être noir plus « authentique » que le militant « Negro » acculturé. Cette différence ne détermine cependant pas obligatoirement le type de valorisation de la mémoire collective. « Les deux types de valorisation de la mémoire collective noire, afrocentrisme et bricolage syncrétique, se trouvent de part et d'autre, dans la mesure où les formes de militantisme « Afro » et « Negro » ne sont ni homogènes en soi ni totalement indépendantes (Douxami, 2000, p. 363).

Les pratiques pédagogiques développées sont ancrées dans une perspective de lutte contre les discriminations, contre le racisme et s'appuient sur une visée de (re)construction identitaire de la population noire, notamment par des processus générant de l'estime de soi et de la fierté de l'appartenance ethnique et raciale. En cela, l'intervention pédagogique est une expérience vivante ce qui permet un apprentissage significatif. La problématisation de la connaissance est insérée dans la narration d'histoires en tant que principe organisateur du travail pédagogique. Selon, Francine Saillant, « les mots du mouvement noir sont devenus des actions performatives, actions reconnaissables dans la société brésilienne ; ces actions forment et reforment sans cesse la trame du récit de l'esclavage et de sa mémoire, transfigurant les victimes en vainqueurs et créant, faut-il encore l'affirmer, cette nouvelle subjectivité afro-brésilienne » (Saillant, 2014) tournée vers l'ancestralité, l'identité et la résistance des africains et de leurs descendants (Da Silva C. , 2016, pp. 58-59).

Cependant, il est aussi important d'avoir à l'esprit que cette quête d'africanité est présentée selon un modèle homogène et unique, or les attributions et revendications de « nations » comme processus social et culturel n'a son équivalent dans aucune autre historiographie. D'où la complexité d'enseigner de manière fidèle et complète l'histoire et la culture africaine et afro-brésilienne en prenant en compte à la fois les spécificités des

syncrétismes opérés par la population noire actuelle et de les resituer à l'intérieur d'un groupe ethnique spécifique avec une langue, des traditions populaires et culturelles qui leur sont propres. Les écrits sur les confréries noires par exemple, peuvent donner des éléments de compréhension sur le recours à l'Afrique qui est revendiquée non comme un patronage symbolique mais comme une construction complexe qu'il faut en permanence renégocier, y compris au cœur même de la confrérie (Hébrard, 2012, pp. 49-50). Mais au temps présent, cette complexité peut laisser la place, y compris au sein du mouvement noir, à une « réafricanisation » des noirs américains au Brésil : « en fonction d'une tradition « africaine » perçue comme authentique et émanant d'une Afrique largement idéalisée (...) Cette réafricanisation consiste autant à assumer les « africanismes » de la culture américaine qu'à réinvestir des pratiques « africaines » qui auraient été oubliées. Peu importe que les pratiques aient été ou non celles des ancêtres africains, peu importe que l'Afrique à laquelle il est fait appel se résume à quelques régions choisies ; peu importe enfin que les nouvelles traditions soient le fruit de bricolages entre univers différents. Car ce qui compte c'est moins le retour à une authenticité historique avérée que l'adéquation avec une africanité transcendante qui n'a pas encore forcément trouvé le moyen de se réaliser dans l'histoire » (Fauvelle-Aymar, 2009, pp. 51-52).

En ce sens, concernant la mise en récit de la mémoire de l'esclavage, il n'y aurait pas, dans la diaspora noire, de « méta-récit » communautaire au sens où l'entend Chivallon, c'est-à-dire un récit qui rassemble la communauté par des interprétations communes, partagées de l'histoire ou de récit englobant au sens de Marc Augé, c'est-à-dire une narration collective porteuse des références communes. Les deux niveaux d'analyse proposés dans ce travail montrent une absence de transmission familiale d'un récit. Mais il est difficile d'appréhender ce processus et en accord avec Sophie Ernst, « les formes de transmissions conscientes et inconscientes, les effets de réélaborations transgénérationnelles sont mal connus. (...) il faut articuler mémoire familiale et mémoire collective ; tragédie privée et grand traumatisme historique, significations familiales et assignations culturelles (Ernst, 2008, p. 123).

Mais cette mémoire est tout de même transmise dans l'inconscient collectif, par une transmission socio-historique d'un « malheur généalogique » au sens de Victorien Lavou-Zoungbo au sein duquel la mémoire du passé colonial et notamment « la mémoire des faits abominables sont moins un héritage, partagé donc idéalement par tous, qu'une assignation, c'est-à-dire finalement quelque chose réservée à certains et qu'ils se doivent de protéger, de valoriser, de maintenir en vie » (Lavou-Zoungbo, 2007, p. 67).

V.1.2 Vers une pédagogie décoloniale ?

Comme le souligne Paulo Freire, « aucun éducateur ne parcourt son chemin indifféremment ou en dépit des idées pédagogiques de son époque et de son territoire (...). Elles expriment les luttes sociales, les avancées et les reculs qui se font dans l'histoire mais qui sont aussi des forces agissantes de transformation du monde » (Freire, 1991, p. 73). Au travers de ce qu'il nomme « la pédagogie de l'indignation » le pédagogue brésilien ouvre la voie à la construction d'une pédagogie décoloniale. Dans son ouvrage *Pédagogie de l'autonomie*, il propose aux enseignants de réfléchir à leur pratique car c'est à travers la réflexion que l'on arrive selon lui à la théorie et que l'on comprend de façon plus rigoureuse, plus profonde, la raison d'être de la pratique et des objectifs de cette pratique. De plus, l'un des points centraux de ses travaux se trouve dans la nécessité d'allier la théorie et la pratique. « Supprimer la distance entre la théorie et la pratique suppose, de la part de l'adulte, une remise en question personnelle lui permettant de surmonter les marques idéologiques qui le conditionnent. Cela ne peut se faire qu'à travers de nouvelles structures de travail et de pouvoir à l'école » (Freire, 2006, pp. 8-9). Ces éléments sont encore aujourd'hui de véritables enjeux et témoignent de la difficulté de « déconstruire » les significations imaginaires sociales, politiques mais aussi éducatives. Il évoque également dans cet ouvrage, le poids de l'époque coloniale au Brésil et la suprématie à tous les niveaux de la société pour tout ce qui était européen : « Notre aliénation, notre intériorisation d'une infériorité intrinsèque comme êtres sous-développés se traduisait dans une certaine jubilation et un certain goût pour la soumission « à l'illustre » » (Freire, 2006, p. 15).

Cette idée vient compléter les éléments exposés précédemment et principalement la croyance en un imaginaire blanc, et « pur ». Cette volonté de partir de l'expérience pour éduquer fait également partie de ses fondamentaux éducatifs pour une autre vision de l'apprentissage, qu'il entend comme une nécessaire « intimité » entre les savoirs curriculaires fondamentaux pour les élèves et l'expérience sociale qu'ils ont en tant qu'individus. Il affirme que les connaissances de sens commun doivent être dépassées par les connaissances scientifiques et philosophiques et que nous devrions partir du savoir et de l'expérience constituée pour créer la « vérité » scientifique, philosophique, en la passant au crible de la réflexion critique.

Cette pensée fait directement écho à celle de Paul Ricoeur. Le « penser juste » de Paulo Freire est à comprendre avec le « faire juste ». Cette pensée implique aussi l'acceptation du risque et de la nouveauté par notamment l'acceptation d'une autre vision du fait colonial ou encore de l'histoire selon une perspective africaine par exemple, et l'acceptation de contradictions pouvant remettre en cause des éléments structurels de l'histoire. Le rejet

catégorique d'une quelconque forme de discrimination fait également partie du penser juste. Enseigner à penser juste n'est pas une expérience dans laquelle le penser est pris en lui-même et duquel on parle, ni une pratique qui se décrit simplement, mais quelque chose qui se fait et qui se vit tout en parlant avec la force du témoignage. La dimension critique est donc également présente dans sa théorie qui rejoint aussi sur ce point le concept de « juste-mémoire » de Ricoeur.

Paulo Freire s'oppose tout au long de son œuvre à une logique fataliste qui viserait l'inculcation, chez les dominés, d'une responsabilité concernant leur situation, et les amenant à des sentiments de culpabilisation et d'acceptation, responsabilité faisant partie de l'idéologie dominante. D'où le développement de sa notion de conscientisation, qui pourrait permettre aux personnes opprimées ou aux apprenants, d'être autonomes et responsables. Cela nécessite un dépassement, qui selon lui, doit passer d'une « lecture du monde » à une « lecture de la parole ». Ce changement de perspective pourrait amener des individus, en l'occurrence ici, la population afro-brésilienne à « être plus », en se constituant socialement et historiquement dans le monde, mais avant tout dans la société brésilienne. Cette conscientisation incitée par l'enseignant, peut déconstruire un imaginaire en le reconstruisant d'une manière différente, plus juste. Ce pédagogue propose donc à la société brésilienne « en train d'être », une éducation qui, tout en enseignant la lecture des mots, rendrait possible la lecture du monde (mais surtout la lecture de la réalité de la société brésilienne). Sa préoccupation centrale est de donner la parole à ceux qui en sont interdits, de leur donner la possibilité d'exprimer leur vie en tant que sujets historiques au travers de cette pédagogie. La dimension civique de l'histoire du fait colonial est soulignée, tout comme la vision et la compréhension d'une histoire, non pas comme un déterminisme mais comme une possibilité, au même titre que Ricoeur vise la création de possibles.

L'idée transversale pour les auteurs de la théorie décoloniale, est de revendiquer une inscription épistémologique « autre » qui tendrait vers une nouvelle géopolitique de la connaissance. Le paradigme dialogique de Paulo Freire est repris par ces derniers. Le dialogue des savoirs doit permettre de rendre la parole à ceux qui ne l'ont jamais et aussi de créer une réflexivité sociale et politique à même de créer les conditions d'une transformation du monde social. « La réflexivité immergée est cette compréhension des situations, des contextes, des relations, pour jouer et déjouer les rapports de domination, de dépendance, d'influence » (Béziat, 2013, p. 11).

Dans ce travail de déconstruction et de reconstruction selon un paradigme « autre », il y a également cette idée du « ressenti » de la décolonisation, c'est-à-dire « le trajet qui nous

mène de l'effroi, de l'indignation du projet colonial à l'action, à ce que la théoricienne chicana Chela Sandoval appelle « l'amour décolonial » : l'expérience sensible. » (Maldonado-Torres, 2014, p. 48). La pensée de Frantz Fanon dans *Peau noire, masques blancs*, est éclairante à ce sujet. Il donne à voir la négation de l'homme noir dans son corps et son âme. Il nomme « négrophobie » l'ensemble des comportements par lesquels les Antillais noirs et métis, après s'être identifiés à l'européen et après avoir intériorisé le racisme des blancs contre les noirs, manifestent la haine pour leur race, pour l'Afrique d'où viennent leurs ancêtres esclaves. Il parle de « malédiction corporelle » : « J'étais tout à la fois responsable de mon corps, responsable de ma race, de mes ancêtres (...) » (Fanon, 2015, p. 90). Un état du sujet noir pouvant être traversé par « des rapports fortement contradictoires des sujets collectifs latino-américains et caribéens à la « présence-histoire » noire (Lavou-Zoungbo, 2013). Par ce terme, Lavou-Zoungbo entend une « histoire-mémoire » qu'il oppose à ce qu'il nomme « une histoire-science » à propos, entre autres, de la colonisation et de l'esclavage, c'est-à-dire la question de la perception « des mondes vécus » qui devrait être visible, interrogée au sein des disciplines historiques et sociales.

Cette pensée critique peut se constituer à partir de la colonialité et proposer que se créent de nouvelles communautés interprétatives qui aident à voir le monde dans une perspective « autre ». Sur ce point, Catherine Walsh précise que pour elle, se serait l'interculturalité qu'il faudrait privilégier. Selon elle, la multiculturalité resterait une pratique occidentale qui, en considérant les cultures sur le même plan horizontal, occulterait les rapports d'inégalités et de domination qui les lient entre elles. Pour elle, l'interculturalité reste à construire, c'est un horizon politique utopique : « (...) la pédagogie est plus qu'un dispositif d'éducation, d'enseignement et de transmission du savoir : c'est un processus et une pratique sociopolitique productive et transformatrice, fondée sur la réalité, la subjectivité, l'histoire et la lutte de ceux qui vivent dans un monde dont la structure est coloniale » (Walsh, 2014, p. 88). La Vision de Walsh correspond à celle d'Akkari et Santiago (2010) qui ont observé que, malgré l'existence de lois et de processus de normalisation favorisant l'intégration du débat autour des questions ethno-raciales dans le contexte scolaire, le système d'enseignement brésilien est insuffisamment préparé pour faire face à une perspective inter-culturelle. Ils confirment ainsi l'importance de former des enseignants possédant une orientation interculturelle, engagés dans cette perspective et conscients de la nécessité de promouvoir un enseignement culturellement sensible, qui tienne compte des perspectives des élèves issus de divers groupes culturels, avec, entre autres, différentes identités de genre et de race.

Cette posture épistémologie « autre », Walter Mignolo la pense au travers de son concept de « différence coloniale ». Ce concept s'opposerait en quelque sorte à celui de la

« situation coloniale » dans la mesure où « la différence coloniale a été du XVIème au XXème siècle le mécanisme qui a minoré la connaissance non occidentale » (Mignolo, 2001/3, p. 1). Elle se référerait en bref, aux faces successives des différences coloniales à travers l'histoire du système-monde moderne et colonial et mettrait sur le devant de la scène, la dimension planétaire d'une histoire humaine tue par les discours centrés sur la modernité, la postmodernité et la civilisation occidentale. Elle serait à appréhender au travers du prisme du maintien aujourd'hui en Amérique latine, du principe de la colonialité du pouvoir formulé par Quijano. Pour comprendre ce concept, il faut accepter le fait que la colonialité serait constitutive de la modernité et n'en serait pas une conséquence. Quijano signale l'Amérique latine, comme un lieu dont l'histoire est traversée par un double mouvement de retour aux origines et de répression. Ce double mouvement serait le signe même de la différence coloniale, et la conséquence de la colonialité du pouvoir qui d'après lui, survivrait au colonialisme qui s'est arrêté en Amérique latine au début du XIXème siècle. La colonialité serait donc constitutive de la modernité et donc toujours actuelle. En ce sens, il faudrait penser les dynamiques des anciennes sociétés colonisées par une étude de la « situation coloniale » favorisant non pas une interprétation européocentrée mais une vision permettant une construction sur les silences et les occultations de l'histoire. Mais l'idée qu'expose Mignolo va plus loin encore, en mettant en évidence un changement de posture épistémologique mais aussi éthique et politique. Le point de départ de la pensée pourrait être cette différence coloniale et non les récits issus de « l'illustre », c'est à dire de la civilisation occidentale. « En effet, la transmodernité et la colonialité globale du pouvoir mettent en lumière la différence coloniale et montrent qu'il n'est plus nécessaire de penser depuis la différence coloniale comme position subalterne parce qu'elle ne se situe plus sur les bords des grands récits mais les traverse de part en part » (Mignolo, 2001/3, p. 4).

Il rejoint la pensée de bell hooks, intellectuelle féministe américaine qui tire dans le *Black Feminism* la théorie du point de vue (*standpoint theory*), qui affirme que les dominé-e-s jouissent, du fait de leur marginalisation sociale, d'un « privilège » épistémologique qui leur permet d'appréhender le monde en ayant conscience des rapports de domination et de leurs effets sur tous les domaines de l'existence » (Harstock, 1983). Il s'agirait donc de « décoloniser » l'esprit et d'aller vers un projet de décolonisation incluant le colonisateur et le colonisé. L'auteur souligne en effet, que l'indépendance des pays colonisés ne suffit pas si elle conserve les hiérarchies de pouvoir et de savoir. Ces éléments semblent donc nous inviter à penser un espace alternatif d'expression. Cet espace a été revendiqué par Homi K. Bhabha dans son oeuvre *Les lieux de la Culture-Une théorie postcoloniale*. Il revendique également cette nécessité de faire entendre la voix des minorités, de la périphérie : « La signification la plus large de la condition postmoderne tient dans la conscience que les limites

épistémologiques de ces idées ethnocentriques sont aussi les frontières énonciatives de toute une gamme d'autres histoires et d'autres voix dissidentes, les femmes, les colonisés, les groupes minoritaires, les porteurs de sexualité sous surveillance » (Bhabha, 2007, p. 34). Pour déplacer le récit de la nation occidentale et ouvrir une voie aux minorités, aux colonisés, il préconise l'intervention d'un tiers-espace d'énonciation. Celui-ci ferait de la structure de signification et de référence un processus ambivalent, contradictoire. « C'est ce tiers-espace qui, bien qu'irreprésentable en soi, constitue les conditions discursives d'énonciation assurant que les significations et les symboles de la culture n'ont pas d'unité ou de fixité primordiale, qu'il est possible de s'appropriier jusqu'aux signes mêmes, de les traduire, de les réhistoriciser et d'en faire une nouvelle lecture » (Bhabha, 2007, pp. 81-82). Ce tiers-espace pourrait permettre d'éviter le vide ou le doute dans la textualité de l'histoire coloniale. Ce terme pourrait mettre en évidence le développement d'une culture internationale, fondée non pas sur l'exotisme du multiculturalisme ou la diversité des cultures, mais sur l'inscription et l'articulation de l'hybridité de la culture.

La pensée décoloniale, en proposant une « pluriversalité décoloniale » (Hurtado, 2009) peut créer une pensée intégrative et transdisciplinaire où la science occidentale pourrait s'articuler avec d'autres formes de production de connaissances. L'un des objectifs, selon moi, étant celui visant à privilégier une perspective globale du sujet et en l'occurrence de l'enfant-élève pour que celui-ci soit un acteur de son processus d'apprentissage et d'éducation.

Nous en avons un exemple avec la pédagogie engagée de bell hooks. L'apport de sa pensée est intéressant car elle met l'accent sur le rôle de l'enseignant pour favoriser l'émancipation des élèves en partant non pas de son statut ou de sa fonction uniquement mais en prenant en compte l'enseignant en tant que personne étant elle-même prise dans un processus ou tout au moins dans une réflexion autour de ce processus de réalisation de soi, ce qu'elle nomme sous le terme de *self-actualization*. « Cette affirmation peut aussi se lire comme une injonction à la réflexivité sur ses propres pratiques, pédagogiques et politiques ».

Cette vision va dans le sens d'une tentative d'approcher une réponse et/ou une réflexion éducative qui viendrait contrebalancer le silence institutionnel pouvant s'illustrer par une absence de réaction des adultes référents face à des paroles, des actes et des comportements évoluant au sein des classes et à l'intérieur de l'école, éléments mis en exergue de par l'analyse de mes données de terrain et qui montrent un travail de conscientisation déjà amorcé de la part de certains sujets apprenants. « L'éducation comme pratique de la liberté », que bell hooks puise aussi dans le projet éducatif de Freire, et qu'elle conçoit par « un mouvement dialectique entre réalisation de soi individuelle et émancipation

collective » (bell hooks, 2013). Mouvement qui doit être construit par l'expérience sociale et subjective au sens de Dewey, c'est-à-dire « un agglomérat fait d'une action sur le monde, des conséquences de cette action en termes de transformation du monde, et de la transformation en retour éprouvée par la personne consécutive à cette action » (Zeitler & Barbier, 2012) ainsi que par l'élaboration d'opérations cognitives de l'élève en montrant l'histoire comme une expérience. « Dans l'enseignement de l'histoire, problématiser c'est aussi construire une problématique relative à ce qu'il s'est passé avec comme base un objet ou un contenu qui est en train d'être étudié et en ayant comme référence le quotidien et la réalité des élèves et du professeur. Il est nécessaire d'aller plus loin, d'établir des hypothèses à propos de ce qui s'est passé, en incitant l'élève à découvrir les chemins pour révéler les mystères qui entourent ce passé et à reconstruire, par l'intermédiaire du savoir historique et des sources, la relation entre son présent et d'autres formes ou expériences du passé » (Schmidt & Cainelli, 2004).

V.1.3 Vision globale et imaginaire unificateur, universel ?

A l'image de la « pensée frontalière » de Mignolo qui engagerait « un travail performatif de décolonisation de soi, de l'existence, de la connaissance et du pouvoir » qui « se coudrait d'emblée, par et en elle-même, œuvre de transmodernité » (Bourguignon-Rougier & Colin, 2014, p. 25) et qui serait, d'après Ramon Grosfoguel, une « réponse des altérités épistémiques au projet de la modernité eurocentrée. » (Grosfoguel, 2006/3, p. 65), il s'agirait d'étendre la notion d'égalité à toutes les relations d'oppression de l'existence sociale (race, genre, sexe, de classe, spirituelle, épistémique, etc.). La vision de cet auteur rejoint celle de Boaventura Sousa Dos Santos, qui préconise une convergence des luttes contre des rapports de pouvoir qui serait constitutif de la modernité tels que la vision patriarcale, le colonialisme et le capitalisme présents dans ce qu'il nomme sous le terme d'espaces structurels. « La domination de classe et la domination ethnoculturelle se nourrissent l'une de l'autre, ce qui veut dire que le combat pour l'égalité ne peut être séparé du combat pour la reconnaissance de la différence. » (de Sousa Santos, 2011, pp. 27-28). Sans cette convergence le risque serait celui de reproduire ces rapports de colonialité et des rapports racistes et racialisés en excluant le rapprochement de thématiques qui sont liées, comme par exemple celles de la race et du genre. Serge Gruzinski indique, en se référant à la réécriture de l'histoire faite par les sociétés du Sud, après leur indépendance, que celles-ci décoloniseraient fréquemment leur histoire avec les mêmes instruments que le colonisateur, en construisant une histoire qui est l'inverse de celle qui leur avait été imposée. Ce danger au niveau de l'enseignement peut se retrouver de façon similaire au niveau de la construction identitaire des individus. La promotion d'une

identité africaine sans relation avec les autres identités ne permet pas, à mon sens, de construire une identité afro-brésilienne et donc de s'insérer de manière harmonieuse dans l'ensemble de la société brésilienne.

Cette forme de penser et d'agir que Grosfoguel appelle un « universel radical décolonial antisystémique diversel » (Idem, 2006, p.70), imbriquerait, selon lui, la transmodernité de Dussel et la socialisation du pouvoir de Quijano. Le premier parierait sur une multiplicité d'alternatives politico-épistémiques. Il ne s'agirait pas d'imposer une vision et des pratiques au nom de la vision occidentale, mais il s'agirait plutôt d'une incitation à utiliser la pensée décoloniale comme une stratégie ou un mécanisme à même de nous conduire vers un monde transmoderne décolonisé, comme un projet universel capable de nous amener au-delà de l'eurocentrisme autant que du fondamentalisme (Grosfoguel, 2014, p. 129). Le second envisage un nouvel univers de sens, où le nouvel imaginaire émancipateur, aurait besoin d'un langage qui rassemble par-delà la diversité des cultures et des formes d'oppression. L'idée étant de construire un monde pluriversel, où le pouvoir serait socialisé par le biais de divers types d'institutions, lesquelles correspondraient à la diversité des réponses politico-éthiques épistémiques décoloniales élaborées par les différents groupes subalternes du système-monde. Les luttes anti-systémiques qui émergent de chaque côté du monde et qui tendent à incarner cette socialisation du pouvoir, pourraient prendre forme, non pas au sein d'un modèle institutionnel pré-déterminé et universel mais selon des conceptions et des formes institutionnelles différentes qui s'enracinent dans les épistémologies et les histoires locales.

L'étude du Brésil et plus généralement de l'Amérique latine peut permettre de penser l'Europe en contribuant à offrir une vision plus globale et articulée à différents espaces du monde. Le cas du Brésil, sans chercher à transposer à d'autres contextes des situations latino-américaines, fruits de conditions historiques bien spécifiques, peuvent aider à penser les situations actuelles que rencontrent les « vieilles » nations européennes, enclines à des remises en causes identitaires, nationales ou autres et soumises à d'intenses processus de métissage dans le cadre de la mondialisation en cours. Tout cela s'inscrit dans le contexte actuel et émergent de « renouveau identitaire ».

On peut également retrouver cette idée chez Édouard Glissant qui a inventé le concept de « Tout-Monde » que l'on peut interpréter comme une extension de sa « pensée créole » qui a pris naissance dans les Antilles et qu'il étend à l'ensemble du monde. Dans le registre culturel de la mondialisation, celle-ci entraîne une recomposition des identités, des citoyennetés et des sentiments d'appartenance. Aujourd'hui, « les sociétés nationales se

définissent moins comme des espaces fermés sur des populations autochtones culturellement homogènes. Leur diversification interne et leur insertion dans les systèmes internationaux de diverses natures, pas uniquement économique, provoquent des tensions inédites » (Hutmacher, 2005, p. 49). Il s'ouvre donc une voie de multiples formes de métissages et d'hybridation. « Les identités se complexifient, devenant elles-mêmes plurielles, composites, métissées, changeantes, incertaines, à la faveur d'un travail permanent de construction symbolique entre Soi et les Autres dans le monde. La tendance à l'individualisation s'en trouve accélérée » (Hutmacher, 2005, p. 50).

Dans ce contexte globale de mondialisation et de production d'un individu « hypermoderne » caractérisé par une construction identitaire transformée, redéfinie et de plus en plus hybride, le Brésil pourrait jouer un rôle de premier plan en exposant au monde un modèle politique et social de vivre ensemble fondé sur le métissage.

Néanmoins, la conjecture politique, économique et sociale du Brésil d'aujourd'hui vient fortement questionner cette hypothèse. Malgré cela, je m'autorise à finir ce chapitre avec une citation de Roger Bastide, pour rendre compte de son contenu émancipateur : « le Brésil, qui ne sait encore trop que faire de sa jeune puissance, qui se lève dans le concert des grandes nations, sera-t-il demain la grande nation médiatrice, entre l'Amérique, l'Afrique et l'Europe? On peut le penser et je crois, quant à moi, que c'est là sa grande mission de demain » (Bastide, 1999, p. 343).

V.3. Conclusion

La subjectivité noire contemporaine se pose en tension avec la politique des quotas raciaux instituant un processus de racialisation. Dans ce cadre, la question de la place du métis et de la pensée métisse a été posée.

Le concept de biopolitique défini par Foucault a été travaillé dans le cadre brésilien où l'orientation donnée semble caractériser une accentuation du caractère biopolitique des sujets noirs et métis, et selon cette perspective, la nécessité d'une vision hétérarchique du pouvoir serait à privilégier. Notamment pour rendre compte d'un autre fait tiré de l'analyse de mes données de terrain : la manière dont les sujets parlent du métissage en mettant, au premier plan, la notion de « *pardo* », rejoint les cadres théoriques mobilisés.

Ma réflexion autour d'enjeux éducatifs se concentre sur l'intérêt historiographique et scolaire d'un travail de mémoire portant en son sein la mémoire de l'esclavage mais oeuvrant dans le sens d'une vision positive de l'identité noire et métisse. Ce travail fait partie de la praxis

pédagogique du mouvement noir, qui met l'accent aussi sur la valorisation d'une identité raciale et racialisée pouvant prendre la forme d'un acte politique. Cette pratique pédagogique peut être pensée dans un cadre plus large attaché à la pédagogie critique et prenant la forme d'une voie vers une pédagogie décoloniale visant l'élaboration d'une perspective épistémologique « autre » dans le champ du rapport au savoir. Dans ce cadre de réflexion, la notion d'imaginaire pourrait être travaillée par la pensée d'auteurs décoloniaux mettant l'accent sur un projet d'émancipation du sujet privilégiant une pensée plurielle mais ancrée dans la conjecture locale.

Conclusion générale

Ce travail doctoral émane d'un parcours personnel et professionnel de recherche. L'articulation salvatrice ou destructrice entre un temps passé et un temps présent est une réflexion qui m'a toujours suivie. La quête des traces du passé, à l'image de l'archéologue qui déterre les vestiges de nos ancêtres est une pensée qui n'a cessé de me traverser, en lien avec ma propre histoire de vie, marquée par la perte, le manque et le besoin de refaire vivre. En cela, la thématique de l'histoire qui fut ma première formation universitaire pouvait aller de soi et l'ancrage au Brésil, présent depuis mon enfance en chansons et par l'imaginaire liant beauté naturelle de l'espace, métissage et joie de vivre, n'est pas non plus le fruit du hasard. Néanmoins, cette première approximation nécessaire car faite par les sens, a été quelque peu modifiée par les connaissances dispensées, en France et au Portugal, sur l'histoire de la colonisation portugaise au Brésil, l'histoire de l'esclavage et la représentation de la société actuelle, au-delà de l'image d'un paradis racial et social. L'objet de recherche visant à travailler autour d'un rapport de colonialité du pouvoir, du savoir et de l'être matérialisé, dans le quotidien des sujets, par le maintien d'inégalités multiples et la présence d'un racisme ordinaire correspond à ce double parcours.

Aborder le sujet des relations raciales et sociales, de l'histoire, de la mémoire, de la construction identitaire, n'est pas une approche banale ni facile. Ces questionnements sont apparus comme dérangeants, hors de mesures, et faisant intervenir de la subjectivité qui parfois se laisse difficilement attraper. La démarche choisie visant une approche qualitative et compréhensive, que l'on peut qualifier de « recherche sensible » (Brito & Pesce, 2015/2) apporte une parole, une pensée, des mots sur des parcours de vie, des situations vécues qui nous renseignent sur les relations intersubjectives traversées par ce rapport de colonialité.

Cet objet, qui s'inscrit dans une vision de l'éducation au sens large, avec pour visages les questions d'héritages, de transmissions, de citoyenneté, est un sujet éminemment politique et qui résonne dans l'actualité récente du pays, traversée il y a peu par une crise institutionnelle, une fragmentation de la population avec des problématiques sociales et éducatives qui perdurent mais aussi avec le contexte plus général de revendications de plus d'égalité entre les citoyens.

Les différents éléments de contextualisation apportés placent la notion de race comme un référent émanant d'un construit historique, social et imaginaire permettant de penser l'objet, notamment en l'articulant à l'idéologie coloniale et à l'idéologie du lusotropicalisme. Les études sociologiques brésiliennes qui ont pris le pas sur les contenus anthropologiques, ont mis l'accent sur les « relations raciales » et l'aspect des inégalités entre les blancs et les noirs.

La domination ethno-raciale est un des piliers de la colonialité du pouvoir, tout comme une perspective europécentrique et une norme dominante blanche qui sont des axes majeurs

de la colonialité du savoir, produite par l'institution scolaire notamment. Deux rapports qui ont des conséquences sur l'évolution des sujets et leur insertion dans une communauté nationale et un sentiment d'appartenance, la brésilianité.

A la lumière de la pensée décoloniale latino-américaine, l'enjeu de ce travail était de mettre en évidence l'existence et la perpétuation au sein de l'imaginaire social-historique brésilien d'une colonialité du pouvoir, du savoir et de l'être maintenant des rapports sociaux racistes et racialisés sous couvert d'une vision eurocentrique et occidentale et une norme implicite de l'idéologie du blanchiment.

Face à ces inégalités structurelles, l'époque contemporaine, après avoir entretenue le mythe de la démocratie raciale en plaçant notamment le métissage comme garant de l'unité sociale du pays, a reconnu politiquement et institutionnellement une différenciation raciale et sociale de la population, l'existence d'un racisme latent mais bien réel et des inégalités multiples qui se cristallisent et s'illustrent aussi à l'intérieur de l'école brésilienne. Dans le cadre d'une ethnicisation des politiques publiques brésiennes et l'instauration, à partir des années 2000, des actions affirmatives, outils d'une politique de discrimination positive, des dispositifs institutionnels se mettent en place, tels qu'un système de quotas raciaux, l'instauration dans le cursus scolaire de l'obligation d'enseigner l'histoire et la culture africaine et afro-brésilienne, dans le but d'une réduction de ces inégalités et des conséquences du racisme pour une meilleure intégration de la population noire et métisse brésilienne.

Mon enquête de terrain s'inscrit dans une approche multiréférentielle, au sens d'Ardoino. Ma posture épistémologique privilégie une recherche en éducation, critique, à visée transformatrice, en donnant la parole à des sujets divers mais tous concernés par la problématique soulevée : Comment se manifeste une certaine forme de colonialité dans la réalité sociale et éducative de Ribeirão Preto, ville de l'Etat de São Paulo au Brésil ?

Les trois cadres de références théoriques et méthodologiques mobilisés, l'approche socio-historique, la démarche clinique et l'analyse institutionnelle m'ont amené à rendre visible l'articulation entre passé et présent, en prenant en compte les temps du vécu, du perçu et du conçu en m'appuyant sur différentes « communautés d'appartenances », comme le préconise Henri Lefebvre.

« La démarche clinique a pour projet d'étudier les modes par lesquels des sujets subissent, construisent ou pérennisent les structures et les dynamiques sociales dans lesquelles ils s'engagent ou sont engagés » (Giust-Desprairies, 2013, p. 16). C'est précisément cette optique que j'ai adoptée dans ce travail qui a consisté à réfléchir au processus d'institutionnalisation du principe de colonialité en essayant de mettre à jour

différents mécanismes opérants dans la société brésilienne contemporaine comme autant d'analyseurs naturels nous renseignant sur l'effectivité de ce concept.

La mise en place d'entretiens compréhensifs et d'observations de type ethnographiques a permis de rendre compte d'une réalité sociale et éducative énoncée par les personnes rencontrées, sujets de la recherche.

L'analyse de la parole, de discours, de comportements, de situations vécues et ou relatées a permis de pointer de quelle manière se manifestaient ces différentes formes de colonialité dans et par le parcours de vie et le quotidien des personnes rencontrées. S'il y a un consensus autour de l'existence, du maintien et de confrontations de manières plus ou moins directes et conscientisées à des discours, des actes, des situations relevant de préjugés, de stigmates, de discriminations et plus largement de racisme, il n'y a pas une uniformité dans l'actuation des modes que les sujets investissent au quotidien, face à ces situations, qui sont inscrites et institutionnalisées dans la société mais aussi à l'intérieur de l'école brésilienne.

L'analyse micro-sociale, au plus près des sujets et de leur réalité montre la pertinence et la validité d'une corrélation entre des rapports sociaux et raciaux qui se structurent comme une production de l'histoire coloniale. La colonialité du pouvoir s'immiscant à la fois dans la présence de préjugés, de discrimination raciale et plus généralement au travers d'un racisme quotidien que l'on peut dire « ordinaire » selon la terminologie de Christian Poiret, « c'est-à-dire à la fois une vision du monde, une manière de construire la réalité, et à la fois un ensemble de pratiques quotidiennes, banales, répétitives, qui sont tellement habituelles qu'elles paraissent « naturelles » (Poiret, 2006, p. 109). En parallèle de ces rapports sociaux racistes, j'ai dégagé l'existence de rapports sociaux racialisés au sein de la société. Mon objectif ici est de signifier l'omniprésence des questions de la couleur de peau, en d'autres termes de l'origine ethnique des individus dont la saillance prend forme au travers du regard et des relations que les sujets entretiennent avec les autres, avec l'Autre de manière générale en lien avec leur insertion et positionnement au sein de la société. Les sujets mettent en évidence le fait que l'espace social (mais aussi familial) producteur et reproducteur de rapports racistes et racialisés semble comprendre en son sein un idéal identitaire modelé par l'approximation la plus visible possible d'une « norme » esthétique blanche. Bien que les formes de domination, d'exploitation et de pouvoir propre à la période coloniale aient disparues (en théorie), les significations imaginaires sociales liées à ces différentes formes de pouvoir se maintiennent. Et plus précisément, dans la lignée de la pensée de Castoradis et de Guist-Desprairies, dans un monde de significations sociales intégrées dans un imaginaire compris non pas en tant que représentation, mais en tant que création, production et reproduction de « valeurs » implicites qui perpétuent l'exclusion sociale-raciale qui se manifeste sous forme d'habitus au sens bourdieusien comme le met en évidence Santiago Castro-Gómez. L'institution scolaire

brésilienne observée n'est pas exempte de ces habitus et du maintien de profondes inégalités éducatives à mettre en lien avec une ségrégation sociale et spatiale. Des rapports scolaires discriminés et discriminants ont été mis à jour et sont à insérer dans la perpétuation de cet « imaginaire-socio-historique ». Ils se manifestent entre autres, par la diffusion de préjugés et de stigmates raciaux et sociaux et par le maintien d'un enseignement eurocentrique des contenus scolaires passant notamment par une invisibilité de savoirs historiques et scolaires sur le Noir, sur son histoire, sa culture. Ces éléments pointent un écart entre les avancées législatives liées à la politique de discrimination positive et notamment de la loi 10.639 de 2003 et leur application sur le terrain étudié. La troisième forme de colonialité impliquerait un rapport à la mémoire et à la transmission conflictuel, n'allant pas de soi. Des silences, du blanc, un vide semblent prédominer. Paulo Vinicius Baptista Da Silva analyse ce silence comme « une stratégie idéologique dans le discours raciste brésilien » (da Silva, 2012).

Les individus insérés dans ces rapports institués peuvent se construire avec des référents identitaires sous-tension, ambigus. Les portraits tendent à mettre en évidence les « possibles » ou encore « les modes selon lesquels le sujet produit, rencontre, habite les données sociales » selon les termes de Guist-Desprairies, mais aussi la difficulté pour un individu de se définir soi-même. Entre deux choix extrêmes, le déni de soi ou l'affirmation politique, il se dessine des parcours intermédiaires qui montrent les tensions identitaires, les effets de bricolage au sens de Roger Bastide. Cependant ils s'inscrivent tous dans la logique de ce que j'ai nommé un paradigme intégrant-excluant.

Le travail de conceptualisation effectué en dernière partie du travail vise justement à aller au-delà du maintien de ces rapports de colonialité en pointant l'existence de ce paradigme qui s'illustre par le traitement politique visant à corriger ces rapports : par une biopolitique qui de ce fait ancre une différenciation « biologique », corporelle. Or, à l'image des données de terrain analysées, il n'y a pas une uniformité de pensée et d'agir au sein de la population noire et métisse. Si certains reconnaissent la nécessité d'une valorisation de leur origine africaine, d'autres ne témoignent pas de ce besoin et ne se retrouvent pas dans cette articulation qui est faite entre la couleur de peau et l'octroi de « bénéfices », pour reprendre le terme utilisé par une personne rencontrée. La majorité des discours analysés sont plutôt en défaveur de ce type de politique en mettant en avant des arguments visant à signifier le développement d'un système injuste et qui donc ne serait pas à même de garantir une véritable égalité entre tous les citoyens brésiliens et avec une tension très présente autour de cette articulation que certains jugent comme étant elle-même discriminante. En effet, le fait que l'état impose ces catégories classificatoires fondées sur l'appartenance raciale, peut mener à un renforcement de l'ethnicisation de la société brésilienne, renforçant ainsi le cercle vicieux du racisme préexistant.

Dans mon travail, l'institué qui peut être entendu comme la différenciation raciale induite par l'instituant, la politique de discrimination positive visant à palier des inégalités historiques, sociales et éducatives et le processus d'institutionnalisation, le processus enclenché d'auto-identification de la population brésilienne, peut avoir comme effets, l'accentuation de cette différenciation raciale mais aussi l'accès à plus de droits et de libertés, d'où l'ambiguïté manifeste relevée. Cette question du critère de l'auto-identification montre la complexité de ce processus qui va au-delà de la simple représentation que le sujet a de lui-même. Cette forme d'auto-identification va également varier en fonction de sa visée et de son utilité et peut, en cela, être revendiquée comme et/ou par un acte politique et/ou militant correspondant à une évolution du sujet dans son parcours de vie. Dans la lignée de la pensée de Foucault, ce processus biopolitique peut de ce fait entraîner une forme d'aliénation et de désubjectivation des individus par des outils d'orientation, de rationalisation qui participe à créer des identités nouvelles assujetties à l'état par ce paradigme d'intégration-exclusion favorisé et contrôlé par celui-ci.

Enfin, dans l'objectif de poursuivre le travail de recherche autour de cet objet d'étude et dans la lignée de ma posture épistémologique, j'ai questionné l'élaboration d'enjeux éducatifs visant un cheminement vers un processus de décolonialité pouvant œuvrer vers une transformation de ce paradigme intégrant-excluant. Parmi ceux-ci, la pédagogie décoloniale qui restitue notamment les pensées émancipatrices de Paulo Freire et de Frantz Fanon et qui s'enracine dans les luttes que mènent les groupes subalternes. Elle se pose comme un processus et une pratique socio-politique transformatrice basée sur la réalité, l'histoire de ces groupes, d'après les travaux de Catherine Walsh.

Plusieurs perspectives de recherche peuvent être énoncées dans la lignée de ce travail.

Il pourrait être intéressant de mener un travail similaire dans d'autres territoires brésiliens pour essayer de comprendre si la manifestation de cette colonialité du pouvoir, du savoir et de l'être prend la même forme et relève de la même complexité. De plus, le modèle théorique de la pensée décoloniale latino-américaine peut-être appliqué à d'autres espaces et d'autres réalités sociale et éducatives qui pourraient venir nourrir un travail pertinent dans une visée comparative.

Ces perspectives de recherche qui peuvent émerger sont à penser en lien avec une réflexion approfondie sur l'Éducation en tant que transmission d'une histoire collective mais également en lien avec l'appréhension d'une inscription épistémologique « Autre », pouvant s'élaborer par exemple à partir de ces savoirs subalternes. La question de la déconstruction

des significations imaginaires sociales et celle de la déconstruction des stéréotypes raciaux au sein même de l'école me paraît être un enjeu majeur dans le contexte politique brésilien actuel. Mais ces questionnements restent, à mon sens, pertinents au niveau du contexte géopolitique mondial dans lequel les cadres théoriques, méthodologiques et épistémologiques de cette recherche peuvent tout à fait à mon sens être mobilisés et travaillés. En effet, je pense que la conjoncture mondiale actuelle nous pousse à nous intéresser davantage au champ de la pédagogie critique et décoloniale, qui bien qu'elle ne soit pas récente, et mobilise de nombreux chercheurs dans le monde, la relecture de textes, d'œuvres, de pensées à la lumière du contexte politique et social actuel, s'avère être, pour moi, une inscription dans une posture et une démarche nécessaires pour l'avenir de tous.

Références bibliographiques

- Abel, O. (1998). L'irréparable en histoire. Dans M. Verlhac, *Histoire et mémoire*. (pp. 57-72). Grenoble: Crdp Rhône Alpes.
- Abramovay, M., & Pain, J. (2015). L'école et ses violences : le parallèle France-Brésil. Dans R. Casanova, & S. Pesce, *La violence en institution* (pp. 85-108). Rennes: PUR.
- Agier, M., & De Carvalho, M. (1994). Nation, race, culture. Les mouvements noirs et indiens au Brésil. *Cahier des Amériques latines*(17), 107-124.
- Akkari, A. (2001). Inégalités éducatives structurelles au Brésil : entre état, privatisation et décentralisation. *Revista Dialogo Educacional*, 2(3), 1-21.
- Akkari, A., & Pompeu Da Silva, C. (2010). Les approches interculturelles dans le système éducatif brésilien : entre immobilisme et transformations radicales. *Recherches en*(9), 56-66.
- Amin, S. (1988). *L'eurocentrisme. Critique d'une idéologie*. Paris: Anthropos-Economica.
- Anglade, C. (2000). Etat et nation au Brésil : les "freins" de la conciliation élitiste. *Hérodote*(98), 45-62.
- Aparecida Felicetti, A., & Trevisol, J. (2012). Bolsa família e desempenho escolar : avaliação de uma política pública de inclusão socio-educacional. *IX ANPED SUL Seminário de Pesquisa em Educação de Região Sul*, 1-19.
- Aparecida Lima Silva, M., & Lima Silva Soares, R. (Novembre 2011). Reflexões sobre os conceitos de raça e etnia. *Entrelaçando*(4), 99-115.
- Apostolidis, T. (2003). Représentations sociales et triangulation : enjeux théorico-méthodologiques. Dans J.-C. Abric, *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 13-35). Saint-Agne: Erès.
- Araujo, A., & Saillant, F. (2009). Qui est afro-brésilien? Ethnographie d'un débat d'identité au sein d'une communauté virtuelle. *ethnographiques.org*(19).
- Araujo, M. (2017). A Evolução do Sistema Educacional Brasileiro e seus Retrocessos. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 1, 52-62.
- Arborio, A. M., & Fournier, P. (2003). *L'enquête et ses méthodes. L'observation directe*. Paris: Nathan.
- Arborio, A.-M. (2007/3). L'observation directe en sociologie : quelques réflexions. *Recherche en soins infirmiers*(90), 26-34.
- Arborio, A.-M., & Fournier, P. (2010). *L'observation directe*. Paris: Armand Colin.
- Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation (analyse)*(25-26), 15-34.
- Arendt, H. (1982). *Les origines du totalitarisme-L'impérialisme* (Vol. 2). Paris: Fayard.
- Arnaud, G., Fugier, P., & Vidaillet, B. (2018). *Psychanalyse des organisations. Théories, cliniques, interventions*. Toulouse: Editions érès.

- Baczko, B. (1984). *Les Imaginaires sociaux : Mémoires et espoirs collectifs*. Paris: Payot.
- Baía Coelho, W., & Paiva Costa, R. (2009). Représentations sobre relações raciais na sala de aula: o negro no cotidiano escolar. *Revista do Centro de Educação*, 34(2), 325-337.
- Baillon, R. (1982). *Les consommateurs d'école*. Paris: Stock.
- Balandier, G. (1951). La situation coloniale : Approche théorique. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 11, 44-80.
- Balandier, G. (1974). *Anthropo-logiques*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Balibar, E. (2005/2). La construction du racisme. *Actuel Marx*(38), 11-28.
- Balibar, E., & Wallerstein, I. (1988). *Les identités ambiguës : race, classe et nation*. Paris: Editions de la Découverte.
- Bancel, N., Blanchard, P., Boëtsch, G., Deroo, E., & Lemaire, S. (2004). *Zoos humains-Au temps des exhibitions humaines*. Paris: La Découverte.
- Baslev, K., & Saada-Robert, M. (2002). Expliquer l'apprentissage situé en littératie : une démarche inductive / déductive. Dans F. Leutenegger, & M. Saada-Robert, *Expliquer et comprendre en Sciences de l'Education* (pp. 89-110). Bruxelles: De Boeck.
- Bastide, R. (1960). *Les religions africaines au Brésil. Contribution à une sociologie des interpénétrations de civilisation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bastide, R. (1970). Mémoire collective et sociologie du bricolage. *L'année sociologique*(21), 65-108.
- Bastide, R. (1973). *Estudos Afro-brasileiros* (Vol. 2). São Paulo: Editora Perspectiva.
- Bastide, R. (1996). *Les Amériques Noires*. Paris : L'Harmattan (3 ème édition) .
- Bastide, R. (1999). *Brésil, Terre des contrastes*. Paris: L'Harmattan.
- Baussant, M. (2006). *Du vrai au juste : la mémoire, l'histoire et l'oubli*. Québec: Presses de l'Université de Laval.
- Beaud, S., & Weber, F. (1997). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris: La Découverte.
- Bédarida, F. (1993). La mémoire contre l'histoire. *Esprit*, 7-13.
- Bédarida, F. (1998). Mémoire et conscience historique dans la France contemporaine. Dans M. Verlhac, *Histoire et mémoire* (pp. 89-96). Grenoble: Crdp Rhône Alpes.
- bell hooks. (2013). La pédagogie engagée. *Tracés. Revue de Sciences humaines [En ligne]*(25). doi:0.4000/traces.5852
- Bellegarde, P. (2002). L'instituant contre l'institué. Dans A. Lamihi, & G. Monceau, *Institution et Implication. L'oeuvre de René Lourau* (pp. 53-59). Paris: Editions Syllepse.
- Ben Ayed, C., & Broccolichi, S. (2011). L'appréhension des inégalités de scolarisation. Ou comment y voir clair dans la jungle des idées reçues et des fausses oppositions. *Savoir/Agir*(17), 53-64.
- Ben Ayed, C., & Poupeau, F. (2009/5). Ecole ségrégative, école reproductive. *Actes de la recherche en sciences sociales*(180), 4-10.
- Benedict, R. (1940). *Race: Science and Politics*. New-York: The Viking Press.

- Bennassar, B., & Marin, R. (2000). *Histoire du Brésil 1500-2000*. Paris: Fayard.
- Berger, G. (30 mai-1 juin 1998). Ardoine et la multiréférentialité. *Communication dans le cadre du colloque*. Récupéré sur <http://www.barbier-rd.nom.fr/Introduction.html>.
- Bertrand, R. (2006). *Mémoires d'empire. La controverse autour du "fait colonial"*. Bellecombess-en-Bauges: Editions Du Croquant.
- Bessaoud-Alonso, P. (2008). *Thèse de Doctorat. Les enjeux éducatifs des mémoires algériennes coloniales et post-coloniales*. Université de Paris VIII: Vincennes Saint-Denis.
- Bessaoud-Alonso, P. (2002). *Institutionnalisation du silence dans l'État et la famille*. Université de Paris 8: DEA.
- Bessaoud-Alonso, P. (2016). L'enseignement basique au Brésil et l'usage du numérique. Le cas d'une ville de l'État de São Paulo. *Frantice.net*(12-13), 85-95.
- Betché, Z. (2012). *L'invention de l'homme noir. Une critique de la modernité*. Paris: L'Harmattan.
- Bettine de Almeida, M., & Sanchez, L. (2016). Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. *Revista Eletrônica de Educação*, 10(2), 234-246.
- Béziat, J. (2013). *Analyse de pratiques et réflexivité. Regards sur la formation, la recherche et l'intervention socio-éducative*. Paris: L'Harmattan.
- Béziat, J. (2017). *Compétences pédagogiques et compétences informatiques. Un difficile alliage*. Récupéré sur Site de la Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire: <http://www.ritpu.org/pages/entrevues/>.
- Bhabha, H. (1986). « Remembering Fanon », préface à F. Fanon. Dans F. Fanon, *Black Skin, White Masks*. Londres: Pluto Press.
- Bhabha, H. (2007). *Les lieux de la Culture-Une théorie postcoloniale*. Paris: Éditions Payot et Rivages.
- Bisso-Schmidt, B. (2006). « Années de plomb » : la bataille des mémoires sur la dictature civile-militaire au Brésil. *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*(99), 85-102.
- Blanchard, P. (2007). L'image est une manière. Dans C. Le Bissonais, *Mémoire(s) plurielle(s) -Cinéma et images : lieux de mémoire ?* (pp. 7-17). Paris: Editions Créaphis.
- Blanchard, P., Lemaire, S., & Bancel, N. (2008). *Culture coloniale en France de la Révolution*. Paris: CNRS éditions.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris: Nathan.
- Bleger, J. (2013). Psychanalyse du cadre analytique. Dans R. Kaës, A. Missenard, D. Anzieu, & J. Guillaumin, *Crise, rupture et dépassement* (pp. 255-285). Paris: Dunod.
- Boidin, C. (2009). Études décoloniales et postcoloniales dans les débats français. *Cahier des Amériques latines*(62), 129-140.
- Bon, P. (2001). L'état en Amérique latine. *Pouvoir*(98), 17-36.
- Bonnery, S. (Avril 2010). Ethnicisation dans l'école française : phénomènes en question et enjeux d'arrière plan. *Colloque "Migrations, pluralisation et ethnicisation des sociétés contemporaines" Nouvelles perspectives empiriques et théoriques, Colloque organisé*

dans le cadre des activités du GT 18 " Ethnicité, migrations et citoyenneté " de l' AISLF, (pp. 1-15). Bruxelles, France.

- Bourguignon-Rougier, C. (2016). Le concept de race chez Anibal Quijano, à l'épreuve de deux approches historiques. *Revue d'études décoloniales*(1).
- Bourguignon-Rougier, C., & Colin, P. (2014). Introduction-La théorie décoloniale en Amérique latine : spécificités, enjeux et perspectives. Dans C. Bourguignon-Rougier, P. Colin, & R. Grosfoguel, *Penser l'envers obscur de la modernité-Une anthologie de la pensée décoloniale latino-américaine* (pp. 9-43). Limoges: PULIM.
- Boyer, V. (2011). L'anthropologie des quilombos et la constitution de « nouveaux sujets politiques ». De l'ethnie à la race et de l'autodéfinition au phénotype. *Civilisations*(59/2), 157-178.
- BRASIL. (2004). *Secretária de Políticas de Promoção da Igualdade Racial-Programa Brasil Quilombola*. (P. E. Abaré, Éd.) Brasília.
- BRASIL. (s.d.). *Lei n° 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Récupéré sur portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf
- BRASIL. (s.d.). *Lei n°12.288, de 20 de julho de 2010 que institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação*. Récupéré sur <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/Lei%2012.288%20-%20Estatuto%20da%20Igualdade%20Racial.pdf>
- BRASIL. (s.d.). *Lei n° 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afrobrasileira, e dá outras providências*. Récupéré sur http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm
- BRASIL. (s.d.). *Lei n° 11.645, de 10 de março de 2008 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"*. Récupéré sur www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007.../lei/11645.htm >
- Brenot, A.-M. (1995). Du centre et de la périphérie. Dans G. Martinière, *Arquivos do Centro Cultural Calouste Gulbenkian. Mélanges offerts à Frédéric Mauro* (Vol. xxxiv, pp. 169-183). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Brito, O., & Pesce, S. (2015/2). De la recherche qualitative à la recherche sensible. *Spécificités*(8), 1-2.
- Brochier, C. (2007). Que transmet l'école publique au Brésil? *Temporalités [En ligne]*. Consulté le octobre 17, 2016, sur <http://temporalites.revues.org/215>
- Brochier, C. (2014). Le concept de "démocratie raciale" dans l'histoire intellectuelle brésilienne. (135), 123-150.
- Buarque de Holanda, S. (1998). *Racines du Brésil*. Paris: Gallimard.
- Caballero, P. (2011/2). Altérités intimes, altérités éloignées : la greffe du multiculturalisme en Amérique latine. *Critique internationale*(51), 129-149.
- Cadière, J. (2013). *L'apprentissage de la recherche en travail social*. Paris : Presses de l'EHESP.

- Calvès, G. (2016). *La discrimination positive*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Campos Gonçalves, S. (2008). Cultura popular no imaginário brasileiro e latino-americano : caminhos possíveis de reflexão teórica. *Revista electrónica História em Reflexão*, 2(3), 1-19.
- Canen, A. (2000). Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. *Cadernos de Pesquisa*(111), 135-149.
- Cardoso de Oliveira, L. (2008). Respect des droits et considération de la personne au Brésil. *Cahiers Internationaux de Sociologie*(124), 173-177.
- Carelli, M. (1993). *Cultures croisées. Histoire des échanges culturels entre la France et le Brésil de la Découverte aux Temps Modernes*. Paris: Nathan.
- Casanova, R., & Pesce, S. (2015). *La violence en institution*. Rennes: PUR.
- Castelo, C. (septembre 2011). Uma incursão no lusotropicalismo de Gilberto Freyre. *blogue de História Lusófona*(Ano VI), 261-280.
- Castioradis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris: Editions du Seuil.
- Castro-Gomez, S. (2007). Michel Foucault y la colonialidad del poder. *Tabula Rasa*(6), 153-172.
- Cavalleiro, E. (1999). Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação na escola. Dans C. Lima Yvan, J. Romão, & S.-M. Silveira, *Os negros e a escola brasileira* (pp. 47-60). Florianopolis: Nucleo de Estudos Negros/NEN.
- Cerqueira, S. (1968). Sur la crise brésilienne. *Revue Française de Science Politique*(1), 20-43.
- Chartier, R. (1989). Le monde comme représentation. *Annales*(6), 1505-1520.
- Chauí, M. (2000). *Brasil. Mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Chaumont, J.-M. (2010). *La concurrence des victimes. Génocide, identité, reconnaissance*. Paris: La Découverte.
- Chebel D'Appollonia, A. (1998). *Les Racismes ordinaires*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Chevalier, F. (1993). *L'Amérique latine de l'Indépendance à nos jours*. . Paris: Presses Universitaires de France.
- Chivallon, C. (2004). *La diaspora noire des Amériques. Expériences et théories à partir de la Caraïbe*. Paris: CNRS.
- Chivallon, C. (2007). Retour sur la "communauté imaginée" d'Anderson. Essai de clarification théorique d'une notion restée floue. *Raisons Politiques*(27), 131-172.
- Chor Maio, M., & Ventura Santos, R. (2005). Política de cotas raciais, "os olhos da sociedade" e os usos da antropologia : o caso do vestibular da universidade de Brasília. *Horizontes antropológicos*(23), 181-214.
- Citot, V. (2005/2). Le processus historique de la Modernité et la possibilité de la liberté (universalisme et individualisme). *Le Philosophoire*(25), 35-76.

- Citron, S. (1987). *Le mythe national - L'Histoire de France en question*. Paris: Les Éditions ouvrières/ E.D.I.
- Consoli, S., & Harrus-Révidi, G. (2012/2). Interview de Vincent de Gauléjac. La honte dans la peau. *Champ psy*(62), 9-29.
- Coquery-Vidrovitch, C. (2006, mars 4). Le passé colonial entre histoire et mémoire. *Sur les usages publics de l'histoire. Polémiques, commémorations, enjeux de mémoire, transmission et enseignement*. CVUH.
- Corten, A. (2008). *La violence dans l'imaginaire latino-américain*. Paris/Québec: Karthala/Presses de l'Université du Québec.
- Couto, D., Enders, A., & Léonard, Y. (1997). Avant-propos. Lusotropicalisme : du mythe à l'objet de recherche. *Lusotopie*(4), 195-197.
- Crivello, M. (2010). *Les échelles de la mémoire en Méditerranée (XIX-XXI siècles)*. Arles : Editions Actes Sud.
- Crouzer, F., & Rolland, D. (2000). *Pour l'histoire du Brésil*. Paris: L'Harmattan.
- Cruz, N. (7 Juin 2004). Alunos são reavaliados pela UnB para ingresso no sistema de cotas. *Folha de São Paulo*, D-3.
- Da Gloria Calado, M., Alves Da Silva Junior, J., & Da Silva, P. (2011). A premiação de práticas educacionais exemplares na implementação da lei 10.639/03. *Entrelaçando*(4), 56-70.
- Da Matta, R. (1981). *Digressão : a fábula das três raças, ou o problema do racismo à brasileira. Relativizando, uma introdução à antropologia social*. Petrópolis: Vozes.
- Da Silva, A. (1987). Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de comunicação e expressão do 1.º grau-nível 1. *Cadernos de Pesquisa*(63), 96-98.
- Da Silva, C. (2016). *Práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negra : a volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco.
- da Silva, P. (2012). O silêncio como estratégia ideológica no discurso racista brasileiro. *Curriculo sem fronteiras*, 12(1), 110-129.
- da Silva, P. (2018). *Racismo em livros didáticos - Estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa*. São Paulo: Autêntica.
- D'Adesky, J. (2001). *Racismes et antiracismes au Brésil*. Paris: L'Harmattan.
- D'Adesky, J. (2008). L'anthropologie brésilienne face aux politiques d'actions affirmatives. *Anthropologie et Sociétés*, 32(1-2), 265-272.
- de Castro Neves, J., & Reis, B. (2016/3). Brésil : plus dure sera la chute. *Politique étrangère*, 11-21.
- De Certeau, M. (1975). *L'écriture de l'histoire*. Paris: Gallimard.
- De Cock, L., & Picard, E. (2009). *La fabrique scolaire de l'histoire*. Marseille: Agone .
- De Gauléjac, V. (2009). *Qui est "Je"? Sociologie clinique du sujet*. Paris: Editions Du Seuil.
- De Gobineau, A. (1967). *Essai sur l'inégalité des races humaines (1853-1855)*. Paris: Editions Pierre Belfont.

- De Mello e Souza, L. (1986). *O Diabo e a Terra de Santa Cruz*. São Paulo: Companhia das Letras.
- De Oliveira, C. (2017). Le combat d'une Brésilienne jugée pas assez noire pour devenir procureure. *Slates.fr*.
- de Saint Martin, C. (2014). *Thèse de Doctorat. Que disent les élèves de CLIS 1 de leur(s) place(s) dans l'école ?* Université de Cergy-Pontoise.
- de Sousa Santos, B. (2000). *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.
- de Sousa Santos, B. (2011). Epistémologies du Sud. *Etudes Rurales [En ligne](187)*, 21-49.
- de Sousa Santos, B. (2011). Épistémologies du Sud. *Etudes rurales [En ligne](187)*. doi:10.4000/etudesrurales.9351
- Debs, S. (2002). *Cinéma et littérature au Brésil. Les mythes du Sertão : émergence d'une identité nationale*. Paris: L'Harmattan.
- Deleuze, G. (1993). *Critique et clinique*. Paris: Editions de Minuit.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *Mille Plateaux*. Paris: Editions de Minuit.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1991). *Qu'est-ce que la philosophie?* Paris: Editions de Minuit.
- Delobelle, B. (2012). *Décroissance ou catastrophe? La finitude en éducation au moment de la crise écologique*. Paris: Zigues.
- Denzin, N. (1978). *The research act*. Chicago: Aldine.
- Deulceux, S., & Hess, R. (2009). *Henri Lefebvre : vie, oeuvres, concepts*. Paris: Ellipses-Marketing .
- Di Giacomo, J.-P. (1981). Aspects méthodologiques de l'analyse des représentations sociales. *Cahiers de psychologie cognitive(1)*, 397-322.
- Dib, M. (1954). *L'incendie*. Paris: Le Seuil.
- Diène, D. (1998). *La chaîne et le lien. Une vision de la traite négrière*. Paris: Unesco et PUF.
- Dosse, F. (2000). *L'Histoire*. Paris: Armand Colin .
- Douxami, C. (2000). Brésil en couleur ou en noir et blanc ? La complexité de la lutte des militants noirs brésiliens. Dans F. Fauvelle-Aymar, J.-P. Chrétien, & C.-H. Perrot, *L'histoire des africains entre Égypte et Amérique* (pp. 357-371). Paris: Karthala.
- Duncan, Q. (2009). Afrodescendientes, raza y racismo real doctrinario en el Mundo. Dans V. Lavou-Zoungbo, & M. Marty, *Imaginaire racial et projections identitaires* (pp. 47-68). Perpignan: PUP.
- Eberhard, M., & Rabaud, A. (2013/3). Racisme et discrimination : une affaire de famille. *Migrations Société(147-148)*, 83-96.
- Enders, A. (2008). *Nouvelle Histoire du Brésil*. Paris: Chandeigne.
- Ernst, S. (2006). Le fait colonial, les lois de mémoire et l'enseignement. Dans C. Liauzu, & G. Manceron, *La colonisation, la loi et l'histoire* (pp. 111-126). Paris: Editions Syllepse.
- Ernst, S. (2008). *Quand les mémoires destablissent l'école-Mémoire de la shoah et enseignement*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.

- Escobar, A., & Restrepo, E. (2009). Anthropologies hégémoniques et colonialité. *Cahier des Amériques latines*(62), 83-95.
- Estatísticas Sociais. (2018). PNAD Contínua 2017: número de jovens que não estudam nem trabalham ou se qualificam cresce 5,9% em um ano. *Agência IBGE Notícias*.
- Falaize, B. (2010). *La colonisation et la décolonisation dans les apprentissages scolaires de l'école primaire-Rapport d'enquête*. Paris: INRP.
- Fanon, F. (1952). *Peau noire, masques blancs*. Paris: Editions du Seuil.
- Fanon, F. (2015). *Peau noire, masques blancs*. Paris: Points.
- Fassin, D. (1998). L'anthropologie entre engagement et distanciation. Essai de sociologie des recherches en sciences sociales sur le sida en Afrique. Dans C. Becker, & et all., *Vivre et penser le sida en Afrique* (pp. 41-66). Paris: Karthala.
- Fassin, E., & Fassin, D. (2006). *De la question sociale à la question raciale ?* Paris: La Découverte.
- Fauvelle-Aymar, F. (2009). *La mémoire aux enchères. L'idéologie afro-centriste à l'assaut de l'histoire*. Lagrasse: Editions Verdier.
- Fele, B. (1955). Qu'est-ce que le 'lusotropicalismo'?. *Présence Africaine*(4), 24-35.
- Felouzis, G., & Perroton, J. (2009). Grandir entre pairs à l'école. Ségrégation ethnique et reproduction sociale dans le système éducatif français. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*(180), 92-100.
- Fernandes, F. (1965). *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*. São Paulo: Cia. Editora Nacional.
- Ferro, M. (2003). *Le Livre noir du colonialisme-XVI-XXI ème siècle : de l'extermination à la repentance*. Paris: Editions Robert Laffont.
- Figueiredo, A. (2004). Fora do jogo : a experiência dos negros na classe média brasileira. *cadernos pagu*(23), 199-228.
- Fleuri, R. (2001). Desafios a educação intercultural no Brasil. *Educação, sociedade e cultura*(16), 45-62.
- Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research*. London: Sage.
- Fontar, B. (2014). La critique sociale et ses dimensions. Pour une contribution de la théorie de la critique sociale. Dans M. Soulière, K. Gentelet, & G. Coman, *Visages contemporains de la critique sociale. Réflexions croisées sur la résistance quotidienne* (pp. 93-104). Montréal: Editions de l'ASCALF.
- Foucault, M. (1994). *Dits et Ecrits, Tome IV : 1980-1988*. (Gallimard, Éd.) Paris.
- Foucault, M. (2004). *Sécurité, territoire, population*. Paris: Gallimard Seuil.
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. Brésil: Cortez Editora.
- Freire, P. (2006). *Pédagogie de l'autonomie-Savoirs nécessaires à la pratique pédagogique*. Ramonville Saint-Agne: Editions Erès.
- Fressinel-Mesquita, E. (2012). *L'enseignement du fait colonial au Brésil : mémoire et enjeux. Mémoire de recherche de Master 2*. . Limoges: Université de Limoges.

- Freyre, G. (1933). *Casa-grande & senzala : formação da família brasileira sob o regimen de economia patriarcal*. Rio de Janeiro: Maia & Schmidt.
- Freyre, G. (1938). *Conferencias na Europa*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde.
- Freyre, G. (1940). *O Mundo que o Português criou*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Freyre, G. (1973 (réed)). *Maîtres et esclaves*. Paris: Gallimard.
- Fry, P. (14 avril 2004). A lógica das cotas raciais. *O Globo*, 7.
- Fugier, P. (2008). Les discours sociologiques et les terrains des sociologues. Quelques préalables à la production de sociologies non dogmatiques. *revue ¿ Interrogations* ?,(7).
- Fugier, P. (2009, Juin). La mise en œuvre d'un protocole de recherche exploratoire en sociologie. Question de départ et quelques ficelles du métier. *revue ¿ Interrogations* ?,(N°8). doi:[en ligne]
- Gauléjac, V. d., & de Gauléjac, V. (2009). *Qui est je? Sociologie clinique du sujet*. Paris: Editions du Seuil.
- Gauléjac, V., & de Gauléjac, V. (2007). S'autoriser à penser. *Changement social*(13), 1-37.
- Gavarini, L. (2012). L'objet de la clinique d'orientation psychanalytique en institution. Dans G. Monceau, *L'analyse institutionnelle des pratiques . Une socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France* (pp. 37-55). Paris: L'Harmattan.
- Geffray, C. (1997). Le lusotropicalisme comme discours de l'amour dans la servitude. *Lusotopie*, 361-372.
- Giust-Desprairies, F. (2003). *L'imaginaire collectif*. Paris: Erès.
- Giust-Desprairies, F. (2013). La clinique, une épistémologie pour les sciences de l'homme. Dans V. De Gauléjac, F. Giust-Desprairies, & A. Massa, *La recherche clinique en sciences sociales* (pp. 15-29). Paris: Erès.
- Giust-Desprairies, F. (2018, 05 18). *La clinique psychosociale en question*. Consulté le 12 09, 2018, sur Vidéotheque de l'Université de Cergy-Pontoise: <https://videotheque.u-cergy.fr/video.php?id=1997&key=2121869086&largeur=640&hauteur=360>
- Glissant, E. (1990). *Poétique de la relation-Poétique III*. Paris: Gallimard.
- Glissant, E. (1997). *Traité du Tout-Monde-Poétique IV*. Paris: Gallimard.
- Glissant, E. (2004). La nouvelle fabrique de l'histoire. (E. Laurentin, Intervieweur)
- Goirand, C. (1997). De Vargas à Collor, visages du populisme brésilien. *Revue Vingtième Siècle*(56), 142-160.
- Gomes, N. (2002). Educação e identidade negra. *Aletria*, 38-47.
- Gomes, N. (2011). O movimento negro no Brasil : ausências, emergências e a produção dos saberes. *Política et Sociedade*, 10(18), 133-154.
- Gros, F. (2013). Y-a-t-il un sujet biopolitique? . *Noéma*, 32-42.
- Grosfoguel, R. (2006/3). Les implications des altérités épistémiques dans la redefinition du capitalisme global. Transmodernité, pensée frontalière et colonialité globale. *Multitudes*(26), 51-74.

- Grosfoguel, R. (2012/4). Un dialogue décolonial sur les savoirs. *Mouvements*(72), 42-53.
- Grosfoguel, R. (2014). La décolonisation de l'économie politique et les études postcoloniales : transmodernité, pensée décoloniale et colonialité globale. Dans C. Bourguignon-Rougier, P. Colin, & R. Grosfoguel, *Penser l'envers obscur de la modernité-Une anthologie de la pensée décoloniale latino-américaine* (pp. 101-134). Limoges: PULIM.
- Gruzinski, S. (1999). *La pensée métisse*. Paris: Fayard.
- Guigue, M. (2012/4). L'émergence des interprétations : une épistémologie des traces. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'ère nouvelle*, 45, 59-65.
- Guillaumin, C. (2002). *L'idéologie raciste-Genèse et langage actuel*. Paris: Gallimard.
- Guillier, D. (2001/2). Petite histoire de l'analyseur argent. *Les cahiers de l'implication*(5), 9-24.
- Guimarães, A. (2009). Après la démocratie raciale. Dans S. Capanema, P. de Almeida, & A. Fléchet, *De la démocratie raciale au multiculturalisme. Brésil, Amériques, Europe* (pp. 133-151). Berne: P.I.E Peter lang.
- Guimarães, A. (2002). Démocratie raciale. *Cahiers du Brésil contemporain*(49/50), 11-37.
- Guimarães, A. (2006). Entrevista com Carlos Hasenbalg. *Tempo Social*, 18(2), 259-268.
- Gutel, C., & Le Guirriec, P. (2014). Le métissage brésilien : Du "mélange" généralisé au rappel des origines. *Antropologie et Sociétés*, 2(38), 131-149.
- Halbwachs, M. (1997). *La mémoire collective*. Paris: Editions Albin Michel.
- Hanique, F. (2007). De la sociologie compréhensive à la sociologie clinique. Dans V. De Gauléjac, F. Hanique, & P. Roche, *La sociologie clinique* (pp. 93-113). Paris: Erès.
- Hanique, F. (2012). De la sociologie compréhensive à la sociologie clinique. Dans V. De Gauléjac, F. Hanique, & P. Roche, *La sociologie clinique. Enjeux théoriques et méthodologiques* (pp. 105-130). Paris: Erès.
- Harstock, N. (1983). The feminist standpoint : developing the ground for a specifically feminist historical materialism. Dans S. Harding, & M. Hintikka, *Discovering Reality, Feminist Perspectives on Epistemology, Metaphysics, Methodology and Philosophy of Science* (pp. 283-310). Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- Hassoun, J. (2002). *Les contrebandiers de la mémoire*. Paris: La Découverte et Syros.
- Hébrard, J. (2012). *Brésil. Quatre siècles d'esclavage. Nouvelles questions, nouvelles recherches*. . Editions Kharthala et Ciresc.
- Hébrard, J. (2012). L'esclavage au Brésil : le débat historiographique et ses racines. Dans J. Hébrard, *Brésil-Quatre siècles d'esclavage. Nouvelles questions, nouvelles recherches* (pp. 7-65). Paris: Karthala et Ciresc.
- Hess, R., & Deulceux, S. (2009/3). Sur la théorie des moments. Explorer le possible. *Chimères*(71), pp. 13-26.
- Hess, R., & Illiade, K. (2009). Les formes de l'écriture impliquée. (Téraèdre, Éd.) *Culture et Sociétés*(12).
- Hofbauer, A. (2016). Politiques de l'identité : les anthropologues face aux droits quilombolas et aux quotas raciaux. *Brésil(s) [En ligne]*(9). doi:10.4000/bresils.1815

- Hunold Lara, S. (2007). Vassouras e os sons do cativo no Brasil. Dans S. Hunold Lara, & G. Pacheco, *Memória do Jongo. As gravações históricas de Stanley J. Stein. Vassouras. 1949* (pp. 45-67). Rio de Janeiro: Edições Folha Seca.
- Hunold, S., & Dabdad Trabulsi, J. (1993). L'esclavage africain et le travailleur esclave au Brésil. *Dialogues d'Histoire ancienne*, 19(1), 205-230.
- Hurtado, F. (2009, août 01). Colonialité et violence épistémique en Amérique latine: une nouvelle dimension des inégalités? *RITA [En ligne](2)*. Récupéré sur RITA: <http://www.revue-rita.com/traits-dunion-thema-34/colonialitt-violence-thema-11250.html>
- Hutmacher, W. (2005). Enjeux éducatifs de la mondialisation. *Education et société*(16), 41-51.
- Jaccoud, L., & Beghin, N. (2002). *Desigualdades raciais no Brasil : um balanço da intervenção governamental*. Brasília: Ipea.
- Joutard, P. (1977). *La légende des camisards : une sensibilité au passé*. Paris: Gallimard.
- Kattar, A. (2012). « Entretien clinique en groupe » à visée de recherche auprès d'adolescents. *Cliopsy*(8), 29-46.
- Kauffman, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan.
- Kilani, M. (2009). *Anthropologie. Du local au global*. Paris: Armand Colin.
- Kohn, R. (1998). *Les enjeux de l'observation*. Paris: Anthropos.
- Krzysztof, P. (1999). *Sur l'histoire*. Paris: Gallimard.
- Kury, L. (2003/1). Nation, races et fétichisme : la religion de l'humanité au Brésil. *Revue d'Histoire des Sciences*(8), 125-137.
- Lahire, B. (2004). *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed.
- Landoeuer, F., & Pesce, S. (2015/2). La citoyenneté par la culture : mythes, philosophie et religion en classe relais. *Le sujet dans la cité*(6), 92-102.
- Lantheaume, F., & Falaize, B. (2005, 02 23). *Enseigner une histoire commune*. Consulté le 01 29, 2011, sur Section de Toulon de la LDH: <http://www.ldh-toulon.net/spip.php?article1057>
- Lapassade, G. (1971). L'analyse institutionnelle. *L'homme et la société*, 19(1), pp. 185-192.
- Lapassade, G., & Lourau, R. (1971). *Clefs pour la sociologie*. Paris: Seghers.
- Laplantine, F., & Nouss, A. (2001). *Métissages, de Arcimboldo à Zombi*. Montréal: Pauvert.
- Laplantine, F., & Nouss, A. (2011). *Le métissage*. Paris: Téraèdre.
- Laplantine, F., & Pordeus, I. (2001). *Usages sociaux de la mémoire et de l'imaginaire au Brésil et en France*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Lavou-Zoungbo, V. (2007). *Outsidering. Liminalité des Noir-e-s. Amériques-Caraïbes*. Perpignan: Presses Universitaires de Perpignan.
- Lavou-Zoungbo, V. (2013). *Les Blancs de l'histoire*. Perpignan: Presses Universitaires de Perpignan.

- Lazali, K. (2018). *Le trauma colonial. Une enquête sur les effets psychiques et politiques contemporains de l'oppression coloniale en Algérie*. Paris: La Découverte.
- Le Goff, J. (1988). *Histoire et mémoire*. Paris: Gallimard.
- Le Roy, C. (2009). Les difficultés d'apprentissage et d'insertion aux marges de l'intégration psychique : un rapport à l'expérience et au savoir "agglutiné"? *Cliopsy(2)*, 37-48.
- Lefebvre, H. (1974). *La production de l'espace*. Paris: Anthropos.
- Léger, A., & Tripier, M. (1986). *Fuir ou construire l'école populaire?* Paris: Méridiens Klincksieck.
- Leite, D. (Juillet 2017). *Les enjeux de la discrimination positive au Brésil : le cas des quotas raciaux à l'Université d'État de Rio de Janeiro (UERJ)*. Montréal: Université de Montréal.
- Leite, I. (2000). Os quilombos no Brasil : questões conceituais e normativas. *Etnográfica*, 4(2), 333-354.
- Lemos Igreja, R., & Magalhães Tavoraro, L. (2015). « Race » et racisme au Brésil. *Socio(4)*, 223-240.
- Lepoutre, D. (2001). *Coeur de banlieue. Codes, rites et langages*. Paris: Odile Jacob.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris: Plon.
- Lévi-Strauss, C. (2002). *Race et Histoire-Race et Culture*. Paris: Éditions Albin Michel.
- Lewis, R. (18 février 2002). Race et clinique: bonne science? La découverte du génome humain efface pratiquement l'idée de la race comme étant un facteur biologique. *The Scientist*.
- Lima Junior, P., & Massi, L. (2015). Retratos sociológicos: uma metodologia de investigação para a pesquisa em educação. *Ciência et Educação*, 21(3), 559-574.
- Lopes, J.-T. (2012). *Registos do actor plural: Bernard Lahire na sociologia portuguesa*. Porto: Afrontamento.
- Lorcerie, F. (2003). *L'école et le défi ethnique*. Paris : INRP.
- Lorcerie, F. (2011). École et ethnicité en France : pour une approche systémique contextualisée. *SociologieS [En ligne]*. Consulté le Juin 4, 2017, sur <http://journals.openedition.org/sociologies/3706>
- Lourau, R. (1970). *L'analyse institutionnelle*. Paris: Editions de Minuit.
- Lourau, R. (1988). *Le journal de recherche*. Paris: Méridiens-Klincksieck.
- Lourau, R. (1997). *La clé des champs. Une introduction à l'analyse instituionnelle*. Paris: Anthropos.
- Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris: Grasset.
- Maestri, M. (1991). *L'esclavage au Brésil*. Paris: Karthala.
- Maíra. (2004). *Brésil, la mémoire perturbée - les marques de l'esclavage*. Paris: Ab irato.
- Maldonado-Torres, N. (2014). Actualité de la décolonisation et tournant décolonial. Dans C. Bourguignon Rougier, P. Colin, & R. Grosfoguel, *Penser l'envers obscur de la modernité*. Limoges: PULIM.

- Marques, C. (2008). *Remanescentes das Comunidades de Quilombos, da resignificação ao imperativo legal. Mémoire de mestrado en anthropologie*. Belo Horizonte: Université fédérale de Minas Gerais.
- Martuccelli, D. (2004). Pour une sociologie de l'individuation. Dans V. Caradec, & D. Martuccelli, *Matériaux pour une sociologie de l'individu* (pp. 295-314). Lille: Presses Universitaires du Septentrion.
- Marty, M. (2009). Enjeux de mémoires et « Blancs de L'Histoire » : multiculturalisme, métissage et figurations de race(s) dans les manuels scolaires costariciens. Dans V. Lavou-Zoungbo, & M. Marty, *Imaginaire racial et projections* (pp. 69-86). Perpignan: PUP.
- Matte Júnior, A., de Alves, D., & Gevehr, D. (2017). A representação da etnia negra nos livros didáticos : o papel social da figura do negro no material de apoio pedagógico da educação básica. *Revista Acadêmica Licencia&acturas*, 5(1), 40-47.
- Mattos, H. (2000). *Escravidão e cidadania no Brasil monárquico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Mattos, H. (2009). Les couleurs du silence. Race et citoyenneté dans l'histoire du Brésil (XVII^{ème}-XXI^{ème} siècles). Dans S. Capanema, P. de Almeida, & A. Fléchet, *De la démocratie raciale au multiculturalisme. Brésil, Amériques, Europe* (pp. 27-51). Berne: P.I.E Peter Lang.
- Mattos, H. (2012). Terras de quilombos : citoyenneté, mémoire de la captivité et identité noire dans le Brésil contemporain. Dans J. Hébrard, *Brésil. Quatre siècles d'esclavage. Nouvelles questions, nouvelles recherches* (pp. 331-358). Paris: Editions Karthala et Ciresc.
- Mattos, H., & Abreu, M. (2007). Jongo, registros de uma historia. Dans S. Hunold Lara, & G. Pacheco, *Memória do Jongo. As gravações históricas de Stanley J. Stein*. Vassouras. 1949 (pp. 69-106). Rio de Janeiro: Edições Folha Seca.
- Maurin, A. (2010/2). Le passage adolescent : habiter les interstices. *Le Télémaque*(38), 129-142.
- Memel-Fore, H. (1999). La mémoire honteuse de la traite et de l'esclavage. Dans F. Barret-Ducrocq, *Pourquoi se souvenir?* (pp. 187-196). Paris: Édition Grasset et Fasquelle.
- Mendes Silvia Cintra, A., Pinho de Mesquita, L., Matumoto, S., & Fortuna, C. (jan.-abr. 2017). Cartografia nas pesquisas científicas: uma revisão integrativa. *Fractal: Revista de Psicologia*, 29(1), 45-53.
- Mendez, D. (1999). La mémoire et les violences de l'histoire en Amérique latine. Dans C. Coq, *Travail de mémoire 1914-1998. Une nécessité dans un siècle de violence* (pp. 202-212). Paris: Edition Autrement .
- Mérian, J.-Y. (2009). Mouvement noir et démocratie raciale au Brésil. Avant et après 1978. Dans S. Capanema, P. De Almeida, & A. Fléchet, *De la démocratie raciale au multiculturalisme. Brésil, Amériques, Europe*. (pp. 113-130). P.I.E Peter Lang.
- Mignolo, W. (2001/3). Géopolitique de la connaissance, colonialité du pouvoir et différence coloniale. *Multitudes*(6), 56-71.

- Moignard, B. (2008). *L'école et la rue : fabriques de délinquance. Recherches comparatives en France et au Brésil*. Paris: Le Monde/PUF.
- Monceau, G. (1997). *Le concept de résistance en éducation. Conceptualisation descriptive et opératoire*. Lille: ANRT-Septentrion.
- Monceau, G. (2001/1). De la classification des individus à leurs devenirs dans l'institution scolaire. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*(43), 27-36.
- Monceau, G. (2005). Transformer les pratiques pour les connaître : recherche action et professionnalisation des enseignants. (U. d. Paulo, Éd.) *Revista Educação e Pesquisa*, 31(3), 467-482.
- Monceau, G. (2008). Entre pratique et institution. L'analyse institutionnelle des pratiques professionnelles. *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*(41), 145-159.
- Monceau, G. (2012). *L'analyse institutionnelle des pratiques : une socio-clinique des tourments institutionnels*. Paris: L'Harmattan.
- Monceau, G. (2013). Effets d'une pratique clinique de recherche. Dans R. Kohn, *Pour une démarche clinique engagée* (pp. 91-104). Paris: L'Harmattan.
- Mondain, N., & Bologo, A. (2012). *La recherche en contexte de vulnérabilité. Engagement du chercheur et enjeux éthiques*. Paris: L'Harmattan.
- Moritz Schwarcz, L. (2000). Nem preto, nem branco, muito pelo contrário : cor e raça na intimidade. Dans F. Novais, *Historia da vida privada no Brasil* (Vol. 4, pp. 173-244). São Paulo: Companhia das Letras.
- Moritz Schwarcz, L., & Enders, A. (1997). Le complexe de Zé Carioca-Notes sur une certaine identité métisse et malandra. *Lusotopie*(4), 249-265.
- Mornër, M. (1971). *Le métissage dans l'histoire de l'Amérique latine*. Paris: Fayard.
- Moscovici, S. (1988). Notes Towards a Description of Social Representations. *European Journal of Social Psychology*, 18(3), 211-250.
- Moura, C. (1986). *Os Quilombos e a Rebelião Negra*. Brasil: Brasiliense.
- Munanga, K. (2005). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministerio da Educação.
- Muxel, A. (1996). *Individu et mémoire familiale*. Paris: Armand Colin-Nathan Université.
- Nascimento, A. (1968). *O Negro revoltado*. Rio de Janeiro: GRD.
- Nascimento, A. (1978). *O Genocídio do negro brasileiro-Processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Nina Rodrigues, R. (1957). *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil*. Salvador: Progresso.
- Nogueira, O. (2009). Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo Social*, 19(1), 287-308.
- Noiriel, G. (2008). *Introduction à la socio-histoire*. Paris: La Découverte.
- Nora, P. (1993). *Les Lieux de mémoire-Tome 3* (Vol. 2). Paris: Gallimard.

- Oliveira, M. (1994). Une mise en perspective historique du mythe de la nation. *Cahiers du Brésil Contemporain*(23-24), 129-143.
- Ortiz, P.-H. (2012). ENTRETIEN – Pratique de l'histoire et réflexivité – avec Gérard Noiriel. *nonfiction.fr*. Consulté le Mars 20, 2013, sur https://www.nonfiction.fr/article-6226-le_profane_et_le_scientifique___entretien_avec_gerard_noiriel__33.htm
- Pagès, M. (2006). *L'implication dans les sciences humaines. Une clinique de la complexité*. Paris: L'Harmattan.
- PARANA. SEED. (2006). *Departamento de Ensino Fundamental. História e cultura afro-brasileira e africana : educando para as relações étnico-raciais (Cadernos Temáticos)*. Curitiba: SEED-PR.
- Parecer . (17 junho de 2004). Despacho do Ministro.Resolução nº1. *Diario oficial da União de 19/05/2004*, 1-21.
- Peneff, J. (2009). *Le goût de l'observation-Comprendre et pratiquer l'observation participante en Sciences Sociales*. Paris: La Découverte.
- Pereira Martin, L. (2000). *Brésil, pays du futur ? Étude anthropologique de l'imaginaire collectif à travers une élection présidentielle*. Ceará: Universidade Federal do Ceará/ Université Lyon II.
- Pereira Tosta, S., & Alves, P. (2013). Identidade negra e condição de classe. », *Ponto*(13), 1-23.
- Pétre-Grenouilleau, O. (1997). *La traite des Noirs*. Paris: PUF.
- Pinto, R. (1987). A representação do Negro em livros didáticos de leitura. *Cadernos de Pesquisa*(63), 88-92.
- Pinto, R. (1993). Movimento negro e educação do negro, a ênfase na identidade. *Cadernos de Pesquisa*, 25-38.
- Pittard, E. (1924). *Les races et l'Histoire: introduction ethnologique à l'Histoire*. Université du Michigan: La Renaissance Du Livre.
- Poiret, C. (2006). Racisme, catégorisation et apprentissage de l'altérité à l'école. Dans FASILD, *L'école et la diversité culturelle : nouveaux enjeux, nouvelles dynamiques* (pp. 109-114). Paris: La Documentation française.
- Poirier, N. (2003/1). Cornélius Castoradis. L'imaginaire radical. *Revue du MAUSS*(21), 383-404.
- Prochasson, P. (2008). *L'Empire des émotions*. Paris: Editions Denopolis.
- Queiros Mattoso, K. (1994). *Etre esclaves au Brésil XVIè-XIXè siècles*. Paris: L'Harmattan.
- Queiros Mattoso, K. (2006). *Les inégalités socio-culturelles au Brésil XVI-XX siècles*. Paris: L'Harmattan.
- Quijano, A. (1994). Colonialité du pouvoir et démocratie en Amérique latine. Dans J. Cohen, L. Gómez, & H. Hirata, *Amérique latine, démocratie et exclusion* (pp. 93-100). Paris: L'Harmattan.

- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Dans E. Lander, *La Colonialidad del Saber : Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 201-245). Buenos Aires: Clacso.
- Quijano, A. (2007/3). Race et colonialité du pouvoir. *Mouvements*(51), 111-118.
- Rabineau, C. (2013). *Suis-je une militante ? Journal de recherche 1*. Sainte-Gemme: Presses Universitaires de Sainte Gemme.
- Ribeiro, G. (2005). O mestiço no armário e o triangulo negro no Atlantico. Para um multiculturalismo híbrido. *Horizontes Antropológicos*(23), 228-231.
- Ricoeur, P. (1998). La marque du passé. *Revue de métaphysique et de morale*(1), 7-31.
- Ricoeur, P. (2000). *La Mémoire, l'Histoire, l'Oubli*. Paris: Editions Du Seuil.
- Rolland, D. (2005). *Archéologie du sentiment en Amérique latine. L'identité entre mémoire et histoire XIX-XXI ème siècles*. Paris: L'Harmattan.
- Romagnoli Carvalho, R. (2009). A cartografia e a relação pesquisa e vida. *Psicologia & Sociedade*, 21(2), 166-173.
- Romagnoli Carvalho, R. (Juillet 2015). L'implication et la recherche-intervention institutionnaliste au Brésil : différences et interfaces. *Les cahiers psychologie politique [En ligne]*(25). Récupéré sur <http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=3003>
- Romagnoli Carvalho, R. (Jul/Dec 2006). Algumas reflexões acerca da clínica social. *Revista do Departamento de Psicologia*, 18(2), 47-56.
- Romero, S. (1960). *História da literatura brasileira. Tome 1*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Rosa Ribeiro, R. (2004). *Colônia(s) de Identidades : Discursos sobre a raça nos manuais escolares de História do Brasil*. Campinas: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas.
- Rosemberg, F. (1998). Raça e desigualdade educacional no Brasil. Dans J.-G. Aquino, *Diferenças e preconceitos na escola : alternativas teóricas e práticas* (pp. 73-91). São Paulo: Summus.
- Rouquié, A. (1998). *Amérique latine-Introduction à l'Extrême-Occident*. Paris: Editions Du Seuil.
- Rouquié, A. (2006). *Le Brésil au XXI ème siècle-Naissance d'un nouveau grand*. Paris: Fayard.
- Ruscio, A. (2002). *Le crédo de l'homme blanc*. Bruxelles: Editions Complexe.
- Saïd, E. (1993). *Culture et impérialisme*. Londres: Chatto & Windus.
- Saillant, F. (2009). Droits, citoyenneté et réparations des torts du passé de l'esclavage : perspectives du Mouvement noir au Brésil. *Anthropologie et sociétés*, 33(2), 141-165.
- Saillant, F. (2010). O Návio Negreiro. Refiguração identitária e escravidão no Brasil. *Revista Tempo*, 15(29), 111-137.
- Saillant, F. (2014). *Le Mouvement noir au Brésil (2000-2010)*. Paris: Academia L'Harmattan.
- Saillant, F., & Araujo, A.-L. (2007). L'esclavage au Brésil : le travail du mouvement noir. *Ethnologie française*, 37, 457-466.

- Sansom, D., & Angel, R. (2006, septembre 22_23). La soutenance et la qualification : des analyseurs de l'écriture du doctorant au chercheur. *Communication aux Journées d'étude Enjeux et pratiques de l'écriture en sciences sociales. Ecole doctorale de Science politique de Paris 1*.
- Sansone, L. (1993). Pai preto, filho negro. Trabalho, cor e diferenças de geração. *Estudos Afro-Asiáticos*(25), 73-98.
- Sansone, L. (2015). *Autour de l'« Atlantique noir » : une polyphonie de perspectives*. Paris: Éditions de l'IHEAL.
- Saraiva, S. (2010). La politique curriculaire au Brésil : entre valorisation de la diversité culturelle, prise en compte des mémoires particulières et construction d'une histoire commune : analyse des instructions officielles (1998-2008). Dans C. Carpentier, & E.-H. Riard, *Vivres ensembles dans les sociétés multiculturelles* (pp. 131-150). Paris: L'Harmattan.
- Sarti, F. (2012). O triângulo da formação docente : seus jogadores e configurações. *Educação e Pesquisa*, 38, 323-338.
- Savoye, A. (2003/1). Analyse institutionnelle et recherches socio-historiques : quelle compatibilité? *L'homme et la société*(147), 133-150.
- Schmidt, M., & Cainelli, M. (2004). *Ensinar história*. São Paulo: Scipione.
- Schwartz, S. (1998). Os Escravos : remédio de todas as outras cousas. Dans F. Bettencourt, & K. Chaudhuri, *História da expansão portuguesa. Do Indico ao Atlântico* (Vol. 2, pp. 232-247). Lisboa: Circulo de Leitores.
- Segato, R. (2005). Em memória de tempos melhores : os antropólogos e a luta pelo direito. *Horizontes Antropológicos*, 11(23), 273-282.
- Sibertin-Blanc, G. (2010/3). Cartographie et territoires. La spatialité géographique comme analyseur des formes de subjectivité selon Gilles Deleuze. *L'espace géographique*, 225-238.
- Sibeud, E. (2007). Du postcolonialisme au questionnement postcolonial : pour un transfert critique. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 54-4(4), 142-155.
- Sibeud, E. (2011/1). Des « sciences coloniales » au questionnement postcolonial : la décolonisation invisible ? *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*(24), 3-16.
- Silva, P. (2010). Politique scolaire, interculturalité et rapports ethno-raciaux en situation postcoloniale : l'exemple du Brésil. Dans C. Carpentier, & E. Riard, *Vivre Ensemble et éducation dans les sociétés multiculturelles*. (pp. 111-127). Paris: L'Harmattan.
- Simasotchi-Bronès, F. (2004). *Le roman antillais, personnage, espace et histoire : Fils du chaos*. Paris: L'Harmattan.
- Skidmore, T. (1976). *Preto no branco : raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Sodré, N. (1962). *Formação Histórica do Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Soulière, M., Coman, G., & Gentelet, K. (2014). Introduction. La critique sociale comme pluralité d'engagements, d'actions et de réflexions. Dans M. Soulière, K. Gentelet, &

- G. Coman, *Visages contemporains de la critique sociale. Réflexions croisées sur la résistance quotidienne* (pp. 9-15). Montréal: Editions de l'ASCALF.
- Telles, E. (2003). *Racismo à brasileira : uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Fundação Ford.
- Thalineau, A. (2004). Varier les échelles d'analyse, une condition nécessaire à la compréhension des dynamiques sociales. *HAL*, 1-4.
- Thésée, G., & Carr, P. (2014). La (re)lecture des mots, du monde et des maux des jeunes noirs : apports de la pédagogie critique à la recherche en éducation en contextes de racialisation. *Canadian Journal of Education*, 1(37), 308-329.
- Tort, P. (2008). *L'effet Darwin, Sélection naturelle et naissance de la civilisation*. Paris: Editions du Seuil.
- Triunpho, V. (1987). O negro no livro didático e a prática dos agentes de pastoral negros. *Cadernos de*(63), 93-95.
- Van Zanten, A. (2012). *L'école de la périphérie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Vayssière, P. (2006). *L'Amérique latine de 1890 à nos jours*. Paris: Hachette .
- Véran, J.-F. (2003). *L'esclavage en héritage (Brésil). Le droit à la terre des descendants de marrons*. Paris: Kharthala.
- Véran, J.-F. (2006). Du métissage au multiculturalisme, vers une mutation de la matrice politique brésilienne? Dans D. Martucelli, J.-F. Véran, & D. Vidal, *Politique et société en Amérique latine, perspectives sociologiques* (pp. 47-53). Lille 3 : Edition du Conseil scientifique de l'Université de Charles-de-Gaulle .
- Verdo, G., & Vidal, D. (2012/4). L'ethnicité en Amérique latine : un approfondissement du répertoire démocratique? *Critique internationale*(57), 9-22.
- Vergès, F. (2006). *La Mémoire enchaînée. Questions sur l'esclavage*. Paris: Albin Michel.
- Verlhac, M. (1998). *Histoire et mémoire*. Grenoble: Crdp Rhône Alpes .
- Veyne, P. (2008). *Foucault, sa pensée, sa personne*. Paris: Albin Michel.
- Vidal, D. (2009). De l'écart entre la fiction et la réalité-La démocratie à l'épreuve de la race en Afrique du Sud et au Brésil. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, CXXVII, 181-199.
- Vidal, D. (2012/4). Legacies of Race : Identities, Attitudes, and Politics in Brazil. Stanford, Stanford University Press, 2009, 294 pages. *Critique internationale*(57), 183-187.
- Vidal, D. (2012/4). Les immigrants boliviens à São Paulo : métaphore de l'esclavage et figuration de l'altérité. *Critique Internationale*(57), 71-85.
- Voltaire. (1937). *Traité de métaphysique (1734)*. Manchester University: Manchester University Press.
- Walsh, C. (2014). Interculturalité critique et pédagogie décoloniale : s'insurger, re-exister et revivre. Dans C. Bourguignon-Rougier, P. Colin, & R. Grosfoguel, *Penser l'envers obscur de la modernité-Une anthologie de la pensée décoloniale latino-américaine* (pp. 75-101). Limoges: PULIM.
- Weisser, M. (2005). Quelle épistémologie pour les Sciences de l'Éducation ? Le modèle de l'arc herméneutique. *Penser l'éducation*(18), 115-129.

- Weschenfelder, V., & Linhares Da Silva, M. (2018). A cor da mestiçagem : o pardo e a produção de subjetividades negras no Brasil contemporâneo. *Análise Social, LIII*(227), 308-330.
- Wilson, H. (1994). *African decolonization*. Londres: Edward Arnold.
- Winkin, Y. (1996). *Anthropologie de la communication, de la théorie au terrain*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Zeitler, A., & Barbier, J.-M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche et formation [En ligne]*(70). doi: 10.4000/

Table des matières

REMERCIEMENTS	7
DROITS D'AUTEURS	9
SOMMAIRE	11
INTRODUCTION GENERALE	15
CHAPITRE I. POUR ENTRER DANS UN MOMENT ET UN TEMPS : DES ELEMENTS DE CONTEXTUALISATION DE L'OBJET	23
I.1. UN OBJET DE RECHERCHE ALLIANT PASSE ET PRESENT	25
I.1.1. <i>Une question socialement vive voire tabou</i>	25
I.1.2. <i>Un sujet en lien avec mon parcours professionnel et personnel</i>	26
I.1.3. <i>Un objet de recherche qui montre des tensions et un intérêt scientifique, politique et éducatif au sein de nos sociétés contemporaines</i>	31
I.2. CADRAGE HISTORIQUE ET SOCIOLOGIQUE DE L'OBJET D'ETUDE	33
I.2.1. <i>Une définition historique et conceptuelle de la notion de race</i>	33
I.2.2. <i>D'une idéologie coloniale</i>	39
I.2.3. <i>...à l'édification d'un État-Nation brésilien</i>	47
I.2.4. <i>L'idéologie du lusotropicalisme comme marqueur de l'histoire coloniale portugaise</i>	57
I.2.5. <i>Apports sociologiques et anthropologiques brésiliens sur la race et le métissage</i>	60
I.3. CONCLUSION.....	63
CHAPITRE II. CONSTAT D'UN TEMPS PRESENT : UN PAYS MULTIRACIAL ET PROFONDEMENT METISSE EMPREINT DE RELATIONS SOCIALES ET EDUCATIVES INEGALITAIRES	65
II.1. LA RACE COMME CLASSIFICATION SOCIALE DE LA POPULATION COLONIALE ET POST-COLONIALE	67
II.1.1. <i>Un des piliers de la colonialité du pouvoir : la domination ethno- raciale</i>	67
II.1.2. <i>L'institutionnalisation du mythe de la démocratie raciale brésilienne</i>	71
II.1.3. <i>Une politique de discrimination positive assumée et critiquée</i>	77
II.2. UN CONTROLE DES FORMES DE SUBJECTIVITES ET UNE NORME DOMINANTE : LA PERSPECTIVE EUROPEOCENTRISTE DU RAPPORT AU SAVOIR.....	82
II.2.1. <i>Une différence raciale et sociale produite par l'institution scolaire</i>	84
II.2.2. <i>Un système de représentation qui modèle l'imaginaire historique, social et national brésilien</i>	91
II.3. UNE COLONIALITE DE L'ETRE : UNE CONSTRUCTION IDENTITAIRE AMBIGÜE.....	100
II.3.1. <i>L'esclave brésilien : une figure du passé qui hante</i>	101
II.3.2. <i>Une mémoire historique et sociale paradoxale ?</i>	105
II.4. CONCLUSION.....	109
CHAPITRE III. PROBLEMATISATION ET DISPOSITIF METHODOLOGIQUE DE L'ETUDE	111
III.1. PROBLEMATISATION	113
III.2. DEMARCHE ET POSTURE EPISTEMOLOGIQUE	114
III.3. UNE METHODOLOGIE CROISEE	116
III.3.1. <i>Triangulation des données</i>	116
III.3.2. <i>Trois cadres de références théoriques et méthodologiques</i>	118
III.3.2.1. <i>L'approche socio-historique</i>	118
III.3.2.2. <i>L'approche clinique</i>	121
III.3.2.3. <i>Cadre de l'Analyse Institutionnelle</i>	122
III.4. MISE EN ŒUVRE SUR LE TERRAIN D'ETUDE	125
III.4.1. <i>Des entretiens compréhensifs pour saisir un moment, un temps, un vécu, une parole</i>	125

III.4.2. <i>Des observations qui donnent à voir et à penser</i>	136
III.5. ANALYSE DES DONNEES	137
III.5.1. <i>Une analyse thématique et transversale</i>	137
III.5.2. <i>Une analyse clinique : au plus près des sujets</i>	139
III.6. RESTITUTION ET TRAVAIL D'ECRITURE.....	140
III.6.1. <i>Mes journaux de recherches : différentes notes pour plusieurs temporalités</i>	140
III.6.2. <i>L'acte d'écrire : un parcours initiatique</i>	148
III.7. LES EFFETS DU DISPOSITIF : DES ALLERS ET RETOURS CONSTANTS ENTRE LE CHERCHEUR ET LE TERRAIN D'ENQUETE.....	150
III.8. CONCLUSION.....	156
CHAPITRE IV. UNE DOUBLE ANALYSE DE PORTRAITS : DES « INDIVIDUS INDIVIDUALISES » AU CŒUR D'UN PARADOXE : LE PARADIGME INTEGRANT/EXCLUANT.....	159
IV.1. PREMIER NIVEAU D'ANALYSE : UNE ANALYSE THEMATIQUE ET TRANSVERSALE	161
IV.1.1. <i>Une transmission mémorielle et historique entre silence, occultation et valorisation</i>	161
IV.1.1.1. Une forme de double silence.....	165
IV.1.1.2. Une mémoire honteuse.....	168
IV.1.1.3. La valorisation d'une mémoire corporelle.....	173
IV.1.2. <i>Une politique de quotas entre nécessité, ambiguïté et désaccords</i>	175
IV.1.2.1. La nécessité d'une mesure institutionnelle favorisant l'égalité.....	177
IV.1.2.2. Un système complexe, ambigu et controversé.....	181
IV.1.2.3. Une politique inégalitaire susceptible de renforcer la différenciation raciale.....	191
IV.1.3. <i>Des rapports sociaux racistes et racialisés au sein de la société</i>	197
IV.1.3.1. Des préjugés, des discriminations et du racisme quotidien.....	198
IV.1.3.1.1. Question raciale ou question sociale ?	199
IV.1.3.1.2. Au-delà du masque	204
IV.1.3.1.3. Une corrélation clairement établie entre le passé historique et l'esclavage et le temps présent dont la présence réelle du racisme	209
IV.1.3.1.4. Derrière le miroir	210
IV.1.3.2. Une différenciation raciale omniprésente	213
IV.1.3.2.1. Des relations familiales, amicales et amoureuses racialisées	213
IV.1.3.2.2. Une norme esthétique blanche	218
IV.1.4. <i>Des inégalités éducatives sous-tendues par une ségrégation sociale et raciale</i>	221
IV.1.4.1. Quelques éléments de cadrage concernant la réalité socio-éducative étudiée	222
IV.1.4.2. Ecoles publiques/Ecole privée : deux réalités, deux mondes	230
IV.1.4.3. Des rapports scolaires juvéniles discriminants	237
IV.1.4.3.1. Des stigmates et préjugés raciaux et sociaux à l'intérieur de l'école.....	237
IV.1.4.3.2. Une violence institutionnelle qui a des conséquences sur cette construction adolescente.....	243
IV.1.4.4. Le maintien d'un rapport au savoir selon une perspective européocentrique	247
IV.1.4.4.1. Un écart entre des avancées législatives et leur application sur le terrain.....	249
IV.1.4.4.2. Une histoire du noir au Brésil liée à son passé : une évacuation de son rôle dans l'évolution et la construction de la nation	255
IV.1.4.4.3. Vers une transformation de l'institution ?.....	257
IV.2. DEUXIEME NIVEAU D'ANALYSE : UNE TYPOLOGIE DE LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE DES SUJETS	259
IV.2.1 <i>Manuelo, le leader militant et politique africaniste : pour une conscience noire</i>	260
IV.2.2 <i>Diego, le vigile-fils de Dieu : une lutte intérieure entre amour et protection pour survivre</i>	272
IV.2.3 <i>Flávia, l'étudiante métisse : se surpasser pour écrire une autre histoire</i>	282
IV.2.4 <i>Rania, la femme-de ménage-mère célibataire-noire : un quotidien en vase clos protecteur</i>	296
IV.3. CONCLUSION	307
CHAPITRE V. CONCEPTUALISATION ET REFLEXION AUTOUR D'ENJEUX EDUCATIFS : VERS UN PROCESSUS DE DECOLONIALITE ?	309

V.1. CONCEPTUALISATION : DU TRAVAIL DE TERRAIN A LA REPRISE THEORIQUE DE LA TRIADE COLONIALITE DU POUVOIR, DU SAVOIR ET DE L'ETRE	311
V.1.1. <i>Ambiguïtés de l'Institutionnalisation de la politique de discrimination positive visant l'octroi de quotas raciaux</i>	311
V.1.2. <i>Des formes de racismes contemporains sous le signe d'une biopolitique brésilienne</i>	315
V.1.3. <i>La dissolution du métis ou de la pensée du métissage ?</i>	319
V.2. PENSER DES ENJEUX EDUCATIFS : LA DECONSTRUCTION DE SIGNIFICATIONS IMAGINAIRES SOCIALES POUR PENSER UNE TRANSFORMATION DU PARADIGME INTEGRANT-EXCLUANT	323
V.1.1 <i>Un travail de mémoire pour une autre vision du noir brésilien</i>	323
V.1.2 <i>Vers une pédagogie décoloniale ?</i>	328
V.1.3 <i>Vision globale et imaginaire unificateur, universel ?</i>	333
V.3. CONCLUSION	335
CONCLUSION GENERALE	337
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	347
TABLE DES MATIERES	367
ANNEXES.....	371
ANNEXE 1. LOCALISATION DE LA VILLE DE RIBEIRÃO PRETO	373
ANNEXE 2. CARTE DE DEAMBULATION	374
ANNEXE 3. LOI 10.639 PROMULGUEE EN 2003.....	375
ANNEXE 4. COUVERTURE DE L'OUVRAGE ECRIT PAR MANUELO	376
ANNEXE 5. EXTRAIT DE L'OUVRAGE DE MANUELO MONTRANT L'UTILISATION DE LA LANGUE YORUBA ET DE LA LANGUE PORTUGAISE	377

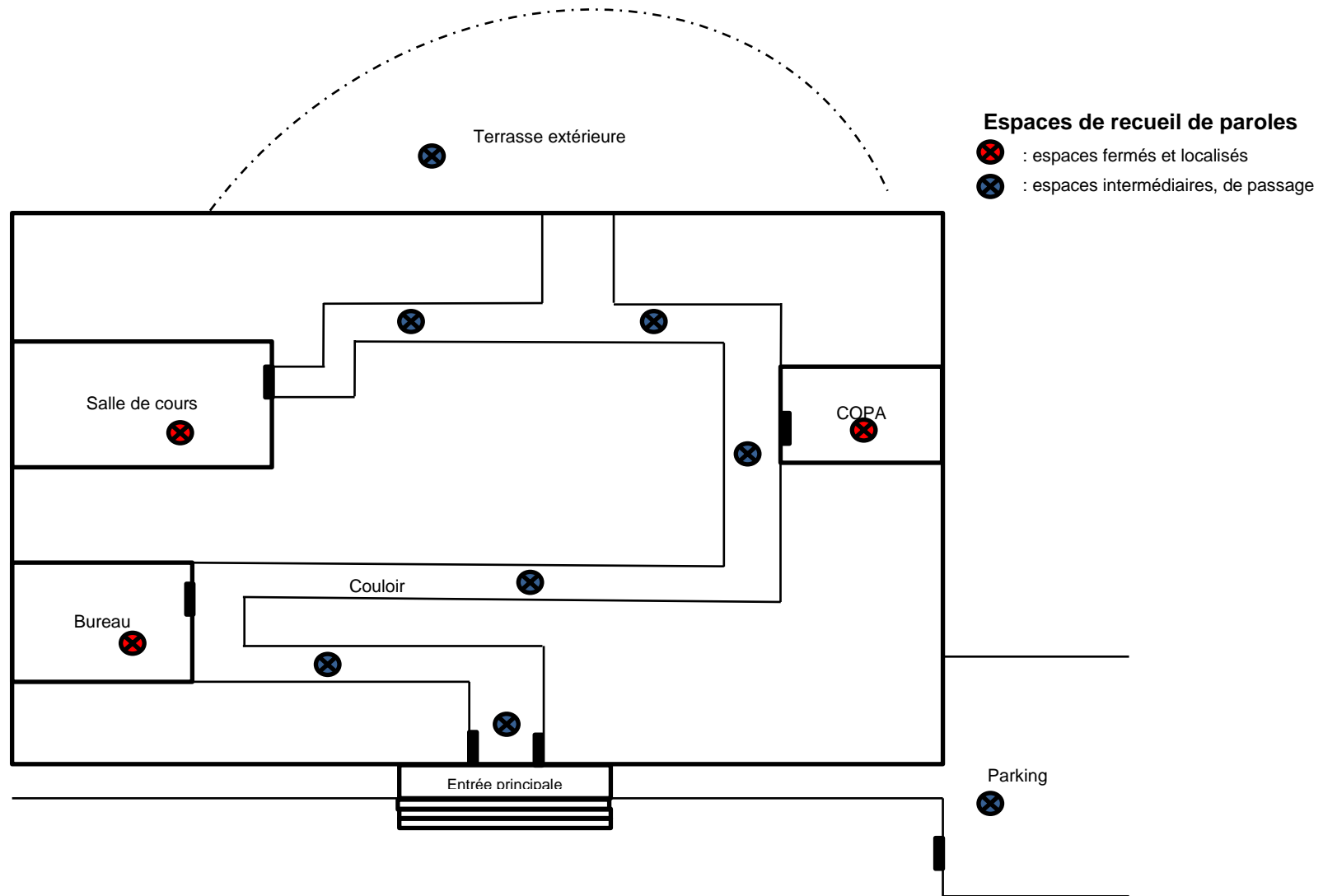
Annexes

Annexe 1. Localisation de la ville de Ribeirão Preto

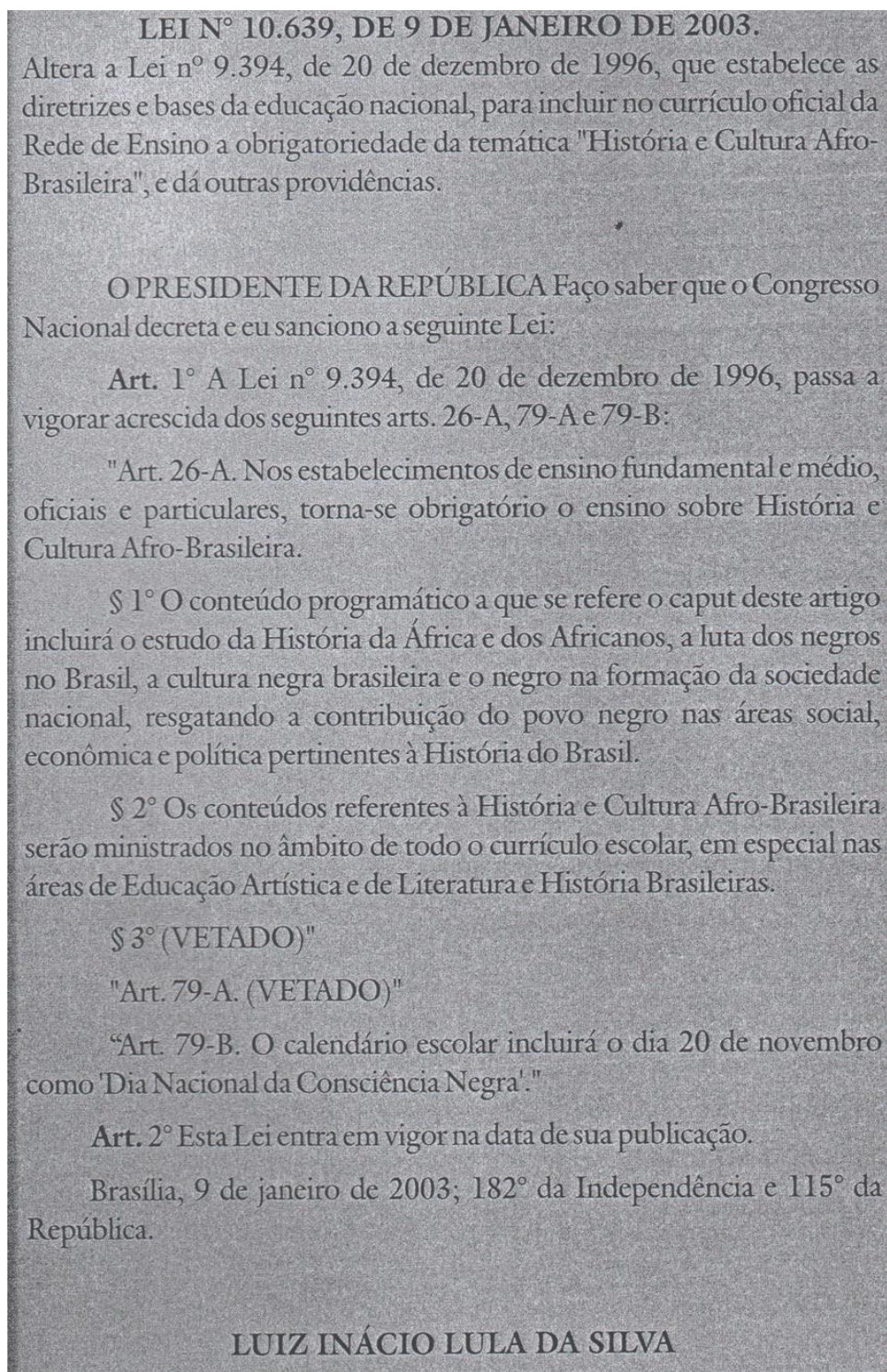


Source : Institut Brésilien de Géographie et de Statistiques. Document adapté par le Département du Développement Economique.

Annexe 2. Carte de déambulation

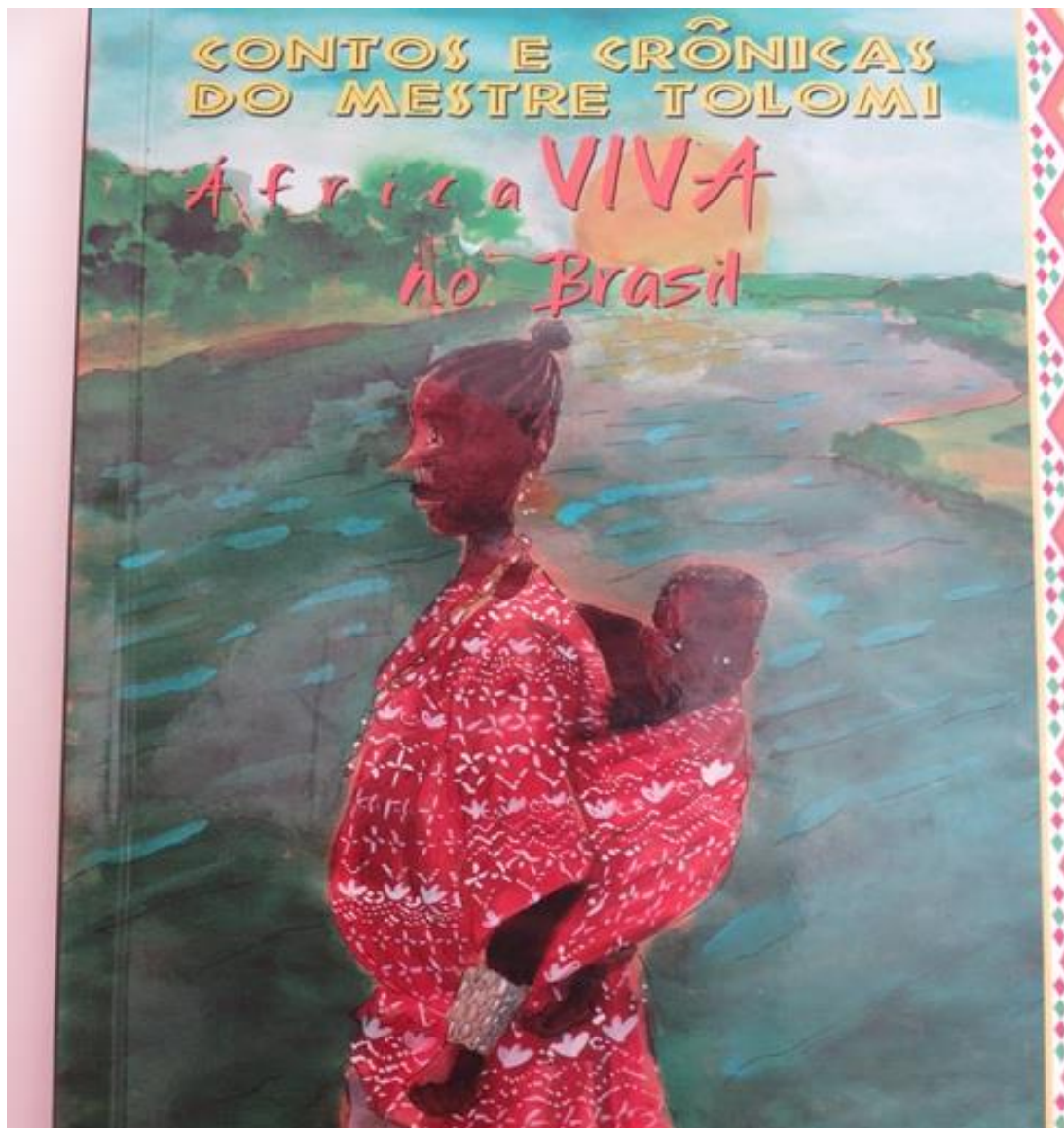


Annexe 3. Loi 10.639 promulguée en 2003



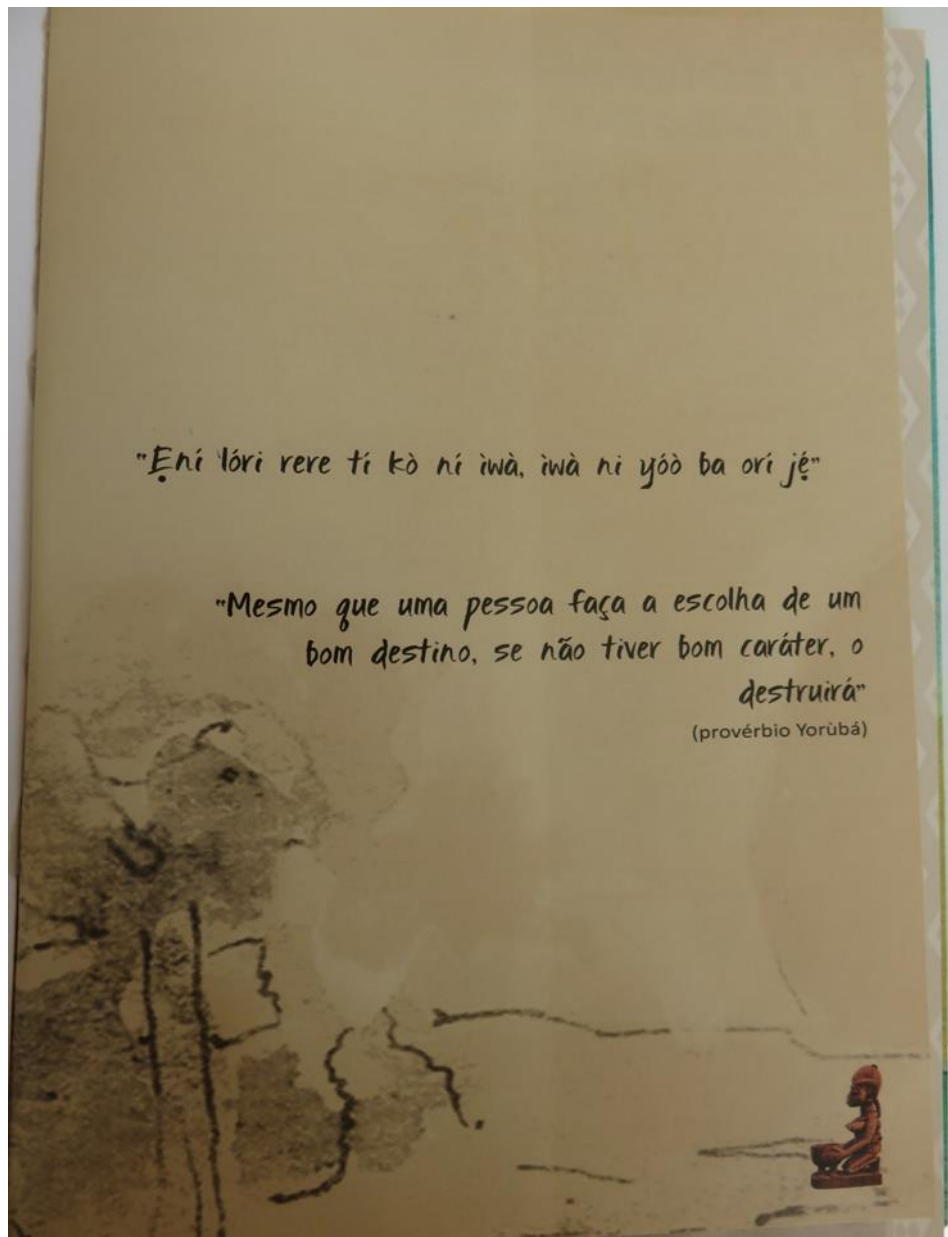
Extrait du cahier thématique : Benjamin, R. Lins Rodriguez, J. Do Nascimento Aires, J-M. Lacerda, M-C. (2006). *África está em nós. História e cultura Afro-Brasileira*. Tomes 1 et 2. João Pessoa : Editora Grafset.

Annexe 4. Couverture de l'ouvrage écrit par Manoelo



Contos e Crônicas do Mestre Tolomi-A África viva no Brasil. Projeto realizado com o apoio do Governo de São Paulo. Secretaria de Estado da Cultura. Programa de Ação Cultural de 2010.

Annexe 5. Extrait de l'ouvrage de Manuêlo montrant l'utilisation de la langue yoruba et de la langue portugaise



Traduction d'un proverbe yoruba : « Même si une personne fait le choix d'un avenir radieux, si elle n'a pas bon caractère, il la détruira ».

Um momento e um tempo na realidade social e educacional contemporânea brasileira. As relações raciais e sociais atravessadas por uma institucionalização ambígua do princípio da colonialidade

Eu queria, nesse trabalho de doutorado, refletir sobre a atual sociedade brasileira, uma sociedade que se origina numa história marcada pela colonização e escravidão portuguesa que, sob o comércio transatlântico, tem crescido consideravelmente. A era contemporânea, depois de ter mantido o mito da democracia racial colocando a mestiçagem como garantia da unidade social do país, reconheceu politicamente e institucionalmente uma diferenciação racial e social da população, a existência de um racismo latente mas real e várias desigualdades que se cristalizam e são também ilustradas dentro da escola brasileira. No contexto de uma etnicização das políticas públicas brasileiras e da introdução, a partir dos anos 2000, das ações afirmativas, ferramentas de uma política de discriminação positiva, dispositivos institucionais vão ser aplicados, como um sistema de cotas raciais, a introdução, no currículo escolar, da obrigação de ensinar a história e a cultura africana e afro-brasileira, com o objetivo de reduzir essas desigualdades e as conseqüências do racismo para uma integração melhor da população brasileira negra e mestiça.

À luz do pensamento descolonial latino-americano, o desafio deste trabalho foi destacar a existência e a perpetuação, no imaginário sócio-histórico brasileiro, de uma colonialidade do poder, do conhecimento e do ser perpetuam relações sociais racistas e racializadas sustentadas por uma visão eurocêntrica e ocidental e uma norma implícita de ideologia do branqueamento.

Com o apoio de uma abordagem teórico e metodológico multireferencial que combina a abordagem sócio-histórica, a abordagem clínica e o referencial teórico da Análise Institucional, e o estabelecimento, no território do estudo, Ribeirão Preto, cidade do Estado de São Paulo, de observações de tipo etnográficas e de entrevistas compreensivas, apresentei uma análise dupla dos meus dados de campo.

A análise das falas, dos discursos, dos comportamentos, das situações vivenciadas ou contadas possibilitaram apontar como essas diferentes formas de colonialidade se manifestaram no e por os percursos de vida e no cotidiano das pessoas encontradas. Destacou-se também uma tensão entre o objetivo institucional declarado e a implementação de uma política questionada no terreno que poderia fomentar um paradigma que denominei de integrando-excluindo, exemplificado pela necessidade de auto-identificação e de categorização de uma parte da população brasileira, para poder beneficiar da obtenção de medidas integradoras que possam ser percebidas e vivenciadas como excludentes e injustas. Por fim, proponho um trabalho de conceptualização em torno da noção de biopoder e uma reflexão em torno de desafios educativos visando avançar para um processo de descolonialidade por uma perspectiva crítica questionando a desconstrução das significações imaginárias sociais numa perspectiva de transformação da institucionalização deste paradigma implícito mas muito presente.

Palavras chaves : Brasil, colonialidade do poder, do saber, do ser, imaginário socio-histórico, identidade.



A moment and a time in contemporary Brazilian social and educational realities. Racial and social relations viewed in light of the ambiguous institutionalization of the principle of coloniality

In this doctoral work, I reflect on contemporary Brazilian society and how its history has been marked by Portuguese colonization and slavery, which gained considerable ground under the transatlantic treaty. By viewing interbreeding as the guarantor of social unity, thereby keeping alive the myth of a racial democracy, contemporary society politically and institutionally recognizes that populations differ on social and racial grounds. As a result, a latent but very real racism exists, as well as multiple, increasingly apparent inequalities, of which Brazilian classrooms are a reflection. Under the ethnicization of Brazilian public policy and the introduction of affirmative action, which is a tool for a politics of positive discrimination, institutional means were put in place at the turn of the 21st century to reduce inequalities and other consequences of racism, such as a system of racial quotas and the introduction of mandatory African and Afro-Brazilian cultural-historical studies; and all this in an effort to better integrate the black and mixed Brazilian population.

This work uses decolonial thinking to prove that, deep down in the Brazilian social-historical imagination, the coloniality of power, knowledge, and being, racialized social relations not only exists, but is also being perpetuated under the guise of a Eurocentric and Occidental vision, as well as a norm implicitly rooted in the ideology of “whitewashing”.

The work is based on a multi-referential approach, which blends together a socio-historical approach, the clinical process and the theoretical framework of Institutional Analysis. It also puts forward, through field research in Ribeirao Preto, a town in the state of Sao Paulo, ethnographical observations and comprehensive interviews, all of which will allow me to present a dual analysis of my field research.

Analyzing words, speeches, behaviors, and lived experiences is crucial to understanding that these different forms of coloniality manifest themselves in the daily lives of people. It also proves that there is a tension between institutional aims and the putting in place, in real life, of a politics that calls itself into question and favors what I call an “integrating-exclusive” paradigm. This paradigm is illustrated by the necessity of auto-identifying and categorising a part of the Brazilian population, in an attempt to benefit from the production of inclusive measures perceived and experienced as excluding and unjust.

Finally, this work is an attempt at once to conceptualize the notion of bio-power, and to reflect on the educational stakes rooted in attempts to direct us towards a decoloniality process, by way of a critical perspective capable of calling out and pointing fingers at the destruction of social imaginaries. In doing so, we hope to transform the institutionalization of this implicit, yet very real, paradigm.

Keywords: Brazil, the coloniality of power, knowledge, being, social-historical imaginaries, identity.



Un moment et un temps dans la réalité sociale et éducative contemporaine brésilienne. Des relations raciales et sociales traversées par une institutionnalisation ambiguë du principe de colonialité

J'ai souhaité, dans ce travail doctoral, mener une réflexion sur la société brésilienne actuelle, société issue d'une histoire marquée par la colonisation portugaise et l'esclavage qui, sous la traite transatlantique, a pris un essor considérable. L'époque contemporaine, après avoir entretenue le mythe de la démocratie raciale en plaçant notamment le métissage comme garant de l'unité sociale du pays a reconnu politiquement et institutionnellement une différenciation raciale et sociale de la population, l'existence d'un racisme latent mais bien réel et des inégalités multiples qui se cristallisent et s'illustrent aussi à l'intérieur de l'école brésilienne. Dans le cadre d'une ethnicisation des politiques publiques brésiennes et l'instauration, à partir des années 2000, des actions affirmatives, outils d'une politique de discrimination positive, des dispositifs institutionnels se mettent en place, tels qu'un système de quotas raciaux, l'instauration dans le cursus scolaire de l'obligation d'enseigner l'histoire et la culture africaine et afro-brésilienne, dans le but d'une réduction de ces inégalités et des conséquences du racisme pour une meilleure intégration de la population noire et métisse brésilienne.

A la lumière de la pensée décoloniale latino-américaine, l'enjeu de ce travail était de mettre en évidence l'existence et la perpétuation au sein de l'imaginaire social-historique brésilien d'une colonialité du pouvoir, du savoir et de l'être maintenant des rapports sociaux racistes et racialisés sous couvert d'une vision eurocentrique et occidentale et une norme implicite de l'idéologie du blanchiment.

Avec l'appui d'une approche théorique et méthodologique multiréférentielle alliant l'approche socio-historique, la démarche clinique et le cadre théorique de l'Analyse Institutionnelle, et la mise en place, sur le terrain d'étude, Ribeirão Preto, une ville de l'état de São Paulo, d'observations de type ethnographiques et d'entretiens compréhensifs, j'ai présenté une double analyse de mes données de terrain.

L'analyse de la parole, de discours, de comportements, de situations vécues et ou relatées a permis de pointer de quelle manière se manifestaient ces différentes formes de colonialité dans et par le parcours de vie et le quotidien des personnes rencontrées. Elle a également mis en évidence une tension entre l'objectif institutionnel affiché et la mise en œuvre sur le terrain d'une politique remise en question et qui pourrait favoriser un paradigme que j'ai nommé intégrant-excluant, s'illustrant par une nécessité d'une auto-identification et d'une catégorisation d'une partie de la population brésilienne, pour bénéficier de l'obtention des mesures intégratrices qui peuvent être perçues et vécues comme excluantes et injustes.

Enfin, je propose un travail de conceptualisation autour de la notion de bio-pouvoir et une réflexion autour d'enjeux éducatifs visant à aller vers un processus de décolonialité par une perspective critique interrogeant la déconstruction des significations imaginaires sociales dans une perspective de transformation de l'institutionnalisation de ce paradigme implicite mais bien présent.

Mots-clés : Brésil, colonialité du pouvoir, du savoir, de l'être, imaginaire socio-historique, identité.

