
Les approches interculturelles dans le système éducatif brésilien : entre immobilisme et transformations radicales

historic Intercultural education in Brazil: between conservatism and radical transformations

Abdeljalil Akkari et Camila Pompeu Da Silva



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/4618>

DOI : 10.4000/ree.4618

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Abdeljalil Akkari et Camila Pompeu Da Silva, « Les approches interculturelles dans le système éducatif brésilien : entre immobilisme et transformations radicales », *Recherches en éducation* [En ligne], 9 | 2010, mis en ligne le 01 novembre 2010, consulté le 12 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/4618> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.4618>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Les approches interculturelles dans le système éducatif brésilien : entre immobilisme et transformations radicales

Abdeljalil Akkari & Camila Pompeu Da Silva¹

Résumé

Cet article vise à analyser l'émergence des approches interculturelles dans le système éducatif brésilien. Tout d'abord, nous tenterons de tracer l'évolution des relations interethniques dans le pays. Le poids de l'esclavagisme et de la colonisation sera situé. Ensuite, l'article se focalisera sur l'adoption de mesures législatives récentes visant à encourager la prise en compte de la diversité dans le système éducatif. Enfin, le texte se centrera sur les approches interculturelles dans la formation et le travail enseignant. La situation brésilienne est intéressante dans la mesure où on observe à la fois la persistance d'un conservatisme empêchant l'interculturel d'avoir une légitimité bien installée à l'école mais dans le même temps l'ouverture d'un débat profond sur l'identité culturelle nationale et la nécessité de prendre en compte toutes les inégalités historiques.

L'idée de tenir compte de la diversité culturelle est relativement récente dans le système éducatif brésilien. En effet, en dépit de la diversité raciale et ethnique constitutive de la société brésilienne, les approches interculturelles datent d'une quinzaine d'années. Le pays a successivement connu l'esclavagisme et une politique officielle de « blanchissement » de la population ; les afro-brésiliens continuent de cumuler actuellement inégalités sociales et raciales. Toutefois, on a assisté durant les dernières années à l'émergence de nombreuses approches interculturelles dans le système éducatif. Cet article vise à situer ces approches dans le contexte brésilien et à montrer les perspectives de leur développement. Nous analyserons les fortes résistances que rencontrent ces transformations dans les écoles. Ces oppositions renvoient à la difficile articulation que l'interculturel doit opérer entre d'une part « droit à la différence » et « impératif d'égalité » et d'autre part, entre « traitement équitable des différents groupes ethniques » et « système éducatif unitaire d'un Etat-nation ». Cela peut aboutir à un paradoxe persistant. Tout le monde parle depuis quelques années de l'interculturel au Brésil, certaines initiatives législatives ont, par conséquent, eu la volonté de le valoriser dans le système éducatif. Toutefois, il est encore très exceptionnel de le voir fonctionner vraiment dans le quotidien de l'école car il réveille des blessures historiques, des antagonismes et des conflits qui pourraient mettre en péril la cohésion nationale.

La première partie de cet article traitera des relations ethniques et de leur évolution au Brésil. Il nous semble en effet que les approches interculturelles renvoient à la manière dont ces relations se sont structurées tout au long de l'histoire du pays, pénètrent dans le système éducatif et déterminent la place des différents groupes dans le tissu social. La deuxième partie sera consacrée à la façon dont la législation scolaire et en particulier les paramètres curriculaires introduisent et produisent l'interculturel à l'école. Nous observons en effet au Brésil une forte composante légale et juridique dans l'opérationnalisation de l'interculturel dans le système éducatif. Sur le papier au moins, les instructions officielles apparaissent comme contraignantes et novatrices dans la prise en compte de la diversité culturelle, ethnique ou raciale. La troisième partie est destinée à évaluer l'impact réel des intentions interculturelles curriculaires sur le terrain éducatif. Nous examinerons les transformations récentes dans le système éducatif brésilien visant à introduire les approches interculturelles dans les programmes de formation et dans le travail des enseignants.

¹ Abdeljalil Akkari, professeur, Université de Genève - Camila Pompeu Da Silva, doctorante, Université de Genève.

1. Relations interethniques au Brésil : héritage historique et problématique contemporaine

L'histoire du Brésil est intimement liée à la pluralité ethnique de sa population. En effet, à la population amérindienne d'origine sont venus s'ajouter, les conquérants portugais, les esclaves africains et des flux importants

d'immigrants essentiellement européens. Cette pluralité ethnique, structurelle sur le plan démographique, a été historiquement marquée par la marginalisation et la domination des groupes ethniques d'origine amérindienne et africaine (Moritz Schwarcz, 2001).

Les amérindiens ont fait l'objet d'une entreprise de colonisation et de « civilisation » qui s'est soldée, entre le début de la conquête et aujourd'hui, par une baisse dramatique de leur nombre. Le déplacement progressif de la frontière de la colonisation agricole de la côte atlantique vers les terres de l'intérieur, en particulier amazoniennes, a progressivement réduit leur territoire comme une peau de chagrin.

Malgré l'abolition de l'esclavagisme en 1888, les afro-brésiliens ont souffert d'une dévalorisation systématique de leur histoire et de leur culture. Ils représentent le groupe ethnique le plus touché actuellement par la pauvreté, la violence urbaine et l'exclusion sociale (D'Adesky, 2001). Ce statut d'infériorité est dû au fait que les afro-brésiliens, en tant qu'ex-esclaves ne sont pas outillés pour se prévaloir de leur liberté. En raison de leur manque de qualification et de ressources économiques et culturelles, ils font automatiquement partie de la population exclue.

A partir de l'analyse de la structure des relations entre noirs et blancs, Bastide et Fernandez (1955) ont mis en évidence les inégalités entre les segments noirs et blancs de la société brésilienne. L'idéologie du blanc semble considérer le noir comme primitif (sale, laid, superstitieux, irresponsable financièrement, immoral, agressif, inconstant dans le travail, pervers sexuellement et exhibitionniste). Dans une société brésilienne pluriculturelle et métissée, le système d'enseignement a toujours privilégié la culture blanche en ayant pour objectif de promouvoir la déculturation et le blanchissement (Da Silva, 1987). La déculturation est un processus volontaire de désagrégation culturelle d'un groupe dans le but de l'exploiter (exploitation coloniale et néocoloniale). Le blanchissement est l'acceptation de la supériorité de la race blanche en considérant ses valeurs, son histoire, sa culture comme les seules références et les seules à être valorisées. Le blanchissement s'exprime également à travers l'infériorisation des valeurs des groupes dominés.

Des projets politiques « républicains », comme celui de Caetano de Campos, ont suggéré une transplantation culturelle, touchant aux méthodes, aux matériaux d'enseignement et même aux enseignants, et ce afin de transformer la race brésilienne. Comme l'affirme Carvalho (1989), l'immigration européenne visait non seulement à échanger le noir par le blanc dans les principaux secteurs de production, mais aussi à élaborer un projet de régénération et de formation pour le travail, dont l'instrument est le mélange interethnique et le résultat souhaité un blanchissement moralisateur des populations noires.

Perçus comme inférieurs, mais impossibles à éliminer, ces deux groupes ethniques (afro-brésiliens et amérindiens) ont fait l'objet d'une politique officielle d'assimilation qui visait à ancrer le pays exclusivement dans l'héritage culturel européen. 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* à l'accès à la modernité ou à ce qui est encore appelé au Brésil le premier monde (o primeiro mundo). En parallèle à l'idéologie et à la pratique de l'assimilation, s'est développé également le puissant mythe d'une « démocratie raciale » brésilienne (métissage ethnique) réussie entre les trois groupes ethniques constitutifs du pays (amérindien, africain, européen). Pour Freyre (1933, 1952), chantre de la démocratie raciale brésilienne, le noyau de la convivialité harmonieuse entre ces trois groupes a permis la fusion des trois « races » en dépit

de l'expérience violente de la colonisation et de l'esclavagisme. Le Brésil serait un lieu unique dans le monde où diverses populations et cultures cohabiteraient harmonieusement.

L'étude récente réalisée par De Nazaré Baía Coelho et Paiva Costa (2009) dans l'Etat du Pará a montré la persistance chez les acteurs scolaires du mythe de la démocratie raciale à l'école. Les observations effectuées dans les classes et l'analyse des discours des enseignants et des élèves reflètent la légitimation de l'idée d'un Brésil bien mélangé par un croisement entre les races, ce qui constitue une source de richesse et de fierté nationale.

Pourtant, il faut se rappeler que dès les années 1950, les travaux réalisés par l'Ecole Pauliste de sociologie, soutenus par l'UNESCO, ont démontré l'importance de l'inégalité raciale au Brésil (Bastide & Fernandes, 1955 ; Ianni, 1960 ; Maio, 1999). Comme l'affirme Fernandes (1960), la démocratie raciale est une façade qui masque un ordre social inégal : « Il n'y a pas de démocratie raciale au Brésil, où l'échange entre individus appartenant à des 'races' distinctes commence et se termine au niveau d'une tolérance conventionnelle. Cela peut satisfaire aux exigences de l' 'esprit chrétien' discutable et à la nécessité pratique de 'maintenir chacun à sa place'. Toutefois, cela ne rapproche pas vraiment les hommes, mais crée la base, dans un même espace social, d'une simple coexistence strictement réglementée par un code qui consacre l'inégalité en la cachant derrière les principes de l'ordre social démocratique » (p. XIV).

Après le retour progressif de la démocratie dans les années 80, la problématique de l'inégalité liée à l'appartenance raciale a surgi sous une nouvelle forme au Brésil sous la pression des mouvements associatifs et de quelques intellectuels. En 1995, le mouvement noir brésilien a organisé à Brasilia « La marche Zumbi dos Palmares contre le racisme, pour la citoyenneté et la vie ». Cette importante manifestation dans l'histoire des approches interculturelles dans le pays a été l'occasion de remettre au président brésilien de l'époque un document réclamant, non seulement la fin de la discrimination raciale, mais aussi des mesures concrètes pour la promotion de l'égalité.

Les relations raciales et ethniques se caractérisent au Brésil par une complexité extrême. Même si le mythe de la démocratie raciale est de plus en plus contesté et la lutte contre les discriminations raciales est plus que jamais d'actualité, les approches interculturelles rencontrent des résistances fortes comme le montre le débat actuel sur la discrimination positive. Certaines résistances sont parfois liées au rôle joué par les organisations internationales gouvernementales et non-gouvernementales (comme l'UNESCO ou la Fondation Ford) dans la vulgarisation des approches interculturelles. Ce rôle est perçu par certains brésiliens comme une ingérence dans les affaires intérieures du pays ou comme l'importation d'une problématique inadaptée au contexte brésilien.

La question de la discrimination positive n'est pas uniquement un débat technique sur les individus qui sont noirs, blancs ou autres. Elle est surtout une question politique et sociale qui a empêché pendant longtemps la minorité noire de se regrouper autour d'une identité ethnique positive et cohérente. Comme l'a bien montré Sansone (2003), non seulement les afro-brésiliens ont échoué à se mobiliser comme groupe ethnique pour avoir une égalité des chances mais dans le même temps ils ont eu de la peine à se considérer comme un groupe distinct car de nombreux aspects de la culture afro-brésilienne ont pénétré la culture brésilienne dans son ensemble. Il suffit de penser à la musique ou à la danse brésilienne pour s'en rendre compte. Le métissage ethnique réel de la population brésilienne a neutralisé pendant longtemps toute revendication ethnique spécifique. L'intérêt de l'analyse des approches interculturelles au Brésil provient justement du paradoxe d'avoir une société multiethnique qui ne parvient pas à assumer sa diversité réelle et qui est dans le même temps très éloignée du schéma bipolaire et dual entre « noirs et blancs » aux Etats-Unis et en Afrique du Sud, ou entre « nationaux » et « immigrés » en Europe. D'où l'intérêt au niveau de la recherche internationale concernant les approches interculturelles de s'intéresser au cas unique que représente le Brésil.

2. Une législation favorable à la prise en compte de la diversité culturelle en éducation

D'emblée, il importe de souligner que le retour progressif de la démocratie en Amérique Latine a permis l'émergence de revendications des groupes culturels et ethniques dominés dans la plupart des pays de cette région. Durant les

années 1980 et 1990, onze pays latino-américains ont ainsi reconnu dans leurs Constitutions le caractère multiethnique, pluriculturel et multilingue de leurs sociétés. Par conséquent, les politiques publiques dans le secteur éducatif ont eu progressivement besoin d'envisager sérieusement la gestion des différences culturelles (Ferrão Candau & Russo, 2010). Au Brésil, les premiers débats sur la situation scolaire des groupes marginalisés ont été initiés durant les années 70-80 à partir du développement du mouvement afro-brésilien des droits civiques et des premières recherches sur les stéréotypes et les discriminations effectuées en milieu scolaire. D'une part, les associations afro-brésiliennes ont revendiqué la pleine reconnaissance des droits des afro-brésiliens. Elles ont mis en évidence la nécessité de combattre les stéréotypes négatifs envers cette communauté. La valorisation de l'identité culturelle des élèves afro-descendants a ainsi été considérée comme indispensable pour améliorer leur destin scolaire. D'autre part, des chercheurs en éducation ont bien documenté la persistance en milieu scolaire de stéréotypes négatifs envers les noirs brésiliens notamment au niveau des représentations des enseignants et dans les manuels scolaires (Pinto, 1987a).

Sur le plan législatif, il faut tout d'abord souligner l'apport de la Constitution Brésilienne de 1988 qui a initié le retour progressif de la démocratie. Elle a reconnu le caractère composite et pluraliste sur le plan ethnique et culturel de la nation brésilienne. L'article 215 de cette constitution rappelle la responsabilité de l'Etat dans la protection des caractéristiques culturelles populaires, indigènes et afro-brésiliennes.

Ensuite, la Loi des Directives et Bases pour l'Education (LDB) de 1996 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 (art. 26). Un droit à la différence a donc fait son chemin pour la première fois dans la législation scolaire. Toutefois, la LDB aborde la question de la diversité culturelle d'une manière générale et transversale à l'exception de l'attention spéciale qui a été accordée à l'éducation bilingue et interculturelle destinée aux peuples indigènes (article 78 et 79) (Saraiva, 2010).

En 2003, une nouvelle étape est franchie dans la législation pour promouvoir l'interculturel à l'école. La loi 10639 a introduit l'obligation de l'enseignement de l'histoire et de la culture africaines et afro-brésiliennes dans le curriculum officiel de l'enseignement fondamental 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. Cette loi a également institué dans le calendrier scolaire le 20 Novembre comme la journée annuelle nationale de la conscience Noire. En 2008, la loi 10639 a été transformée en loi 11645 qui réaffirme la nécessité de l'enseignement de l'histoire et de la culture africaines/afro-brésiliennes et introduit l'histoire et la culture des peuples indigènes (Saraiva, 2010).

Tableau 1 - Principales dates et dispositifs légaux favorisant l'émergence des approches interculturelles au Brésil

Date	Dispositifs	Caractéristiques
1988	Nouvelle constitution brésilienne	- Responsabilité de l'Etat dans la protection des caractéristiques culturelles populaires, indigènes et afro-brésiliennes.
1996	Loi des Directives et Bases pour l'Education (LDB) de 1996	- Décentration de la gestion de l'éducation et nécessité d'adapter l'école aux réalités locales. - Education bilingue et interculturelle destinée aux peuples indigènes.
2003	Loi 10639	- Introduction de l'obligation de l'enseignement de l'histoire et de la culture africaines et afro-brésiliennes dans le curriculum officiel de l'enseignement fondamental et secondaire.
2008	Loi 11645	- Confirmation de l'enseignement de l'histoire et de la culture africaines/afro-brésiliennes et introduction de l'histoire et la culture des peuples indigènes.

Le tableau 1 met en évidence le traitement distinct des deux minorités ethniques principales dans le cadre de l'introduction des approches interculturelles au Brésil. En raison de leur faiblesse numérique (moins de 1 % de la population brésilienne) et de leur présence territorialisée, les amérindiens ont les premiers bénéficié d'une ouverture de l'école à la diversité culturelle. En revanche, de nombreuses hésitations peuvent être observées au niveau de la valorisation de l'héritage culturel afro-brésilien. En effet, cette population est majoritaire dans certaines régions du pays (Nordest). De plus, la population noire et métisse constitue selon les statistiques officielles récentes la majorité de la population du Brésil. Même dans les régions du Sud, considérée parfois comme le Brésil blanc, les métisses et les afro-brésiliens sont présents depuis longtemps au sein de la population. Par ailleurs, la sur-représentation des afro-brésiliens dans les favelas a incité de nombreux chercheurs et décideurs à penser que la problématique raciale serait automatiquement résolue par une lutte accrue contre l'exclusion sociale et la pauvreté. En élargissant l'analyse à l'ensemble de l'Amérique Latine, Hooker (2006) parle même d'inclusion indigène et d'exclusion des afro-descendants.

En définitive, on observe que l'introduction de l'héritage afro-brésilien dans le système éducatif oblige à repenser et problématiser autrement l'identité nationale brésilienne (Canen, 2000). Repenser cette identité passe en particulier par la reconnaissance du caractère métissé de chaque brésilien mais aussi par la sédimentation des discriminations historiques dont ont souffert les afro-brésiliens et les amérindiens. Il s'agit donc bien d'une révolution copernicienne dans la forme scolaire brésilienne, conçue depuis ses débuts avec les jésuites, comme un moyen d'assimilation des « non civilisés » et de préparation de la nation pour la modernité exclusivement conçue comme européenne.

3. Les approches interculturelles dans la formation et le travail des enseignants

De nombreux termes sont utilisés dans les initiatives éducatives qui tentent de prendre en compte la diversité culturelle dans les systèmes éducatifs. Dans certains contextes, on utilise l'éducation multi-culturelle, dans d'autres, l'éducation interculturelle. Nous avons opté dans cet article pour la notion d'approches interculturelles dans la mesure où elle met bien en évidence les tâtonnements et les hésitations dans ce domaine (Dasen & Perregaux, 2000). Pour tenter de définir les approches interculturelles dans la formation et le travail des enseignants au Brésil, nous utiliserons la typologie de Burnett (1994)

qui classe de telles approches en trois catégories selon leur cible prioritaire : 1) les programmes centrés sur le curriculum, 2) les programmes centrés sur l'élève et 3) les programmes orientés vers l'action sociale. Le tableau ci-dessous décrit les principales approches constatées dans le système éducatif brésilien. On peut observer une variété à la fois au niveau des approches adoptées mais aussi des initiateurs. Au-delà des initiatives liées aux curricula qui sont bien présentes, nous constatons une prolifération de journées commémoratives de l'héritage culturel de différents groupes ethniques. Cela rappelle les commémorations instaurées aux Etats-Unis dans le sillage de l'éducation multiculturelle (journée de commémoration de Martin Luther King, le mois noir (black month), la journée des Chicanos (cinco de Mayo).

Par ailleurs, on peut observer l'omniprésence de l'art dans les approches interculturelles au Brésil. En effet, l'art peut être considéré comme l'épine dorsale d'une culture, la dimension artistique est particulièrement pertinente pour travailler la diversité culturelle en classe. Les élèves, d'une manière générale, aiment apprendre sur les caractéristiques artistiques africaines et indigènes. Les travaux manuels, les chansons, les danses rapprochent les élèves. Toutefois, il faut se prémunir de la tentation de présenter ces cultures comme de simples curiosités patrimoniales renforçant ainsi la distance entre les cultures et les stéréotypes

Tableau 2 - Les approches interculturelles dans la formation et le travail des enseignants

Cible	Description	Effets déclencheurs et initiateurs	Application sur le terrain scolaire et résistances constatées
Curriculum	<ul style="list-style-type: none"> - Paramètres curriculaires nationaux - Enseignement de l'histoire de l'Afrique et des peuples indigènes - Enseignement des arts et cultures indigène et africaine 	<ul style="list-style-type: none"> - Législation générale - Ministère de l'éducation - Enseignants d'histoire et de géographie - Enseignants des disciplines artistiques (musique, danse, arts visuels) 	<ul style="list-style-type: none"> - Peu connus par les enseignants sur le terrain - Laissés aux initiatives individuelles - Les projets les plus réussis sont ceux qui s'articulent avec un projet d'établissement (appelé au Brésil projeto politico pedagogico) ou ceux qui intègrent une dimension artistique
Elève	<ul style="list-style-type: none"> - Pédagogie antiraciste - Pédagogie inclusive - Education à la citoyenneté 	<ul style="list-style-type: none"> - Mouvements sociaux - Enseignants - Ministère de l'éducation 	<ul style="list-style-type: none"> - Les approches interculturelles sont intégrées à des innovations scolaires plus vastes
Action sociale	<ul style="list-style-type: none"> - Journée de commémoration de l'abolition de l'esclavagisme (13 mai) - Journée nationale de la conscience Noire (20 Novembre) - Journée de l'indien (19 avril) - Formation d'enseignants indigènes - Mise en place de politiques de discrimination positive et de quotas ethniques dans certaines institutions éducatives 	<ul style="list-style-type: none"> - Mouvements afro-brésiliens et indigènes - Ministère de l'éducation 	<ul style="list-style-type: none"> - Les politiques d'accès à l'égalité notamment par l'intermédiaire des quotas ethniques font l'objet de multiples résistances motivées par les mythes de la démocratie raciale et du mérite scolaire

Les paramètres curriculaires nationaux (PCN) préparés par le ministère fédéral de l'éducation préconisent l'intégration de la diversité culturelle dans l'enseignement. Le document introductif du PCN à l'école primaire (Brésil, 1997) met en évidence la nécessité de tenir compte de la diversité et d'adapter les objectifs, le contenu et les critères d'évaluation. La question de la diversité fait partie des thèmes transversaux qui doivent imprégner les différentes disciplines scolaires (langue portugaise, mathématiques, histoire, géographie, sciences et arts) et permettre ainsi l'interdisciplinarité à l'école primaire. Le ministère de l'éducation souligne : « Afin de vivre dans une société démocratique et plurielle, nous avons besoin de respecter et de valoriser la diversité ethnique et culturelle. Par sa formation historique, la société brésilienne est marquée par la présence de différents groupes ethniques, culturels, descendants immigrants de différentes nationalités, religions et langues» (Brésil, 1998, p.68).

Il nous semble utile de souligner que la formation des enseignants brésiliens a connu des réformes en profondeur ces dernières années dans le sens d'une universitarisation de la formation et d'une professionnalisation accrue. La place des approches interculturelles dans ces réformes a été marginale dans le sens où elles ne se sont pas imposées comme une dimension obligatoire et incontournable de la formation. Elles semblent abandonnées aux initiatives individuelles des concepteurs et des gestionnaires des programmes de formation. Souvent, les approches interculturelles 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. Cependant, la disponibilité de ressources fédérales d'appui pour la formation des enseignants indigènes a incité certaines universités publiques à lancer des programmes spécifiques de formation dans ce domaine (Grupioni, 2006).

Dans la mesure où l'objectif principal des approches interculturelles dans la formation et le travail des enseignants est de changer les comportements des acteurs scolaires relatif à la diversité culturelle et ethnique, il nous semble utile dans les paragraphes suivants de synthétiser les recherches brésiliennes.

Pinto (1987a) a montré la quasi-absence de travaux de recherche qui traitent directement et spécifiquement de l'éducation des enfants noirs ou métis. Cela traduit la carence des statistiques officielles qui laisse à penser que le Brésil est un pays mono-racial. Dans le milieu des chercheurs en éducation, l'absence de travaux se référant à la couleur était aussi justifiée par le fait que la population noire est concentrée dans les couches les plus défavorisées de la population brésilienne (Pinto, 1987a). La couleur de la peau serait pour certains chercheurs incluse dans l'étude de la problématique de la pauvreté.

Au-delà de ce débat ancien sur la dissolution de la race dans la catégorisation sociale, d'autres recherches se sont attelées à l'analyse de 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. Il nous paraît utile de souligner que 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. Diverses études ont été effectuées sur la représentation des noirs dans les livres scolaires. Pinto (1987b) a par exemple analysé le contenu d'un échantillon de 48 livres destinés à la 4^{ème} année d'école primaire et utilisés dans la région de São Paulo de 1941 à 1975. L'analyse des catégories ethniques a été effectuée à partir de l'examen des personnages qui apparaissent aussi bien dans les textes que dans les illustrations (1378 personnages illustrés et 4449 personnages décrits). La comparaison des statuts des individus blancs, métis et noirs dans les illustrations montre que les premiers sont de loin les plus privilégiés. Ils sont les plus nombreux (N=1099) et monopolisent particulièrement les endroits stratégiques des livres comme les couvertures. La femme noire n'apparaît jamais, c'est la *domestique noire* qui la représente avec des traits stéréotypés très marqués. Les personnages blancs apparaissent comme les plus diversifiés exerçant près de 36

types d'activités professionnelles (dont les plus prestigieuses) alors que les noirs et les métis apparaissent dans quelques activités professionnelles (dont les plus dépréciées). Dans les textes, se répètent pratiquement les mêmes constats que ceux observés dans les couvertures.

Les livres didactiques comme principal moyen d'apprentissage dans l'enseignement formel renforcent donc l'image du Noir comme être inférieur au Blanc. Ils font en sorte que le problème de classes sociales se confonde avec la couleur de peau. Quand on parle d'hygiène, l'enfant noir apparaît comme sale. Les livres didactiques sont un instrument de « conscientisation » de l'infériorité de la race noire (Triumpho, 1987). Lino Gomes (2003) a mis en évidence la réticence du système scolaire à accepter et à valoriser le corps noir, ce qui oblige les enseignantes noires à trouver d'autres espaces pour assumer leur identité raciale spécifique. Le même constat a été formulé à propos des représentations dominantes des amérindiens, qui apparaissent comme « sauvages », « guerriers », « indiens ! » (Oliveira, 2003).

Le pédagogue brésilien Paulo Freire a mis en évidence la puissance des images dans l'éducation (images du paysan, de l'ouvrier, de l'indien et du noir) : l'image comme un langage visuel qui permet la communication humaine et une meilleure compréhension de la réalité des apprenants. L'utilisation d'images d'expression artistique accroît l'expérience sensorielle. A la demande de Paulo Freire, l'artiste Francisco Brennand a créé une série de dix images avec des figures de couleurs et des lignes simples. Ces images qui montrent des animaux et certaines situations de travail et de loisirs (images qui valorisent l'interculturalité) ont été utilisées avec succès dans les cours d'alphabétisation. L'utilisation de la sensibilité et de l'affectivité est capitale en éducation parce qu'elles peuvent être plus puissantes que la rationalisation cognitive (Pompeu Da Silva, 2009).

Une recherche de Sampaio & Leite (2002) dans une école située dans le centre historique de Salvador est révélatrice de la manière dont les enfants noirs refoulent très tôt leur identité raciale. Le professeur de capoeira a décidé de demander aux enfants de la classe qui étaient noirs parmi eux. Une simple observation de la classe permet de constater que tous étaient noirs même si certains plus foncés que d'autres. Mais, tous les enfants se sont exprimés pour dire qu'ils n'étaient pas noirs. Comme le professeur insistait, certains élèves lui disaient que son fils était noir mais aucun d'entre eux. Les enfants intègrent très jeunes la honte de leur propre couleur, de leur propre corps (« É de pequenino que se torce o pepino » = C'est très tôt qu'il faut tordre le concombre, expression qui signifie qu'il faut façonner les enfants tôt). Dans la leçon suivante, le professeur de capoeira a poursuivi son questionnement en s'adressant successivement à tous les enfants : « Ton père est noir ? Ta mère est noire ? Et toi es-tu noir ? ». Même les enfants qui ont répondu que leur père ou leur mère était noir, refusaient de s'identifier en tant que noir. Après tant d'insistance, la classe a fini par « accuser » l'un des enfants de la classe d'être noir !

Suite aux changements législatifs importants visant à valoriser les approches interculturelles dans le système éducatif et en particulier dans la formation et le travail des enseignants, on aurait pu s'attendre à ce que les résultats des recherches les plus récentes mettent en évidence des changements dans l'attitude des enseignants ou des élèves brésiliens. Pourtant, ces recherches montrent la persistance de la résistance des acteurs scolaires aux approches interculturelles.

Dans une recherche-action réalisée avec des enseignants à Rio-de-Janeiro, Canen (2007) a constaté la persistance chez les enseignants d'une vision essentialiste des identités culturelles. De même, cette recherche a mis en évidence le fait que la majorité des enseignants ne semble pas sensible aux inégalités historiques expérimentées par la population afro-brésilienne.

L'étude de De Nazaré Baía Coelho et Paiva Costa (2009) dans une école de l'Etat du Pará a dévoilé que la question ethnico-raciale et la Loi 10639/2003 relative à l'enseignement de l'histoire de la culture africaine et afro-brésilienne sont ignorées par les enseignants. Seul un professeur d'histoire (qui est noir et membre d'un mouvement social afro-brésilien) connaissait le contenu de cette loi et il a tenté de la mettre en œuvre dans son enseignement. Donc, l'interculturel ne représente pas ici une proposition pédagogique institutionnelle intégrée à l'école pour mettre en

application la nouvelle loi, mais une position isolée liée aux convictions personnelles d'un enseignant. Ce qui a été observé dans les classes renvoie toujours au maintien de la fable des trois races voilant le racisme qui, de temps en temps, apparaît dans les blagues entre les enfants et les lapsus des enseignants.

L'étude en cours de Santiago et Akkari (2010) a fait le même constat dans l'Etat de Rio Grande do Norte. Peu d'enseignants interviewés ont entendu parler des lois 10639 ou 11645 visant à valoriser les cultures minoritaires dans le curriculum scolaire. De surcroît, les rares enseignants qui ont été informés de ces changements législatifs l'ont été par les médias ou à l'extérieur de l'école.

L'UNESCO et le gouvernement brésilien travaillent actuellement sur la traduction de huit volumes consacrés à l'histoire africaine. Des livres pédagogiques pour les enseignants et des manuels pour les élèves sont également prévus afin que toutes ressources didactiques pour l'enseignement de l'histoire africaine soient disponibles dans un délai de un à deux ans.

En somme, aussi louables qu'ils soient, les changements législatifs pour introduire les approches interculturelles dans le système éducatif brésilien n'ont pas encore eu les effets escomptés. Ils représentent donc une condition nécessaire mais pas suffisante pour passer des intentions aux attitudes et comportements interculturels.

Conclusion

Cet article nous a permis de mettre en lumière deux aspects importants dans le débat sur l'interculturel au Brésil. Tout d'abord, le pays est perméable aux expériences et aux débats interculturels se déroulant au niveau international. Il a mis en place de nombreuses mesures législatives visant à promouvoir l'interculturel à l'école.

Ensuite, il est pertinent de dépasser l'approche législative, juridique et commémorative actuellement dominante dans le pays pour tenter d'ancrer l'interculturel brésilien dans une pensée critique qui interpelle les relations interethniques non seulement à l'école mais également dans la société dans son ensemble. Il nous semble que les enseignants constituent le levier principal pour dépasser l'immobilisme et la frilosité actuels du système éducatif brésilien par rapport aux approches interculturelles.

Nous estimons qu'afin d'opérer un réel changement dans le traitement de la diversité culturelle, les enseignants doivent avoir une vision plus ample sur l'éducation interculturelle qui ne se réduit pas à la simple connaissance des costumes, des fêtes, des musiques et des cuisines typiques. Ils doivent comprendre l'éducation interculturelle dans le cadre d'une citoyenneté critique et démocratique et pas seulement comme une appréciation contemplative de la richesse des différents groupes ethniques.

Les approches interculturelles sont médiatisées dans le système éducatif brésilien par deux perspectives principales. La première, se focalisant sur les réformes curriculaires, préconise la valorisation de l'apport des groupes traditionnellement opprimés (afro-brésiliens et amérindiens). La seconde se centralise sur des politiques d'accès à l'égalité qui passent par l'utilisation d'un système de quotas ethniques et sociaux pour accéder à certaines institutions éducatives. Si la première perspective n'a pas trouvé beaucoup de résistances explicites, c'est qu'elle n'est pas encore effective dans le quotidien scolaire ou se résume à quelques dates commémoratives. En revanche, la deuxième perspective, qui conteste le privilège social d'être blanc, fait l'objet de nombreuses controverses qui ne sont pas prêtes de s'arrêter.

Bibliographie

- AKKARI A. & SAMPAIO S. (2003), « Ethnicité et éducation interculturelle au Brésil », *Intégration des "minorités" et nouveaux espaces interculturels*, A. Gohard-Radenkovic, D. Mujuwamariya & S. Perez (Ed.), Paris, L'Harmattan, pp.153-170.
- SANTIAGO M. & AKKARI A. (2010), « A promoção da diversidade cultural no contexto escolar : das intenções legislativas às práticas escolares », Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 22-24 setembro 2010, Universidade de Sergipe.
- BASTIDE R. & FERNANDES F. (1955), *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*, São Paulo, Anhembi.
- BRASIL (1997), *Parâmetros Curriculares Nacionais : primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental*, Documento introdutório, Brasília, MEC.
- BRASIL (1998), *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*, Documento introdutório, Brasília, MEC.
- BURNETT G. (1994), *Varieties of multicultural education : An introduction (ERIC Digest)*, New York, ERIC Clearinghouse on Urban Education (ERIC Document Reproduction Service No. ED 372 146).
- CANEN A. (2000), « Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares », *Cadernos de Pesquisa*, n°111, pp.135-149.
- CANEN A. (2007), « Multiculturalism and a Research Perspective in Initial Teacher Education : possible dialogues Policy », *Futures in Education*, n°4, pp.519-534.
- CARVALHO DE CHAGAS M. (1989), *A Escola e a República*, São Paulo, Editora Brasiliense.
- D'ADESKY J. (2001), *Racismes et antiracismes au Brésil*, Paris, L'harmattan.
- DASEN P.R. & PERREGAUX, C. (2000), (Ed.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, Bruxelles, De Boeck
- DA SILVA A. C. (1987), « Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de comunicação e expressão do 1.º grau-nível 1 », *Cadernos de Pesquisa*, n°63, pp.96-98.
- DE NAZARE BAIA COELHO W. & PAIVA COSTA R. (2009), « Representações sobre relações raciais na sala de aula: o negro no cotidiano escolar », *Educação (UFSM)*, n°2, pp.326-337.
- FERNANDES F. (1960), « Prefácio », *Cor e mobilidade social em Florianópolis*, F.H. Cardoso e O. Ianni, São Paulo, Companhia Editora Nacional.
- FERRAO CANDAU V. M. & RUSSO K. (2010), « Interculturalidade e educação em América Latina : uma construção plural, original e complexa », *Revista Diálogo Educacional*, n°29, pp.151-169.
- FREYRE G. (1933), *Casa Grande e Senzala*. 25 ed, Rio de Janeiro, J. Olympio, 1987.
- FREYRE G. (1952), *Maîtres et esclaves*, Paris, Gallimard.
- GRUPIONI L. D. B. (Ed.) (2006), *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*, Brasília, MEC/UNESCO.
- HOOKE J. (2006), «Inclusão indígena e exclusão dos afro-descendentes na América Latina», *Tempo social*, n°2, pp.89-111.
- IANNI O. (1966), *Raças e classes sociais no Brasil*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- KADLUBITSKI L. & JUNQUEIRA S. (2009), « Diversidade cultural e políticas públicas educacionais », *Educação*, n°1, pp.179-194.
- LINO GOMES N. (2003), « Educação, identidade negra e formação de professores/as : um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo », *Educação e Pesquisa*, n°1, pp.167-182.
- MAIO M. C. (1999), « Projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50 », *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n°41, pp.141-158.
- MORITZ SCHWARCZ L. (2001), *Racismo no Brasil*, São Paulo, Publifolha.
- OLIVEIRA T. (2003). « Olhares que fazem a 'diferença' : o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais », *Revista Brasileira de Educação*, n°22, pp.25-34.
- PINTO R. (1987a), « A educação de negro: Uma revisão da bibliografia », *Cadernos de Pesquisa*, n°62, pp.334.

PINTO R. (1987b), « A representação do negro em livros didáticos de leitura », *Cadernos de Pesquisa*, n°63, pp.88-92.

POMPEU DA SILVA C. (2009), *A arte como expressão da liberdade : o corpo e as expressões artísticas no pensamento de Paulo Freire, Dissertação (mestrado)*, Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

SAMPAIO S. & LEITE R. N. (2002), *Relatório Anual do Projeto Mestre Pastinha, mimeo*, Bahia, Departamento de Psicologia FFCH/UFBa.

SANSONE L. (2003), *Blackness without ethnicity. Constructing race in Brazil*, New York, Palgrave Mcmillan.

SARAIVA S. (2009), 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 (1988-2008), *Vivre ensemble dans les sociétés multiculturelles*, C. Carpentier et E-H. Riard (Ed.), Paris, L'Harmattan.

TRIUMPHO V. R. (1987), « O negro no livro didático e a prática dos agentes de pastoral negros », *Cadernos de Pesquisa*, n° 63, pp.93-95.