



HAL
open science

**Pour pédagogie performative de la mémoire :
performance et témoignage sur la violence d'Etat à
l'école**

Marta Haas

► **To cite this version:**

Marta Haas. Pour pédagogie performative de la mémoire : performance et témoignage sur la violence d'Etat à l'école. Sociologie. Université de Nanterre - Paris X; Universidade do Rio Grande do Sul – Porto Alegre (Brésil), 2023. Français. NNT : 2023PA100024 . tel-04216667

HAL Id: tel-04216667

<https://theses.hal.science/tel-04216667v1>

Submitted on 25 Sep 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Membre de l'université Paris Lumières
École doctorale 138 : Lettres, langues, spectacles
EA 369 : Études Romanes

Marta Haas

Pour une pédagogie performative de la mémoire

Performance et témoignage sur la violence d'État à l'école

Thèse présentée et soutenue publiquement le 30/03/2023
en vue de l'obtention du doctorat de Langues, littératures et civilisations romanes: Portugais de
l'Université Paris Nanterre
et du doctorat de Sciences de l'éducation de l'Universidade Federal do Rio Grande do Sul

sous la direction de Mme Maria da Graça DOS SANTOS (Université Paris Nanterre)
et de M Gilberto ICLE (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Jury :

| | | |
|---|-------------------------------|---|
| Membre du jury et directrice de thèse : | Mme Maria da Graça DOS SANTOS | Professeure, Université Paris Nanterre |
| Membre du jury et directeur de thèse : | M Gilberto ICLE | Professeur, Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| Membre du jury et rapporteuse : | Mme Maria Fonseca FALKEMBACH | Maîtresse de conférences, Universidade Federal de Pelotas |
| Membre du jury et rapporteur : | M João Sousa CARDOSO | Maître de conférences, Universidade Lusófona do Porto |
| Membre du jury : | Mme Rita Novas MIRANDA | Maîtresse de conférences, Sorbonne Université |
| Membre du jury : | Mme Maria STEPHANOU | Professeure, Universidade Federal do Rio Grande do Sul |

Cette thèse¹ est réalisée dans le cadre d'une convention de cotutelle entre l'*Universidade Federal do Rio Grande do Sul* (Brésil) et l'Université Paris Nanterre (France). Son thème est la performance, le traumatisme et le témoignage dans l'enseignement scolaire. Son objectif principal est d'étudier comment la performance peut transmettre la mémoire traumatique liée à la violence d'État, dans un contexte scolaire.

Ce travail engendre également des objectifs spécifiques : 1) s'approprier quelques concepts des *Performance studies* et des études des traumatismes pour analyser les activités expérimentales réalisées avec les élèves ; 2) approfondir l'étude des relations entre traumatisme, témoignage et performance ; 3) analyser comment les expériences avec les élèves contribuent au débat sur la mémoire ; 4) relier ces expériences à d'autres performances, qui ont en commun le thème de la violence d'État ; 5) tisser les liens possibles entre la violence étatique subie pendant la période de la dictature civile et militaire brésilienne et ses conséquences/traces dans la période démocratique ; 6) tirer des conclusions possibles sur la transmission de la mémoire traumatique par la performance et le témoignage, à partir des expériences réalisées avec les élèves ; 7) dans le conflit entre différentes mémoires, analyser le potentiel réparateur de la performance.

La préoccupation initiale de la recherche est née lorsque j'ai observé Nilce Azevedo Cardoso (1945-2022) – une militante de l'AP² qui a survécu à la torture, notamment à celle dite du *pau-de-arara*³ et à des décharges électriques – retourner à l'établissement scolaire où elle a enseigné peu après sa sortie de prison. Les époques se chevauchent dans ce lieu d'enseignement et, afin d'exercer son métier de professeur de physique, Nilce a dû surmonter l'amnésie initiale causée par les sévices vécus au DOPS⁴ et faire place à un

¹ This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

² L'AP, *Ação Popular* [Action populaire], était une organisation politique de gauche créée en 1962 par des étudiants militants de la *Juventude Universitária Católica* - JUC [Jeunesse universitaire catholique]. Avec le coup d'État militaire de 1964, ses dirigeants sont entrés dans la clandestinité. L'aile majoritaire de l'AP ne visait pas la lutte armée, cherchant à faire de la résistance contre le régime par une articulation avec des ouvriers, intellectuels et étudiants.

³ Note du traducteur : le *pau-de-arara* est une méthode de torture utilisée au Brésil depuis la période esclavagiste. Elle ressemble beaucoup à la méthode de la balançoire de Boger, de l'Allemagne nazie.

⁴ Le DOPS, *Departamento de Ordem Política e Social* [Département d'ordre politique et sociale] du Rio Grande do Sul, commandé par la police civile en collaboration avec l'armée brésilienne, a servi de lieu de détention et torture des citoyens considérés « subversifs » par le régime militaire.

intense travail de mémoire, en racontant à des jeunes étudiants son histoire de résistance à la dictature.

C'est dans le but d'enquêter sur la transmission des souvenirs traumatiques par la performance que j'ai mené des expériences avec des élèves d'écoles publiques de Porto Alegre. Le témoignage de personnes victimes de la dictature civile et militaire brésilienne – qui ont vu leurs droits civils révoqués, ont été emprisonnés de manière arbitraire, torturés et exilés – a été le point de départ de la conception de l'expérience avec les élèves. Si la performance peut être un moyen de transmettre un savoir et une mémoire, elle peut aussi être un moyen de transmettre la mémoire traumatique de la période du régime militaire. Ayant pour base cette idée, j'ai cherché à réactualiser le débat sur la mémoire à partir des questions suivantes : comment la performance peut-elle élargir l'expérience du témoignage et la faire devenir collective, transmettre des savoirs et apporter un sentiment de responsabilité commune ? Comment est-il possible de créer et d'incorporer, à partir de la performance et du témoignage, une mémoire insurgée qui s'oppose aux structures de la violence d'État ?

L'hypothèse théorique pour mener à bien cette entreprise était que la performance est comme un acte de transfert, qui transmet des connaissances et la mémoire par la répétition de comportements et qui pourrait faire de l'expérience de la douleur et de la souffrance quelque chose de collectif, quelque chose dont nous devenons responsables collectivement (TAYLOR, 2013). Mon point de départ est la notion présentée par Richard Schechner, un pionnier des *Performance studies*, pour qui « [...] les performances – artistiques, rituelles ou de la vie quotidienne – sont des 'comportements restaurés', des 'comportements doublement encodés', des actions performées que les gens s'entraînent à exécuter et qu'ils répètent »⁵ (SCHECHNER, 2013, p. 28). Il ajoute également qu'il est nécessaire de faire une distinction entre ce qui « est » performance – lorsque la coutume ou la tradition d'une culture donnée considère que quelque chose est une performance – et ce qui peut être étudié « comme » de la performance. Autrement dit, considérée dans son aspect ontologique, la performance fait référence à des pratiques ou des événements spécifiques et reconnus comme performance, par exemple, le théâtre, la danse, le rituel, etc. Ils sont spécifiques, car ce qui est considéré comme une performance dans une culture ou

⁵ En anglais : « [...] performances – of art, rituals, or ordinary life – are 'restored behaviors', 'twice-behaved behaviors', performed actions that people train for and rehearse ».

une tradition donnée peut ne pas l'être dans une autre. Considérée dans son aspect épistémologique, elle a une fonction de lentille méthodologique, qui permet d'analyser les événements les plus variés sous le point de vue de la performance. Elle propose un mode de connaissance qui met en valeur, à la fois, le caractère réel et le caractère construit des pratiques les plus diverses, en tenant toujours compte de la spécificité culturelle et historique de chaque contexte.

Au cours de la recherche, une autre question est devenue centrale : la performance de la mémoire (insurgée) peut-elle être réparatrice ? L'analyse des expériences réalisées en milieu scolaire a démontré qu'une pédagogie performative de la mémoire peut contribuer à la réparation de la violence d'État. Une pédagogie centrée sur des mémoires traumatiques, liées aux catastrophes majeures et aux violations des droits humains, cherche à interroger le passé par rapport au présent – sans nier la singularité de chaque événement historique – et à en tirer une leçon. Tout au long de cette étude, je démontre comment l'association de la pédagogie mémorielle avec une méthodologie performative peut élargir le sentiment de réparation. Cela se fait en cherchant, à partir de la reconnaissance de la violence subie, à restaurer les liens sociaux perdus et à créer les conditions de sa non-reproduction.

La première étape de la recherche a débuté par un passage en revue de la bibliographie sur les thèmes concernés. J'ai cherché à m'appropriier les concepts des *Performance studies* qui seraient importants pour cette étude, ainsi que les concepts de narration, de traumatisme, de témoignage et de mémoire. Certaines recherches déjà réalisées et en cours au sein du groupe d'études en éducation, théâtre et performance de l'*Universidade Federal do Rio Grande do Sul* (GETEPE – UFRGS) démontrent la puissance du travail sur la performance avec les élèves de l'enseignement scolaire. Ces études montrent comment la performance peut être transformatrice en classe, non seulement en tant que pratique artistique à enseigner, mais en tant qu'outil d'analyse. Penser le milieu scolaire sous la perspective de la performance permet d'identifier les mécanismes qui incitent à une construction sociale donnée de l'école.

Tout comme la performance, le témoignage est aussi un acte de transfert. Dans le témoignage, la transmission au témoin de la mémoire traumatique de la victime comprend l'acte partagé et participatif de raconter et d'écouter qui peut être associé à la performance en direct. Selon Diana Taylor, témoigner est un processus vivant, un faire, un événement qui se déroule en temps réel, en présence d'un auditeur qui devient « [...] un participant et un

détenteur de l'événement traumatisant »⁶ (2013, p. 235). Taylor ajoute que le traumatisme raconté dans le témoignage est caractérisé, comme la performance, par la nature de ses répétitions. Les deux sont ressentis affectivement et viscéralement dans le présent et sont toujours in situ. Chacun intervient dans le corps individuel/politique/social à un moment particulier et renvoie à des tensions spécifiques. Cependant, le contexte individuel des études des traumatismes et du témoignage « [...] se superpose clairement à l'orientation plus publique et collective des *Performance studies* »⁷ (TAYLOR, 2013, p. 235). C'est sur cet aspect plus public et collectif de la performance que j'entends mettre l'accent lors des expériences avec des élèves d'écoles publiques.

Il est nécessaire de distinguer deux concepts dérivés de la performance. Je suis la distinction esquissée par Diana Taylor (2013), qui a forgé le néologisme « performatique » pour désigner le domaine non discursif de la performance, et le différencier du domaine « performatif », théorisé par John Langshaw Austin (1911-1960), qui désigne un langage qui agit ou accomplit quelque chose. Ainsi, la désignation performatique marque ici la forme adjectivale de la performance, tandis que le terme performatif fait référence au domaine de la communication. Dans le cadre de cette recherche, il est également important de retenir l'idée que le performatif est la capacité « [...] à nous montrer la transformation comme un facteur essentiel de l'action humaine : dans la *performance* nous faisons quelque chose qui nous permet de nous refaire nous-mêmes »⁸ (ICLE; BONATTO, 2017, p. 9).

Il est important d'évoquer aussi la notion de performativité. Un sens assez courant consiste à associer la performativité à la performance dans le sens néolibéral d'augmentation de la productivité, mais aussi dans le sens d'agir ou de jouer un certain rôle. Selon Schechner, « [...] la performativité s'apparente à ce que j'appelle 'comme' de la performance »⁹ (2013, p. 123). Selon l'auteur, ce terme est particulièrement large et couvre un éventail de possibles, parmi lesquels « [...] la construction de la réalité sociale, y compris le genre et la race ; la qualité des performances, d'être un comportement restauré et ; la

⁶ En portugais : « [...] um participante e coproprietário do acontecimento traumático » (TAYLOR, 2013, p. 235).

⁷ En portugais : « [...] claramente se sobrepõe ao foco mais público e coletivo dos estudos da performance ».

⁸ En portugais : « [...] de nos mostrar a transformação como fator essencial da ação humana : na *performance* fazemos alguma coisa que nos permite refazer-nos a nós mesmos ».

⁹ En anglais : « [...] performativity is similar to what I called 'as' performance ».

relation complexe entre la pratique de la performance et sa théorie »¹⁰ (SCHECHNER, 2013, p. 123). Concernant la construction de la réalité sociale, la notion de performativité nous aide à comprendre comment nous performons ou jouons notre propre rôle continuellement, répétant des comportements qui nous constituent en tant que sujets.

Ainsi, lorsque j'utilise l'adjectif performatique pour qualifier les actions expérimentales menées avec les élèves, je cherche à mettre en évidence des caractéristiques propres à la performance qui sont présentes dans ces pratiques. Lorsque j'utilise le terme performatif associé à la pédagogie, je souligne que les actes de communication présents dans les relations d'enseignement et d'apprentissage accomplissent quelque chose et peuvent être transformateurs. Avec performatif, je cherche aussi à souligner – d'après Icle, Bonatto et Pereira (2017, p. 2) – qu'« [...] à l'école et en dehors, nous performons nous-mêmes et l'autre afin de répéter des comportements qui deviennent des rituels de constitution continue de sujets »¹¹.

C'est au croisement entre les *Performance studies* et la Pédagogie qu'est apparue la notion de pédagogie performative, identifiée par Elyse Lamm Pineau comme « [...] une nouvelle poétique des études pédagogiques »¹² (2010, p. 91), qui privilégie à la fois les dimensions créative et construite de la pratique pédagogique. Pour l'autrice, enseignants et élèves ne cherchent pas des vérités, mais « des fictions collaboratives – créant et recréant continuellement des visions du monde et leurs positions contingentes par rapport à ces visions »¹³ (PINEAU, 2010, p. 97).

Pineau (2010) met en évidence – à partir d'autres recherches comme celle de Dwight Conquergood sur les performances artistiques et culturelles et celle de Peter McLaren sur l'école comme lieu de performances rituelles – les multiples possibilités qu'engendre l'enseignement comme performance. Parmi ces possibilités, je souligne : « [...] une méthode d'enseignement participative »¹⁴ (p. 93) ; « [...] un ensemble changeant et continu de

¹⁰ En anglais : « [...] the construction of social reality including gender and race, the restored behavior quality of performances, and the complex relationship of performance practice to performance theory ».

¹¹ En portugais : « [...] na escola e fora dela, performamos a nós mesmos e ao outro de modo a repetir comportamentos que se tornam rituais de contínua constituição de sujeitos ».

¹² En portugais : « [...] uma nova poética dos estudos educacionais ».

¹³ En portugais : « [...] ficções colaborativas – continuamente criando e recriando visões de mundo e suas posições contingentes dentro delas ».

¹⁴ En portugais : « [...] um método de ensino participativo ».

narrateurs, de récits et de performances »¹⁵ (p. 97) au lieu de l'accumulation simple et linéaire des compétences disciplinaires ; « [...] les dimensions esthétiques de l'enseignement et de l'apprentissage, la construction et la reconstruction continues d'idées et d'identités dans l'espace partagé de la salle de classe »¹⁶ (p. 98) ; un jeu qui « [...] privilégie le plein engagement du corps associé à une sorte d'autoréflexion précise sur la nature et les implications de l'action de chacun »¹⁷ (p. 100) ; un processus qui « [...] privilégie des représentations fluides, continues et souvent contradictoires de l'expérience humaine, qui résistent à la réification et à l'enfermement »¹⁸ (p. 103) et ; « [...] une mise en scène réflexive : à la fois une immersion et une réflexion rendues possibles par la co-présence du moi agissant »¹⁹ (p. 103).

Après avoir approfondi la recherche théorique, j'ai animé des ateliers expérimentaux avec trois classes de deux écoles publiques de Porto Alegre. Au collège Coronel Afonso Emílio Massot, j'ai travaillé avec un groupe d'élèves de la dernière année et, au lycée Infante Dom Henrique, avec deux groupes d'élèves de la dernière année²⁰. Au cours de cette expérience, la production de données a été faite par : un journal de bord de terrain ; l'enregistrement audio des rencontres ; des documents créés par les élèves, comme des listes ou des petits textes ; l'enregistrement photographique et audiovisuel de certaines activités. Ces données ont été analysées dans la thèse.

L'inspiration méthodologique pour ces activités expérimentales est également venue de la performance elle-même, plus précisément de la thématization du corps proposée par Elyse Lamm Pineau (2013). La chercheuse propose une méthodologie de la performance en éducation, qui fait usage du corps non pas comme une preuve ou une démonstration de ce

¹⁵ En portugais : « [...] um conjunto mutável e contínuo de narradores, histórias e performances ».

¹⁶ En portugais : « [...] as dimensões estéticas do ensinar e do aprender, o contínuo fazer e refazer de ideias e identidades no espaço compartilhado da sala de aula ».

¹⁷ En portugais : « [...] privilegia o envolvimento pleno do corpo combinado a uma espécie de autorreflexão precisa da natureza e das implicações da ação de cada um ».

¹⁸ En portugais : « [...] privilegia as fluidas, contínuas e frequentemente contraditórias representações da experiência humana que resistem à reificação e ao fechamento ».

¹⁹ En portugais : « [...] uma encenação reflexiva : ao mesmo tempo uma imersão e uma reflexão feita possível pela presença do eu que atua ».

²⁰ Au Brésil, l'éducation scolaire se compose de trois grandes étapes : l'éducation de la petite enfance (crèches et écoles maternelles, d'une durée de 6 ans, de 0 à 5 ans) ; l'enseignement fondamental obligatoire (d'une durée de 9 ans, de 6 à 14 ans) ; et l'enseignement secondaire (d'une durée de 3 ans, de 15 à 17 ans), qui peut également être technique ou professionnel.

qui a été appris par les élèves, mais comme moyen d'apprentissage. Chercher un corps performatif comme méthodologie implique donc de prendre conscience de son propre corps et de réfléchir collectivement à nos comportements et habitudes. Cette prise de conscience et cette réflexion sont le point de départ d'une rupture avec des schémas de comportement prédéterminés.

J'ai commencé la thèse en cherchant à comprendre comment se passe le processus de transmission de la mémoire traumatique. L'observation de Walter Benjamin (1987a) sur les combattants revenus muets des champs de bataille de la Première Guerre mondiale révèle une difficulté qui s'accroît tout au long du XX^e siècle. Comment transmettre un savoir à partir d'une expérience démoralisante, comme une guerre de tranchées, associée à un excès de violence, de souffrance, de faim et de mort ? À quoi sert le patrimoine culturel, transmis de génération en génération, si ces valeurs nous conduisent à la barbarie ? Pour Benjamin, c'est à l'historien/narrateur de recueillir les débris des ruines sans rester silencieux face aux incertitudes et aux ruptures inhérentes à la transmission de l'histoire. Mettre en lumière les décombres et les réminiscences permet d'articuler le passé et le présent, pour tenter d'éviter une nouvelle catastrophe. La souffrance des vaincus fait partie de ces restes que l'histoire officielle ne sait pas traiter. Cette souffrance est portée à ses ultimes conséquences dans la Seconde Guerre mondiale et dans l'expérience des camps de la mort nazis.

Face à l'aporie entre le besoin et l'impossibilité de raconter l'horreur vécue dans les camps – dilemme exposé par Primo Levi (1988), un rescapé d'Auschwitz – Giorgio Agamben (2008) revendique le témoin comme un sujet éthique de notre temps, celui qui parle au nom de ceux qui ont été réduits à une vie nue et privés de toute humanité. Comme le témoignage implique deux sujets, l'humain et l'inhumain, le survivant et le succombé, l'autorité de celui qui parle et vit vient précisément de l'incapacité à parler de celui qui a été privé de langage. Agamben voit une nouvelle posture éthique dans le geste de prendre la parole à la place de ceux qui ont vécu l'expérience de l'horreur dans son intégralité – une posture qui révèle le sombre paradigme biopolitique, exercé dans toute sa puissance dans les camps – et il ne nie pas la dignité humaine de ceux qui ont été réduits à la vie biologique. Le geste de témoignage transmet quelque chose d'innommable, mais qui fait partie de la souffrance humaine.

Lorsque les survivants d'une catastrophe sont en train de disparaître, comme c'est le cas des survivants des camps nazis, la question se pose de savoir qui héritera et revendiquera cette mémoire. La notion de post-mémoire, proposée par Marianne Hirsch (2008), a apporté une contribution importante à la compréhension du rapport qu'une génération ultérieure entretient avec le traumatisme vécu par ceux qui l'ont précédée. Grandir avec des souvenirs d'événements traumatisants qui dépassent la compréhension et défient la narration peut affecter lourdement les nouvelles générations, avec des effets durables dans le présent. Revendiquer la mémoire de quelque chose qui n'a pas été personnellement vécue implique imagination, projection et création. Fondé sur la médiation et sur l'expression esthétique, le travail de la post-mémoire cherche à réactiver des mémoires culturelles lointaines et à réincarner des liens sociaux perdus.

Afin de comprendre comment une expérience extrême peut affecter non seulement les individus, mais aussi des groupes sociaux et la vie communautaire elle-même, j'ai approfondi la notion de traumatisme social ou collectif (ERIKSON, 1976; ORTEGA, 2011), qui va au-delà de l'accumulation des blessures individuelles qui le constituent. Les traumatismes collectifs endommagent les liens qui unissent les gens, affectant non seulement leur identité et leurs relations avec les autres, mais aussi leur vision de monde. Une des causes de la rupture de la confiance dans les liens sociaux qui régissent la vie en communauté est le démenti (GONDAR, 2012), qui produit un sentiment d'injustice issu du refus de reconnaître la souffrance vécue par les victimes.

Un exemple de démenti analysé dans la thèse, est le combat politique mené en France par des associations de déportés, qui exigeaient que le gouvernement français reconnaisse sa complicité active dans les crimes contre l'humanité pendant l'occupation nazie. Il a fallu cinq décennies pour que ce déni soit défait. De la lutte pour la reconnaissance de cette mémoire passée sous silence – et en réaction aux discours négationnistes et aux attaques antisémites – est née la notion de devoir de mémoire, selon laquelle l'État et la société ont une dette envers les populations victimes de ces violences. Cet impératif moral a été resignifié au fil du temps jusqu'à évoluer en une sorte d'outil de mobilisation d'autres souvenirs traumatiques, devenant également une formule utilisée par l'État pour gérer le passé (LEDOUX, 2021).

Le concept de lieux de mémoire, forgé par Pierre Nora (1993), a émergé en réaction au nouveau discours mémoriel, qui évoquait de multiples mémoires collectives par

différents groupes sociaux. Nora craignait que l'histoire ne perde sa fonction de permettre l'intelligibilité du passé et le sentiment d'unité de la nation française. En réponse à ces multiples mémoires et identités, les lieux de mémoire se définissent comme l'endroit où une société inscrit volontairement ses mémoires, comme une manière de promouvoir l'intégration de son identité. Ce concept a également été utilisé par l'État dans le domaine politique, pour justifier la transformation de monuments, mémoriaux, nécropoles, anciens champs de bataille, pierres tombales et plaques commémoratives en lieux de mémoire, comme un moyen de mettre en valeur la mémoire nationale, offrant aux individus de différents groupes sociaux des références communes du passé et un horizon d'attentes partagé.

Tzvetan Todorov (2008) a été l'un des premiers historiens à théoriser les usages de la mémoire dans la société contemporaine. Dans une époque du culte de la mémoire, il s'est interrogé sur la manière dont il est possible de distinguer les « bons » et les « mauvais » usages du passé, c'est-à-dire quels usages permettent d'en tirer une leçon et quels rendent stérile l'acte de se souvenir. À cette fin, il a distingué entre les usages littéral et exemplaire de la mémoire. Lorsqu'un événement est conservé de manière littérale il reste insurmontable, ce qui finit par soumettre le présent au passé. L'usage exemplaire, en revanche, ne nie pas l'unicité de l'événement, mais l'utilise en tant que modèle pour comprendre des situations nouvelles. Livrer un souvenir à l'analogie et à la comparaison permet d'en faire un exemple et d'en tirer une leçon. La mémoire exemplaire permet donc de tirer des leçons de la violence du passé, ce qui peut nous aider à combattre les violences du présent et nous rapprocher de la justice.

Influencé par les travaux de Todorov, Paul Ricœur (2007) a formulé une critique théorique du devoir de mémoire. En alternative à l'idée de devoir, qui implique une imposition, Ricœur propose la notion de travail de mémoire, empruntée à la théorie psychanalytique de Sigmund Freud (1856-1939), qui rendrait possible de trouver une politique de la juste mémoire. Ce difficile travail de mémoire permettrait, d'une part, aux victimes de s'éloigner progressivement de la souffrance et, d'autre part, de dissoudre peu à peu la dette du reste de la société envers elles. De cette façon, l'excès de mémoire serait surmonté, réconciliant le présent avec le passé.

Si le devoir de mémoire peut être critiqué pour ses détournements et ses dérives, y compris dans le cadre des lois mémorielles qu'il a engendrées, il est devenu un outil de la

lutte politique des groupes sociaux minoritaires pour obtenir réparation. Il exige de la société un débat et un travail sur des mémoires restées invisibles, questionnant comment elles doivent être reconnues dans le champ public et comment elles doivent être transmises aux générations futures, de manière à surmonter la souffrance.

Afin d'analyser les politiques mémorielles mises en œuvre dans la zone du Cône Sud – plus précisément en Argentine, au Chili, en Uruguay et au Brésil – visant à réconcilier la société dans la période de retour à la démocratisation post-dictature, mon point de départ a été la notion de justice transitionnelle (ABRÃO ; TORELLY, 2014 ; TEITEL, 2011 ; VAN ZYL, 2011). Contrairement à un processus de transition politique ordinaire, cette notion comprend un ensemble de mesures visant à réconcilier la société après le départ d'un gouvernement autoritaire, dans lequel de graves violations des droits humains ont eu lieu. Les sociétés qui ne promeuvent pas une rupture avec le passé de violence et de terrorisme institutionnel, par le développement de politiques publiques visant à établir la vérité et la mémoire de ce qui s'est passé, comment cela s'est passé et qui en sont les responsables, restent dans un état de grande tension politique. Bien qu'il appartienne à chaque pays de trouver sa propre manière de gérer son héritage de violence et de créer des mécanismes pour que cette violence ne se reproduise plus, il existe un consensus dans le cadre du droit international sur certaines mesures que chaque État doit adopter dans le contexte de la justice transitionnelle. Parmi ces mesures, il s'agit notamment de tenir les auteurs des violations responsables, de réparer les victimes, de révéler la vérité sur les crimes passés, de réformer les institutions qui commettent des abus et de chercher la réconciliation.

En analysant le combat pour la réparation et la consolidation d'une justice transitionnelle en Argentine, au Chili, en Uruguay et, de manière plus attentive, au Brésil, on s'aperçoit qu'il a été mené principalement par des mouvements organisés autour des victimes, surtout par leurs familles. Cependant, contrairement à ce qui s'est passé en France, ce combat n'a pas eu lieu sur la base d'un impératif moral, à savoir que l'État et la nation tout entière ont une dette envers les populations victimes. Parmi les pays du Cône Sud analysés dans la thèse, l'Argentine est le plus proche de cette démarche, puisque le débat au sujet de la mémoire de la dernière dictature a engendré – grâce à la pression de la société civile – une politique publique étatique, qui continue de se répercuter dans les domaines juridique et pédagogique.

À l'autre extrême se trouve le Brésil, où la lutte pour la mémoire, la vérité, la justice et la réparation a été menée par des individus et des groupes sociaux, et a été déclenchée par l'idée de la légitimité qu'ont ces groupes d'évoquer publiquement leurs souvenirs de souffrance. Cependant, cette évocation publique de la mémoire traumatique n'a pas le poids d'une responsabilité partagée, d'un problème qui appartient à chacun et qui doit être travaillé par l'ensemble de la société. D'après mon analyse, le principal obstacle à la consolidation d'une justice transitionnelle au Brésil est la loi d'amnistie²¹, sanctionnée en 1979 par le président dictateur João Batista Figueiredo. Cette loi empêche la responsabilisation pénale individuelle des agents d'État qui ont commis de graves violations des droits humains pendant la dictature. Malgré la décision de la Cour interaméricaine des droits de l'homme dans l'affaire *Gomes Lund et autres (Guerrilha do Araguaia) c/ Brésil*²², les recommandations de la Commission nationale de vérité (CNV)²³ et certains efforts du ministère public brésilien dans des procès individuels, soutenant que les crimes contre l'humanité sont imprescriptibles, en 2010, le pouvoir judiciaire du Brésil a rejeté la demande de révision de la loi d'amnistie²⁴, empêchant la responsabilisation des auteurs des violations.

En conséquence, au Brésil, une culture d'impunité domine, ce qui est corroboré par l'enquête de Kathryn Sikkink (2011) sur l'impact des processus judiciaires sur la justice transitionnelle en Amérique latine. En mesurant des violations extrêmes telles que les exécutions sommaires, la torture, les disparitions forcées et l'emprisonnement politique, elle a conclu que le bilan du Brésil concernant les droits humains était encore pire pendant la période démocratique que pendant la dictature. Une autre conséquence est que la violence rentre dans la normalité. Pour la psychanalyste Maria Rita Kehl (2019), l'oubli rapide des violations de droits et le pardon des auteurs sans mesures de réparation aux victimes sont

²¹ Loi n° 6.683, du 28 août 1979 : https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6683.htm#:~:text=1%C2%BA%20%C3%89%20concedida%20anistia%20a,de%20funda%C3%A7%C3%B5es%20vinculadas%20ao%20poder.

²² Pour plus d'informations sur l'affaire *Gomes Lund et autres (Guerrilha do Araguaia) c/ Brésil*, voir : http://www.corteidh.or.cr/cf/Jurisprudencia2/ficha_tecnica.cfm?nId_Ficha=342&lang=es. Consulté le 10 juillet 2020.

²³ La *Comissão Nacional da Verdade* [Commission nationale de vérité] a été créée par la loi 12528/2011 et instaurée le 16 mai 2012. Le but de la CNV était d'enquêter sur des violations graves des droits humains survenues entre 1946 et 1988. Pour accéder au rapport, rendu public le 10 décembre 2014, consulter : <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>.

²⁴ Pour plus d'informations sur la décision du STF, le *Supremo Tribunal Federal* [Tribunal suprême fédéral], de rejeter la demande de révision de la loi d'amnistie, voir : <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=125515>. Consulté le 04 juin 2020.

analogues à un refoulement. Ce refoulement laisse échapper comme symptômes sociaux non seulement la répétition de la violence, mais son accroissement au fil du temps. Juger les crimes contre l'humanité et responsabiliser les criminels, plutôt que de générer une instabilité dans le tissu social, comme certains le prétendent, permettrait de restaurer les liens sociaux, de rétablir la confiance dans les institutions étatiques et de consolider la démocratie.

Afin de comprendre comment la performance peut contribuer à la transmission de la mémoire traumatique, en élargissant et en rendant collective l'expérience du témoignage, j'ai étudié certaines stratégies de performance utilisées en Amérique du Sud dans le combat pour la rupture avec le passé de violences traumatisantes et sa réparation. Avant de présenter ces stratégies, il a été nécessaire de reprendre une distinction faite par Diana Taylor (2013) entre une archive (une mémoire ou un savoir contenu dans des supports supposés plus durables, qui intervient à distance, que ce soit une distance temporelle ou spatiale) et un répertoire (une mémoire ou un savoir intégré dans le corps, en principe considéré comme éphémère et non reproductible, qui demande une présence et qui est transmise en direct).

À son tour, Rebecca Schneider (2001) accentue l'intérêt politique de considérer le savoir incorporé et la performance comme ce qui est éphémère et disparaît, alors que l'archive est considérée comme permanente. Pour la chercheuse, la logique de l'archive consiste en un mode de pensée blanc, occidental et patrilinéaire. Diana Taylor (2013) cherche à échapper à cette logique, affirmant que le répertoire performé avec des pratiques corporelles ne peut pas être contenu dans une archive. De même que l'archive dépasse le répertoire, car elle perdure, le répertoire dépasse l'archive. La performance, en utilisant à la fois l'archive et le répertoire, fonctionne comme un système d'apprentissage, de rétention et de transmission des connaissances, c'est pourquoi elle peut contribuer à la transmission de l'expérience traumatisante. Taylor examine cette possibilité à partir de l'exemple de certaines performances motivées par le trauma, qu'il s'agisse d'actions citoyennes et de protestations (comme celles menées par *Abuelas*²⁵, *Madres*²⁶ et H.I.J.O.²⁷

²⁵ Le mouvement des *Abuelas de Plaza de Mayo* a pour but de retrouver et rendre à leurs familles légitimes les enfants enlevés pendant la dictature argentine. Voir : <https://www.abuelas.org.ar/>. Consulté le 22 juin 2020.

²⁶ Le mouvement des *Madres de la Plaza de Mayo* a émergé en 1977 pendant la dictature argentine (1976-1983), lorsque plusieurs femmes se sont réunies à la Plaza de Mayo, devant la Casa Rosada, siège du gouvernement fédéral, afin de protester pour leurs enfants disparus. Site internet des fondatrices du

en Argentine), ou d'actions artistiques qui s'intéressent au trauma (comme les mises en scène du collectif artistique Yuyachkani²⁸ au Pérou).

Au croisement entre les études des traumatismes et les *Performance studies*, j'ai observé certaines qualités performatives du traumatisme et de sa transmission à travers le témoignage. Ces caractéristiques peuvent être illustrées par des performances qui cherchaient à rendre collective la mémoire traumatique liée à la violence d'État perpétrée dans les régimes autoritaires du sud du continent américain : la répétition ou le comportement réitéré dans les actions des *Madres de la Plaza de Mayo* (Argentine) ; le corps comme générateur de sens dans *La Conquista de América* (Chili) ; l'appropriation partagée et la responsabilité collective exigées dans l'action *Lava la bandera* (Pérou) ; le réel qui échappe à la symbolisation, dans l'œuvre *Trouxas Ensanguentadas* (Brésil) ; le caractère performatif de la devise *Si no hay justicia hay escrache* (Argentine). Ces exemples nous ont permis d'entrevoir comment les qualités performatives contribuent à la quête de réparation et de rupture avec le passé de violence et de souffrance.

Ensuite, j'ai analysé les pratiques menées dans le cadre scolaire, à partir de performances et de témoignages sur le thème de la violence d'État. La principale référence qui a soutenu cette expérience a été la recherche de Gilberto Icle (2010, 2013) et Marcelo Andrade Pereira (2012) à la croisée des *Performance studies* et de l'Éducation au Brésil. L'idée était que le corps devienne un moyen d'apprentissage collectif.

Un moment remarquable de ce parcours a été celui où, après avoir écouté le témoignage en vidéo de Bruna da Silva (apud MOURA, 2018), le groupe est resté en silence. Elle était la mère de Marcos Vinícius da Silva, un habitant de la communauté de la Maré âgé de 14 ans, assassiné par la police alors qu'il se rendait à l'école en 2018. Bruna a transformé l'uniforme scolaire taché du sang de son fils dans l'étendard de son combat pour les droits humains, rejoignant le mouvement de dizaines d'autres mères de Rio de Janeiro qui ont

mouvement *Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora* : <http://madresfundadoras.blogspot.com/> ; et de l'association *Asociación Madres de Plaza de Mayo* : <http://madres.org/>. Consulté le 22 juin 2020.

²⁷ L'organisation *Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio* (H.I.J.O.S.) est constituée par les fils et filles de militants politiques et sociaux, d'étudiants et de syndicalistes victimes du terrorisme étatique en Argentine. Voir : <http://www.hijos-capital.org.ar/>. Consulté le 22 juin 2020.

²⁸ Le groupe culturel Yuyachkani est un collectif qui travaille depuis 1971 dans l'avant-garde du théâtre expérimental, de la performance politique et de la création collective orientée vers la mémoire sociale, notamment en relation aux questions d'ethnicité et de violence au Pérou. Voir : <https://yuyachkani.org/>. Consulté le 22 juin 2020.

également perdu leurs enfants aux mains de la police. Pour Joan-Carles Mèlich (2006), qui propose une pédagogie mémorielle basée sur le témoignage, ressentir et écouter le silence des victimes est fondamental. D'après les réflexions d'Agamben – qui considère que le vrai témoin serait celui qui ne peut plus parler et que le survivant témoigne par délégation – le plus important n'est pas tant la parole du rescapé, mais le silence qui souligne les absences. Le silence qui a régné dans la salle de classe après le témoignage de Bruna da Silva a renforcé le vide laissé par l'absence d'un adolescent du même âge que les élèves.

Un autre exercice très puissant a été de proposer aux élèves de recréer des images de leurs propres mémoires incorporées de violence, car cela a permis de réaliser que ces souvenirs ont une structure commune, ce que Diana Taylor (2013) a proposé d'appeler un scénario. Dans l'interaction entre archive et répertoire, se servir de l'idée de scénario comme méthode d'analyse donne de la visibilité à ce qui est transmis par les pratiques corporelles. De la même manière que la performance, le scénario n'est jamais une première fois, car il consiste en une trame qui accumule la matière déjà travaillée auparavant, rendant visibles les fantômes, les imaginaires et des stéréotypes. La plupart des élèves ont mentionné des souvenirs de violence policière disproportionnée. Appliquer les catégories du scénario aux mémoires et aux images de violence incorporées par ces jeunes implique de réfléchir à plusieurs éléments : l'environnement de ces expériences ; quels sont les particularités des corps qui subissent la violence ; quels résultats, selon l'imaginaire social, attend-on de ces actions ; comment cette structure est-elle transmise ; quelle position prenons-nous face à la violence ; et comment est-elle remise en action dans le temps.

Beaucoup de ces jeunes ont incorporé des mémoires de violence qui, en l'absence d'écoute et d'un espace d'élaboration, restent en latence. En rendant présentes à nouveau et en élaborant les mémoires de la souffrance avec leurs propres corps, à partir de l'idée d'un corps performatif, qui génère et transmet des connaissances, il a été possible de percevoir, outre le caractère répétitif de cette souffrance, comment elle est socialement déterminée, mettant en évidence la logique de partialité raciale dans les interventions violentes de l'État. Les questions qui se sont posées au cours des activités, et que j'ai cherché à approfondir, confirment à quel point la violence est rentrée dans la normalité dans la société brésilienne, structurant nos relations sociales et faisant partie de notre système politique.

D'autre part, la création d'une action performative, basée sur un programme performatif, une notion créée par Eleonora Fabião (2013), a renversé la logique de la violence subie par les élèves du lycée Infante Dom Henrique, un établissement constamment menacé de fermeture par le gouvernement de l'État du Rio Grande do Sul. En intégrant le caractère imaginaire et déviant de la performance, il a été possible d'entrevoir la possibilité de rompre avec ce qui était répétitif et déterminé socialement. La méthodologie de la performance appliquée à l'éducation et la thématique du corps esquissée par Elyse Lamm Pineau (2013) ont contribué à l'analyse des actions réalisées par les élèves en classe. Pineau reprend Peter McLaren (1992), qui a proposé les notions de corporification (le processus par lequel un corps acquiert certaines habitudes) et de réincarnation (la capacité des corps à apprendre des comportements alternatifs), pour comprendre l'interaction dialectique entre oppression et résistance. En rejouant l'école dans la rue pendant quelques minutes, les élèves sont allés à l'opposé de ce qu'ils pensaient initialement des manifestations étudiantes, déconstruisant leur idée préconçue. Ils ont déplacé le lieu d'apprentissage vers la rue et ont habité cet espace avec leurs corps, réincarnant la salle de classe et imaginant de nouvelles manières d'agir et d'être acteurs dans le monde.

L'expérience à l'école m'a donné le sentiment d'être devenue le témoin de nombreux témoignages de la violence d'État. C'est comme si, à partir du moment où je leur ai proposé d'y réfléchir collectivement, avec leurs corps et leurs esprits, j'avais ouvert une possibilité d'écoute qui n'est pas toujours présente dans la routine scolaire. Si tant d'élèves des écoles publiques ou leurs familles et amis subissent des violences souvent difficiles à nommer et qui provoquent des souffrances traumatisantes, je pense qu'il faut ouvrir des espaces pour que ces histoires se racontent, se transmettent et se réincarnent. En rejouant, en rendant présentes et collectives les violences témoignées et ressenties dans sa propre chair, il devient possible de questionner la banalisation de cette violence.

Ensuite, j'ai étudié la fonction pédagogique et réparatrice des performances de la mémoire au cœur des querelles mémorielles. Il faut se rappeler que les sens du passé se construisent toujours en fonction du présent et dans le présent, en vue d'un certain projet d'avenir. Ainsi, différentes mémoires représentent différentes identités et perspectives d'avenir, c'est pourquoi les lieux de mémoire deviennent des espaces de lutte politique. Afin d'analyser les querelles mémorielles autour des symboles polémiques présents dans l'espace public, j'ai d'abord contextualisé l'émergence du vandalisme pendant la Révolution

française comme un processus de dispute des sens du passé, puisqu'il fallait détruire les symboles de la monarchie pour que l'idée de République se consolide. En contrepoint de la destruction révolutionnaire spontanée, le besoin s'est fait sentir de préserver certains objets, pour leur valeur artistique, faisant ainsi émerger la notion moderne de protection du patrimoine.

À partir d'autres exemples historiques, je constate que l'action de renverser, de détruire ou d'altérer des symboles du passé a été enregistrée à différents moments historiques depuis l'Antiquité. Prendre le vandalisme comme une pratique performatique s'inscrivant dans un drame social (POULOT, 2016) déclenché dans un moment de crise et de rupture, dans lequel les symboles qui représentent les valeurs du passé ne correspondent plus aux désirs d'une partie de la société, a permis de comprendre la récente vague de destruction et d'intervention dans de statues et autres monuments. Dans le cadre d'un drame social (TURNER, 2015), on peut comprendre l'attitude de vandalisme envers les monuments controversés – monuments célébrant colonisateurs, génocides, esclavagistes, violeurs, dictateurs – comme une performance de la mémoire réparatrice. Puisque ces monuments honorent les anciens violateurs de droits, leur destruction symbolique signale que ce récit (qui transforme les vainqueurs en « héros ») ne sera plus toléré. Ce vandalisme est donc une performance qui réactive et réactualise la mémoire, soulignant le désir de transformation et exigeant la non-reproduction de la violence.

Enfin, j'ai analysé les querelles de mémoire autour des héritages de la dictature dans la ville de Porto Alegre à partir de quelques exemples, comme le conflit autour des noms des rues, la suppression du nom de Carlos Lamarca (1937-1971) d'une inscription à l'école militaire de la ville²⁹, configurant une sorte de *Damnatio Memoriae*³⁰ (condamnation de mémoire), et la tentative de faire taire et de nier la mémoire liée au *Dopinho*³¹, considéré

²⁹ Carlos Lamarca a terminé ses études dans cette école en 1957 et a eu, comme les autres élèves, son nom inscrit sur une plaque commémorative de fin d'études. En 1969, alors qu'il était capitaine, lui et d'autres personnes ont déserté l'armée, emportant avec eux des armes et des munitions. Après l'assassinat de Carlos Marighella (1911-1969), Lamarca a été considéré comme le principal ennemi de la dictature.

³⁰ Pratique apparue dans l'Empire romain, consistant à effacer les traces, statues, inscriptions ou souvenirs pouvant faire référence à un condamné.

³¹ La désignation *Dopinho* est un diminutif de DOPS. Il s'agissait d'un appareil répressif ne figurant pas sur l'organigramme officiel de la police ou de l'armée. Camouflé dans un quartier résidentiel et central de la ville de Porto Alegre, son utilisation comme centre clandestin de détention n'était pas très visible. Il était actif pendant une période de la dictature où les enlèvements et la torture ne pouvaient pas être commis de

comme le premier centre clandestin de détention et de torture de la zone du Cône Sud. Sur la base de ce dernier exemple, j'ai repris le débat avec l'un des groupes d'élèves, qui s'interrogeaient sur l'impunité des tortionnaires, sur comment faire face au déni historique et sur le rôle de la préservation des lieux de souvenirs traumatiques. Cela a permis d'approfondir la notion de pédagogie mémorielle qui suppose l'empathie avec les victimes de violations de droits et vise à éduquer pour ne pas les reproduire.

Dans le cadre d'une pédagogie mémorielle, j'ai d'abord travaillé sur le rôle du témoignage des survivants. À partir de ces témoignages on entend le silence des absents, des victimes qui ont succombé et ne sont plus là pour raconter leur histoire. Aussi, la matérialité des lieux où les violations se sont produites rend le passé présent, permettant de générer de l'empathie avec les victimes de ce passé (GUMBRECHT, 2021). Des lieux de souvenirs traumatiques ou des sites de conscience permettent à leurs visiteurs de faire des liens entre le passé et le présent à travers une expérience corporelle et affective. Une troisième stratégie pédagogique d'actualisation de la mémoire, que l'on peut entrevoir dans les projets interdisciplinaires menés en milieu scolaire en Argentine et en France, est l'utilisation de langages artistiques. Des expériences esthétiques permettent aux élèves de s'approprier le passé de manière plus libre, en fonction de leur propre subjectivité, de leur propre corps, de leur imagination et des questions qui les concernent le plus.

Comprendre la singularité de l'événement – à partir du vide laissé par ceux qui ne peuvent plus parler, de la matérialité des sites de conscience, qui rend le passé des violations de droits tangible et présent, ou de l'imaginaire requis dans l'expérience esthétique – génère un attachement et de l'empathie envers les victimes. Participer à des témoignages, visiter des lieux de mémoires traumatiques, s'exprimer à travers un langage artistique sont des expériences performatives qui transmettent quelque chose de cet indicible par l'engagement du corps et la présence. Néanmoins, il est nécessaire de le rappeler, un fondement de la pédagogie mémorielle est la possibilité de tirer une leçon du passé de violence et de souffrance. Éduquer à ne pas reproduire le passé n'est possible qu'à partir d'un travail de mémoire exemplaire, qui ne nie pas la singularité de l'événement, mais qui utilise le passé en fonction du présent. Afin de tirer une leçon de la violence du passé qui

manière explicite, allant du coup d'État de 1964 jusqu'à l'enquête sur le meurtre de Manoel Raymundo Soares en 1966, dont l'issue a conduit à la fermeture de ce centre.

puisse nous aider à lutter contre les violences du présent, il faut la prendre comme modèle ou exemple, à partir duquel des analogies et des comparaisons peuvent être faites.

Toujours dans le contexte pédagogique, je considère qu'il est important de montrer que la dispute sur les significations du passé n'a pas de fin, elle est le résultat d'un jeu de forces qui se déroule dans le présent. Comme Porto Alegre, toutes les villes ont des monuments et des hommages à des personnages ou événements historiques controversés. Une pédagogie mémorielle qui, avec des pratiques performatives, propose un regard rétrospectif – comme le regard de l'ange de l'histoire de Walter Benjamin (1987b) tourné vers les ruines du passé – et est solidaire avec les vaincus, peut aussi avoir comme stratégie de réfléchir sur les symboles qui prédominent dans le paysage urbain. Cela permet de comprendre quelle version de l'histoire a été transmise et quels souvenirs sont restés en marge. Prendre conscience de ces symboles qui ont été assimilés à la normalité dans notre vie quotidienne est la première étape de leur remise en question : est-ce que ce récit du passé et ce projet de pouvoir me représentent ? S'ils ne me représentent pas, comment éviter qu'ils soient perpétués et normalisés ? Comment créer une mémoire insurgée, solidaire des victimes et des vaincus ?

Écouter le témoignage des victimes, indiquer les lieux de mémoires traumatiques, créer des anti-monuments, réaliser des interventions éphémères dans des monuments controversés et bien d'autres actions artistiques, outre des actes de vandalisme, que je considère légitimes, consistent en performances d'une mémoire réincarnée et insurgée en quête de réparation. Ces actions cherchent à rompre avec le caractère répétitif de la souffrance, permettant de réfléchir sur nos valeurs et nos comportements face à la violence, passée et présente. Dans une dispute sur différentes visions du passé, alors que la plupart de la société affirme son désaccord avec les valeurs présentées dans ces symboles car ils ne correspondent pas au monde que nous souhaitons, il devient possible d'aller vers la justice sociale et d'imaginer un autre avenir dans lequel le racisme, le génocide, le colonialisme, le patriarcat et l'autoritarisme ne sont plus tolérés. Je comprends que les villes, tout comme leurs habitants, sont des corps vivants qui changent selon les processus historiques. De cette façon, il est important que la ville soit le reflet des urgences du présent, notamment la lutte pour la justice sociale.

Enfin, je considère que l'apport principal de cette thèse, en cherchant à répondre comment la performance peut contribuer à la transmission d'une mémoire traumatique liée

à la violence d'État, en milieu scolaire, est d'envisager une pédagogie performative de la mémoire. L'analyse des expériences menées auprès des élèves et le parcours tracé dans cette recherche démontrent que la violence pratiquée par l'État peut être réparée aussi par une pédagogie performative de la mémoire.

Une pédagogie centrée sur la mémoire des catastrophes majeures et des violations des droits humains cherche à interroger le passé par rapport au présent – sans nier la singularité de chaque événement historique – et à en tirer une leçon. Si la pédagogie mémorielle vise, à partir d'un regard empathique envers les victimes, à éduquer pour que les violences du passé ne se reproduisent plus, une pédagogie performative de la mémoire accentue la puissance de la performance dans ce travail, amplifiant sa fonction réparatrice. Réparer, dans ce contexte, signifie restaurer les liens sociaux perdus et reconnaître la personne qui a subi la violence non seulement comme une victime, mais comme un agent actif qui peut engendrer des transformations basées sur un processus participatif de mise à jour de la mémoire traumatique. Par conséquent, pour réparer, la responsabilité de ce qui s'est passé doit devenir quelque chose de collectif, faisant en sorte que cette violence ne soit plus courante ou banale et envisageant un avenir différent basé sur l'imagination.

Si les pratiques pédagogiques traditionnelles d'enseignement au sujet des catastrophes et des violations de droits du passé ne conduisent souvent qu'à une accumulation d'informations, dont il devient difficile d'extraire des apprentissages également réparateurs, la pédagogie performative de la mémoire a une vocation de réparation. Une méthodologie performative de l'enseignement sur le passé considère le corps comme moyen d'apprentissage collectif qui engendre empathie envers les victimes et un sens de responsabilité, en plus de mettre l'accent sur le caractère de processus, imaginatif et déviant de la performance. Elle permet donc de reconnaître les violences traumatisantes incorporées, qui n'ont pas encore été racontées ni nommées ; de percevoir le caractère répétitif de cette souffrance et comment elle est socialement déterminée, en mettant en évidence les scénarios et la logique de partialité raciale dans les interventions violentes de l'État ; de questionner leur assimilation à la normalité, en réactualisant par un travail collectif les violences témoignées ou vécues dans sa propre chair ; de jouer avec l'idée d'un corps créatif et créateur, qui invente de nouvelles manières d'agir à l'école et en dehors de celle-ci ; de remettre en jeu des mémoires insurgées et apprendre des comportements alternatifs qui brisent les cycles répétitifs de la violence, en réaffirmant : plus jamais ça !

RÉFÉRENCES

- ABRÃO, Paulo; TORELLY, Marcelo D. "Mutações do conceito de anistia na justiça de transição brasileira: a terceira fase da luta pela anistia". In: TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; TORELLY, Marcelo; ABRÃO, Paulo (Org.). *Justiça de transição: direito à justiça, à memória e à verdade*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. p. 63-86.
- AGAMBEN, Giorgio. *O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha (Homo Sacer III)*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- BENJAMIN, Walter. "Experiência e pobreza". In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1987a. p. 114-119.
- BENJAMIN, Walter. "Sobre o conceito de história". In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1987b. p. 222-232.
- ERIKSON, Kai. *Everything in its path: destruction of community in the Buffalo Creek flood*. New York: Simon & Schuster, 1976.
- FABIÃO, Eleonora. "Programa performativo: o corpo-em-experiência". *ILINX - Revista do LUME*, Campinas, v. 1, n. 4, p. 1-11, 2013.
- GONDAR, Jô. "Ferenczi como pensador político". *Cadernos de psicanálise*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 27, p. 193-210, 2012.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. "Um contraponto à comparação: seis considerações sobre o engajamento com um passado pós-histórico". *Revista de teoria da história*, Goiânia, v. 2, n. 24, p. 122-127, 2021.
- HIRSCH, Marianne. "The generation of postmemory". *Poetics Today*, 19/11/2020, v. 29, n. 1, p. 103-128, 2008.
- ICLE, Gilberto. "Para apresentar a performance à educação". *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 11-22, 2010.
- ICLE, Gilberto. "Da performance na educação: perspectivas para a pesquisa e a prática". In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (Org.). *Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas*. Santa Maria: Editora UFSM, 2013. p. 9-22.
- ICLE, Gilberto; BONATTO, Mônica Torres. "Por uma pedagogia performativa: a escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers". *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 37, n. 101, p. 07-28, 2017.
- ICLE, Gilberto; BONATTO, Mônica Torres; PEREIRA, Marcelo de Andrade. "Performance e escola". *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 37, n. 101, p. 1-4, 2017.
- KEHL, Maria Rita. *Tortura e sintoma social*. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEDOUX, Sébastien. *Le devoir de mémoire: une formule et son histoire*. Paris: CNRS Éditions, 2021.

LEVI, Primo. *É isto um homem?* Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

MCLAREN, Peter. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1992.

MÈLICH, Joan-Carles. "El trabajo de la memoria o el testimonio como categoría didáctica". *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Barcelona, n. 5, p. 115-124, 2006.

MOURA, Carolina. *Bruna, mãe de Marcos – mais um luto na Maré*. 2018. Disponible sur : <https://youtu.be/X8C6onFYvTw>. Consulté le 20 juin 2020.

NORA, Pierre. "Entre memória e história: a problemática dos lugares". *Projeto História: revista do programa de estudos pós-graduados de história*, São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993.

ORTEGA, Francisco A. "El trauma social como campo de estudios". In: ORTEGA, Francisco A. *Trauma, cultura e historia: Reflexiones interdisciplinarias para el nuevo milenio*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales - CES, 2011. p. 17-59.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. "Performance e educação: relações, significados e contextos de investigação". *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 289-312, 2012.

PINEAU, Elyse Lamm. "Nos Cruzamentos entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva". *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 89–114, 2010.

PINEAU, Elyse Lamm. "Pedagogia crítico-performativa: encarnando a política da educação libertadora". In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (Org.). *Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas*. Santa Maria: Editora UFSM, 2013. p. 37-58.

POULOT, Dominique. "Entrevista". *Vox Musei arte e patrimônio*, n. 1, p. 4–16, 2016.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

SCHECHNER, Richard. *Performance studies: an introduction*. New York & Londres: Routledge, 2013.

SCHNEIDER, Rebecca. "Performance remains". *Performance Research*, London, v. 6, n. 2, p. 100–108, 2001.

SIKKINK, Kathryn. *The Justice Cascade: How Human Rights Prosecutions are Changing World Politics*. New York: W. W. Norton & Company, 2011.

TAYLOR, Diana. *O arquivo e o repertório: performance e memória cultural nas Américas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

TEITEL, Ruti. "Genealogia da justiça transicional". In: REÁTEGUI, Félix (Coord.). *Justiça de transição: manual para a América Latina*. Brasília: Comissão de Anistia, Ministério da

Justiça, 2011. p. 135-170.

TODOROV, Tzvetan. *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós, 2008.

TURNER, Victor. *Do ritual ao teatro: a seriedade humana de brincar*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

VAN ZYL, Paul. "Promovendo a justiça transicional em sociedades pós-conflito". In: REÁTEGU, Félix (Coord.). *Justiça de transição: manual para a América Latina*. Brasília: Comissão de Anistia, Ministério da Justiça, 2011. p. 47-72.