

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

HÉRITAGE TRANSGÉNÉRATIONNEL ET PRATIQUE ARTISTIQUE EN EDUCATION:
COMMENT LES JEUNES ARTISTES LATINO-AMÉRICAINS S'AUTO-ÉDUQUENT
AVEC L'ART COMME OUTIL

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
MAÎTRISE EN ÉDUCATION (ÉDUCATION ET FORMATION SPÉCIALISÉES)

PAR
LAURA LUCIANA MONTANO CATAORA

NOVEMBRE 2025

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

No podría terminar el ciclo de mis estudios y de este trabajo sin agradecer. Este trabajo, aunque haya sido el último, es sin duda el que más me ha marcado, el único trabajo académico que he dejado que entre a mi mundo emocional y esto se reflejó en el resultado, en su sinceridad. Gracias a mis amigas, mis primeras compañeras, sobre todo a Valentina, que me apoya desde la médula y quien me motivó a encontrar en mí el tema de esta tesis mientras me agarraba de la mano; a Lucía, alma hermana, firmeza e inspiración constante e inefable en mi vida; a Francisca, que siempre es resiliente, y me inspira a ir firme en contra del viento y a confiar en la otra; y a mi tía Geo, eterna amiga y protectora. Gracias por la firmeza con la que me apoyaste en este trabajo, mis ideales, mi visión, mis pasiones. Gracias por compartir tu vida conmigo y hacerme sentir parte de tu presente y tu futuro: eres una inspiración, un fruto y una semilla.

Gracias a Arianne, directora de este trabajo. Gracias por darme una puerta tan abierta, en la que todo lo preconcebido sobre la academia cambió en este tiempo trabajando juntas. Tu confianza en mí y en mi trabajo es algo que me impactó por siempre, me elevaste a un potencial antes no explorado, y todo a través de mucha luz: mucho cariño, motivación, alegría, pero sobre todo confianza. Estoy profundamente agradecida e inspirada. Esto no podría haber sido sin ti. Eres una maravillosa maestra, guía y ejemplo para mí. Un enorme gracias a Sophie Grossmann y a Marjorie Vidal, jury de este trabajo. Gracias por leerme y por los consejos detallados que han hecho crecer este trabajo.

Gracias a todxs lxs entrevistadxs, a todas las personas creadoras, a la esencia humana de ser artistas y sentir amor; a todas, todes y todos los que cuestionan su entorno con persistencia, profundidad y filo. Gracias por todo lo que significa haber nacido mujer, queer, en el hemisferio sur global, en Latinoamérica, en Bolivia, en los Andes y en la cuna La Paz.

Y finalmente, el más grande gracias a los que velan por mí, a mi papá y mi mamá. La vida que tengo y que he construido no podría tenerla sin todo lo que son, todo lo que han hecho. La seguridad con la que he crecido me ha permitido explorar belleza en la vida y capacidades en mí. Gracias por todo su esfuerzo, por todo lo que me dieron, por desear lo mejor para mí, por querer que sea buena en lo que hago, que tenga salud, que esté orgullosa de mí misma y que sea feliz. Gracias por abrirme puertas con sus propias manos e impulsarme hacia donde fueron felices y hacia donde hubieran querido ir. Ver todo el esfuerzo con el que afrontan la vida me hace pensar que yo debo tener esa fuerza en los genes también —y la tengo— y ustedes

lo celebran. Qué inexplicable se siente haber nacido en su cuidado y la suerte de tenerlos como mamá y papá. Son valientes y aventureros y actúan desde la luz. Espero siempre poder encontrar nuevas fuerzas en ustedes y en mí. Gracias por siempre.

Je ne pourrais pas clore le cycle de mes études et de ce travail sans exprimer ma gratitude. Ce travail, est sans aucun doute celui qui m'a le plus marquée, le seul travail académique que j'ai laissé entrer dans mon monde émotionnel, ce qui s'est reflété dans son résultat et dans sa sincérité. Merci à mes amies, mes premières alliées, en particulier à Valentina, qui me soutient depuis le plus profond et qui m'a encouragée à trouver en moi le thème de ce mémoire tout en me tenant la main ; à Lucía, sœur d'âme, force et source constante et ineffable d'inspiration dans ma vie ; à Francisca, toujours résiliente, qui m'inspire à marcher contre le vent et à toujours être là une pour l'autre ; et à ma tante Geo, amie éternelle et protectrice. Merci pour la fermeté avec laquelle tu m'as soutenue dans ce travail, dans mes idéaux, ma vision, mes passions. Merci de partager ta vie avec moi et de me faire sentir partie prenante de ton présent et de ton avenir – tu es une inspiration.

Merci à Arianne, directrice de ce mémoire. Merci de m'avoir offert une porte aussi grande ouverte, dans laquelle tout ce que je pensais savoir sur le milieu académique a changé au fil de ce travail ensemble. Ta confiance en moi et en mon travail m'a profondément marquée ; tu m'as élevée vers un potentiel avant inexploré, et tout cela à travers une lumière immense : d'estime, de motivation, de joie, mais surtout de confiance. Je suis profondément reconnaissante et inspirée. Rien de tout cela n'aurait été possible sans toi. Tu es une merveilleuse maîtresse, une guide et exemple pour moi. Un énorme Merci à Sophie Grossmann et à Marjorie Vidal, membres du jury de ce travail. Merci de m'avoir lue et pour vos conseils détaillés qui ont fait grandir ce travail.

Merci à toutes les interviewé·e·s, à toutes les personnes créatrices, à l'essence humaine d'être artistes et de ressentir l'amour – à toutes celles qui interrogent leur environnement avec persistance, profondeur et tranchant. Merci pour tout ce que cela signifie d'être née femme, queer, dans l'hémisphère sud global, en Amérique latine, en Bolivie, dans les Andes, dans le berceau qu'est La Paz.

Et enfin, le plus grand merci à ceux qui veillent sur moi, à mon papa et à ma maman. La vie que j'ai et que j'ai construite, je ne pourrais l'avoir sans tout ce que vous êtes – tout ce que vous avez fait. La sécurité dans laquelle j'ai grandi m'a permis d'explorer la beauté de la vie et mes propres capacités. Merci pour tous vos efforts, pour tout ce que vous m'avez donné, pour avoir souhaité le meilleur pour moi, pour vouloir que je sois compétente dans ce que je fais, que j'aie la santé, que je sois fière de moi et que je sois heureuse. Merci

d'avoir ouvert des portes de vos propres mains et de m'avoir poussée vers là où vous étiez heureux et vers là où vous auriez voulu aller. Voir tous les efforts avec lesquels vous affrontez la vie me fait penser que je dois avoir cette force dans les gènes moi aussi – et je l'ai, et vous le célébrez. Il est inexplicable d'avoir eu la chance de naître sous votre soin, et de vous avoir comme maman et papa. Vous êtes courageux, aventuriers et vous agissez depuis la lumière. J'espère toujours pouvoir trouver de nouvelles forces en vous et en moi. Merci pour toujours.

TABLE DE MATIERES

REMERCIEMENTS.....	ii
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES ABREVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	viii
RÉSUMÉ	ix
ABSTRACT	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE.....	6
1.1. La transmission transgénérationnelle du trauma.....	6
1.1.1. La transmission transgénérationnelle des dictatures.....	8
1.2. Trauma transgénérationnels coloniaux dans le domaine de l'éducation.....	18
1.2.1. Abya Yala et la colonisation culturelle	18
1.2.2. Pédagogies de résistance.....	20
1.3. Problème de recherche	22
1.3.1. Objectifs de la recherche	23
CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL	25
2.1. Le trauma et la mémoire.....	25
2.1.1. Le trauma	25
2.1.2. La mémoire	27
2.2. Jeunesse latino-américaine.....	29
2.2.1. Identité artistique.....	30
2.2.2. L'expérience d'être artiste en Amérique Latine aujourd'hui	34
2.3. Éducation et pratique artistique	37
2.3.1. Ce qu'on entend par éducation	37
2.3.2. Quand l'art existe dans le politique et la thérapie	55

CHAPITRE III : METHODOLOGIE	59
3.1. Démarche de recherche	59
3.2. Recrutement et sélection des participants.....	61
3.3. L'instrument de collecte des données	62
3.4. Démarche d'analyse.....	66
CHAPITRE IV : RESULTATS ET DISCUSSION.....	69
3.5. Héritage familial	69
3.5.1. Argentine.....	69
3.5.2. Bolivie	72
3.5.3. Chili.....	74
3.5.4. Paraguay	75
3.5.5. Uruguay	79
3.5.6. Analyse transversale	81
3.6. Analyses thématiques.....	83
3.6.1. Identité.....	84
3.6.2. L'art comme outil éducatif pour soi et pour le collectif.....	95
CONCLUSION	102
1. Comment les artistes ressentent le traumatisme transgénérationnel, ainsi que leur rapport à leur famille et à leur identité.....	104
2. Les processus artistiques et les théories de Dewey et Eisner.....	105
3. Explorer les opinions et vécus sur la colonisation, l'art et l'éducation	105
ANNEXE 1	107
ANNEXE 2	111
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	114

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1 Information générale des participants	62
Tableau 3.2 Questionnaire.....	65

LISTE DES ABREVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CIA	Central Intelligence Agency
CINTRAS	Centre de Santé Mentale et Droits Humains du Chili
CNI	Centre National d'Informations
DINARP	Direction Nationale des Relations Publiques de l'Uruguay
DSN	Doctrine de Sécurité Nationale
MIR	Mouvement de la gauche révolutionnaire
URSS	L'Union des républiques socialistes soviétiques

RÉSUMÉ

Dans ce travail, nous nous interrogeons sur le traumatisme transgénérationnel des dictatures du Plan Condor chez les jeunes artistes d'Amérique latine. Le Plan Condor, une campagne de répression politique et de terrorisme d'État menée dans les années 1970 et 1980 par les gouvernements militaires de plusieurs pays d'Amérique latine, a laissé des cicatrices profondes dans la mémoire collective et individuelle des populations concernées. Nous analysons les différents types de familles et d'héritages qui découlent de cette période sombre, ainsi que l'identité latino-américaine des artistes, sans oublier le poids historique de la colonisation et l'influence persistante de l'occidentalisation sur le sous-continent.

Notre recherche se concentre sur l'art en tant qu'outil d'apprentissage et sur son rôle potentiel dans la transformation personnelle et collective des jeunes artistes de ces pays. Nous explorons comment l'art peut servir de moyen pour exprimer et traiter les traumatismes hérités, tout en offrant un espace de réflexion critique et de résistance politique. En étudiant les pratiques artistiques contemporaines, nous cherchons à comprendre comment les jeunes créateurs intègrent les récits familiaux et historiques dans leurs œuvres, et comment ces récits influencent leur perception de l'identité et de la mémoire.

Pour analyser l'art comme outil, on commence notre exploration avec les différents types de pédagogies, nous analysons les pédagogies critiques basées sur les utopies et l'amour. Ces approches pédagogiques, mettent en avant l'importance de l'espoir, de la solidarité et de l'affectivité dans les processus éducatifs. En intégrant ces concepts à notre étude, nous cherchons à démontrer comment l'art peut non seulement transformer les individus, mais aussi contribuer à la construction de communautés plus justes et compassionnelles. L'amour, en tant que force pédagogique, permet de tisser des liens authentiques et de créer des espaces d'apprentissage où les jeunes artistes peuvent explorer leurs identités et leurs histoires de manière sécurisée et soutenante.

En outre, nous mettons en lumière les dimensions politique et thérapeutique de l'art. Dans un contexte où les jeunes artistes cherchent à se réapproprier leur histoire et à affirmer leur voix, l'art devient un vecteur de changement social et de contestation. Les œuvres artistiques peuvent dénoncer les injustices passées et présentes, contribuant ainsi à la construction d'une conscience collective résiliente et critique. Simultanément, l'art offre un espace sûr pour l'expression émotionnelle et la catharsis, permettant aux jeunes artistes de traiter les traumatismes individuels et collectifs. Les pratiques artistiques peuvent favoriser le bien-être

mental et émotionnel, tout en renforçant les liens communautaires et en créant des espaces de soutien mutuel.

En somme, ce mémoire vise à démontrer que l'art, en tant qu'outil d'apprentissage, possède une capacité unique à transformer les expériences traumatiques en sources de résilience et de création. Nous mettons en évidence les multiples bénéfices de l'art dans le développement cognitif, émotionnel et social des jeunes artistes d'Amérique latine. En explorant les intersections entre l'art, la politique et la thérapie, nous espérons apporter une compréhension plus profonde des dynamiques de la mémoire et de l'identité dans un contexte post-dictatorial tout en passant par l'art comme outil d'existence essentiel.

Mots clés : Plan Condor ; trauma transgénérationnel ; art ; auto-éducation ; pédagogie critique ; utopies ; mémoire ; identité ; Amérique Latine

ABSTRACT

In this work, we investigate the transgenerational trauma of the Plan Condor dictatorships among young artists in Latin America. The Plan Condor, a campaign of political repression and state terrorism carried out in the 1970s and 1980s by the military governments of several Latin American countries, left deep scars in the collective and individual memory of the affected populations. We analyze the different types of families and legacies that stem from this dark period, as well as the Latin American identity of the artists, without forgetting the historical weight of colonization and the persistent influence of Westernization on the subcontinent.

Our research focuses on art as a learning tool and its potential role in the personal and collective transformation of young artists in these countries. We explore how art can serve as a means to express and address inherited traumas while offering a space for critical reflection and political resistance. By studying contemporary artistic practices, we seek to understand how young creators integrate familial and historical narratives into their works, and how these narratives influence their perception of identity and memory.

To analyze art as a tool, we begin our exploration with different types of pedagogies, focusing on critical pedagogies based on utopias and love. These pedagogical approaches highlight the importance of hope, solidarity, and affectivity in educational processes. By integrating these concepts into our study, we aim to demonstrate how art can not only transform individuals but also contribute to the construction of more just and compassionate communities. Love, as a pedagogical force, helps to forge authentic connections and create learning spaces where young artists can safely and supportively explore their identities and histories.

Furthermore, we highlight the political and therapeutic dimensions of art. In a context where young artists seek to reclaim their history and assert their voice, art becomes a vector of social change and contestation. Artistic works can denounce past and present injustices, thus contributing to the construction of a resilient and critical collective consciousness. Simultaneously, art provides a safe space for emotional expression and catharsis, enabling young artists to address individual and collective traumas. Artistic practices can promote mental and emotional well-being while strengthening community bonds and creating spaces for mutual support.

In summary, this thesis aims to demonstrate that art, as a learning tool, has a unique capacity to transform traumatic experiences into sources of resilience and creation. We highlight the multiple benefits of art in the cognitive, emotional, and social development of young artists in Latin America. By exploring the

intersections between art, politics, and therapy, we hope to provide a deeper understanding of the dynamics of memory and identity in a post-dictatorial context, while considering art as an essential tool of existence.

Keywords: Plan Condor; transgenerational trauma; art; self-education; critical pedagogy; utopias; memory; identity; Latin America

INTRODUCTION

L'Amérique Latine, partie sud du continent américain, comprend 20 pays, plus de 100 langues et avec une estimation de 676 millions d'habitants en 2024 (Nations Unies, Cepal, 2024). Cette partie du monde, comme d'autres, a connu différentes périodes d'invasions colonisatrices, d'indépendance et de régimes dictatoriaux. Les pays latino-américains, du Mexique et îles des Caraïbes jusqu'aux Andes du Cône Sud, ont été confrontés à des turbulences politiques complexes, et les peuples latino-américains continuent aujourd'hui de vivre les difficultés issues de leur passé. Bien qu'il y ait beaucoup à célébrer et à apprendre des cultures indigènes et de la culture latino-américaine, nous nous concentrons dans ce mémoire sur l'usure et les effets que la période dictatoriale du XXe siècle a laissé sur le sous-continent, et plus particulièrement sur la manière dont les domaines de l'éducation et de l'art ont été affectés et/ou modifiés par cette usure et ces effets. En effet, on observe comment l'art est devenu un complice des révolutions contre les régimes autoritaires et comment le système éducatif du subcontinent a été transformé par les phénomènes de la colonisation et des dictatures. Il s'agit d'un sujet d'étude récent, et nous sommes profondément intéressés à comprendre et investiguer les raisons de certains phénomènes particuliers qui se produisent en Amérique latine. En nous concentrant sur les pays qui ont fait partie du Plan Condor¹ (Argentine, Chili, Uruguay, Paraguay, Bolivie et Brésil), nous souhaitons analyser le vécu de la génération de jeunes artistes (21 à 35 ans) dont les parents et grands-parents ont vécu ou expérimenté d'une façon ou d'une autre les impacts des régimes dictatoriaux.

En effet, avec la mondialisation plusieurs réflexions émergent. Avec les nouveaux outils technologiques et l'accès aux informations facilité par Internet, les jeunes générations changent leurs façons de comprendre le monde et de se mobiliser dans celui-ci. Par exemple, le récent *estallido* (littéralement traduit comme explosion ou crise) politique et social de 2019 au Chili montre non seulement les peines des générations passées, mais le mécontentement des jeunes générations dont le regard ne peut plus ignorer les conséquences des périodes d'injustice subies par le sous-continent. L'imposition du silence, une des principales stratégies pendant la période des dictatures, est aujourd'hui analysée par ces jeunes générations, et tend à disparaître. Les nouvelles générations, héritières de celles qui ont vécu les régimes dictatoriaux, prennent maintenant la parole à côté de leurs familles. Les différentes réalités issues des dictatures ainsi que les traumas et conséquences socio-économiques transmis de génération

¹ Après la période coloniale (du XVIIe au XIXe siècle), les pays d'Amérique latine concernés par le Plan Condor – notamment l'Argentine, le Chili, l'Uruguay, le Paraguay et la Bolivie – ont traversé des processus d'indépendance suivis de longues périodes d'instabilité politique, d'oligarchies locales, et d'interventions étrangères. Au XXe siècle, surtout durant la Guerre froide, ces pays ont connu une montée des mouvements sociaux et révolutionnaires. En réponse, dans les années 1970 et 1980, une série de dictatures militaires soutenues par les États-Unis ont instauré le Plan Condor, une opération coordonnée de répression politique, de surveillance et d'élimination des opposant.e.s. Cette période a été marquée par la torture, les disparitions forcées et une censure massive, dont les conséquences transgénérationnelles sont encore visibles aujourd'hui.

en génération sont ainsi des thèmes d'études d'actualité : les études sur les conséquences des dictatures en Amérique Latine sont de plus en plus nombreuses. Les recherches universitaires au sein de pays comme l'Argentine, l'Uruguay et le Chili sont parmi celles qui produisent le plus de travaux sur le sujet. La volonté de contribuer à ce domaine de recherche nous mène aujourd'hui à nous concentrer sur le sous-continent américain, plus spécifiquement aux pays qui ont fait partie du Plan Condor, une opération politique qui a lieu dans le contexte géopolitique de la Guerre Froide et financé par les Etats-Unis avec pour finalité d'éradiquer les gouvernements socialistes dans les pays latino-américains.

Quant à notre intérêt pour l'art et l'éducation, la raison pour laquelle nous nous intéressons à ces deux sujets est que nous partons du principe que l'art, au-delà de la technique et de la production d'une œuvre, est une source provocatrice de sentiments et de libération. Pour nous, l'art libère, a libéré et continuera de libérer des personnes partout dans le monde. Grâce à la théorie de la pédagogie critique, nous comprenons mieux ce concept : « libération », et l'importance que cela tient dans un cadre pédagogique. Bien qu'il existe de nombreuses façons de se libérer et de se sentir libre, l'art a été et reste synonyme d'expression - son effet a été tel que sous des régimes autoritaires comme les dictatures du Plan Condor, l'art en tant que tel a été interdit ou censuré et ses représentants, les artistes, ont été persécutés.

C'est pourquoi, en raison de cet élément libérateur, nous pensons que l'art devrait être une partie fondamentale de l'éducation. Comme nous le verrons plus loin, des auteurs comme Freire, hooks et Giroux parlent de la liberté, de l'espoir et des utopies comme des piliers centraux nous permettant d'éduquer.

Les liens entre l'art et l'éducation sont pour nous une évidence, et la raison pour laquelle nous nous intéressons aux dictatures du Plan Condor est de pouvoir refléter, à travers cette période de tragédies continues et de complexités transgénérationnelles. On veut explorer comment l'éducation pourrait bénéficier de l'art dans son curriculum ainsi que le pouvoir de l'art sur les individus et sur l'éducation.

Même si nous considérons que l'opinion de tous et toutes devrait être entendue, en dévoilant les difficultés rencontrées par un groupe spécifique de personnes, dans notre cas le peuple latino-américain / de l'Abya Yala² (et plus spécifiquement, les héritiers de persécuteurs, de militants et de civils ayant vécu la dictature), nous pouvons comprendre et empathiser avec leurs expériences et vouloir entendre leur avis. En leur demandant comment leur voie, leur expérience et leur pratique artistique les ont affectés et les ont éduqués d'une façon ou une autre, nous pourrions les inviter à remettre en question les valeurs qu'ils considèrent aptes à inclure dans l'éducation. Supposant que la plupart d'entre eux ne

² Abya Yala : Terme d'origine kuna signifiant « terre vivante », utilisé aujourd'hui par de nombreux peuples autochtones comme alternative au nom colonial « Amérique », pour affirmer leur identité et unité (Porto-Gonçalves, 2022).

connaissent pas ou connaissent superficiellement la théorie pédagogique critique et les pédagogies de résistance, nous sommes intéressés à voir si les mêmes valeurs et apprentissages que leur a apportés l'art se reflètent dans ces théories critiques et de résistances que nous analyserons tout au long de notre travail.

Mise en contexte général des dictatures Plan Condor

La période des dictatures en Amérique Latine a eu lieu au cours du 20^e siècle : les différentes dictatures s'installent dans les années 1960 et se terminent vers les années 1990. Le Plan Condor, ou Opération Condor, était une opération de renseignement basée sur une idéologie qui s'appuyait sur la Doctrine de Sécurité Nationale (ou DSN), un produit du contexte de la Guerre Froide. Conçue par les gouvernements des États-Unis, la DSN visait à empêcher la propagation de l'idéologie communiste dans le monde : en ce sens, toute menace contre la sécurité des États-Unis nécessitait une action. L'une des institutions qui mettaient en œuvre cette doctrine était l'École des Amériques, située au Panama. Cette école, financée par le gouvernement américain, recrutait des militaires de plusieurs pays d'Amérique latine afin de leur fournir une éducation anticommuniste et une formation aux techniques de contre-insurrection (torture, disparitions, pensée militaire de combat, guerre psychologique, etc.). Il convient de noter que la Doctrine de Sécurité Nationale n'a jamais été déclarée ou officialisée sur papier. Cependant, c'est ce que l'on appelle une doctrine militaire, soit une proposition d'actions, d'objectifs, de pays alliés, d'ennemis, etc. Le nom et l'existence de la Doctrine de Sécurité Nationale sont aujourd'hui reconnus dans plusieurs domaines et par plusieurs regroupements académiques, gouvernementaux et historiques. La preuve de son existence repose sur l'interprétation de rapports du gouvernement des États-Unis et du Central Intelligence Agency ou CIA (Barrett, 2005).

À l'École des Amériques, des militaires étaient formés pour mener des coups d'État dans leurs pays respectifs. Parmi les « diplômés » de cette école figurent par exemple Hugo Banzer Suarez, Jorge Videla et Augusto Pinochet, qui ont mené les coups militaires en Bolivie, en Argentine et au Chili. Parmi ses participants figurent également des militaires du Panama, du Venezuela, du Pérou, du Honduras, du Salvador, de l'Équateur et du Mexique, entre autres, qui ont exercé leur pratique militaire dans leurs propres pays. Les pays qui ont fait partie du Plan Condor sont ainsi le Brésil, l'Uruguay, le Chili, l'Argentine, le Paraguay et la Bolivie : des pays comme le Pérou et l'Équateur ont également subi des répercussions de cette opération, sans toutefois en faire officiellement partie (Giulia Barrera, 2011). La première dictature du Plan Condor a eu lieu au Paraguay de 1954 à 1989 ; le Brésil a suivi de 1964 à 1985 ; la Bolivie de 1971 à 1982, l'Uruguay de 1973 à 1985, le Chili de 1973 à 1990 et enfin l'Argentine de 1976 à 1983. Des pays comme la Bolivie ou le Paraguay avaient déjà un gouvernement militaire ou autoritaire qui a été renversé et remplacé par les coups d'État militaires du Plan Condor, ce qui fait une

moyenne de 18 ans de dictature entre tous les pays, la plus longue étant la dictature du Paraguay de 35 ans (Marchesi, 2019).

Bien que chaque pays ait eu des différences spécifiques liées à sa culture et à son propre contexte, les dictatures militaires en Amérique latine sont toutes caractérisées par une répression violente et brutale. Une variété de dispositifs autoritaires, allant du couvre-feu aux lois interdisant certains comportements et manifestations de groupes de gauche, ont été mis en place. Des leaders politiques, des enseignants d'université, des étudiants, des journalistes, des artistes et des universitaires ont été persécutés et/ou exilés. Les dictatures ont été coupables de violations des droits de l'Homme comme des disparitions, des enlèvements (quand la personne est retrouvée soit morte ou à peine en vie), des meurtres, de la torture, de la traite humaine, du vol d'enfants et de bébés et de la violence sexuelle envers les femmes. Aujourd'hui, on estime qu'il y a eu environ 40 000 victimes au Chili, 30 000 disparus en Argentine et 20 000 exilés ou déportés de Bolivie, pour ne citer que ceux-ci. (Amnesty International Publications, 2014 ; Eransus, 2020 ; Viana, 2023 ; Faúndez et Brackelaire, 2013)

Bien que ces dictatures se soient terminées avant le XXI^e siècle et que plusieurs années sans gouvernements militaires se soient écoulées, les pays et leurs peuples continuent de vivre avec les conséquences des années de torture dictatoriale. Si nous prenons une approche générationnelle (une génération étant d'environ 10 ans selon Berger (1960)), seulement trois générations se sont écoulées depuis les dictatures du Plan Condor. Beaucoup de personnes qui ont survécu à ces années sont encore en vie, avec des familles, des enfants, voire des petits-enfants. Ce qui nous intéresse de savoir et d'étudier dans ce texte, ce sont ainsi les conséquences générationnelles qui persistent chez les plus jeunes générations. Pour aller plus loin, nous devons donc examiner de plus près ce qu'est exactement la transmission transgénérationnelle et comment elle se manifeste dans le contexte dictatorial spécifique du XX^e siècle en Amérique latine.

Ce mémoire se divise en quatre chapitres. Le premier chapitre explore la question de la transmission générationnelle. Pour ce faire, nous examinons le phénomène du Plan Condor ainsi que trois sous-groupes distincts, permettant ainsi une analyse des répercussions sur le plan familial et psychologique. Nous abordons également le sujet de la colonisation, en particulier son héritage colonial, révélant comment la transmission générationnelle depuis cette époque a altéré des aspects culturels et identitaires. Pour approfondir cette analyse, nous nous penchons sur des éléments culturels tels que les pratiques éducatives et philosophiques et leur impact sur l'identité. En outre, afin de mettre en lumière les défis inhérents à un monde profondément colonisé, nous examinons la mise en œuvre de certaines pédagogies de résistance, dans l'espoir que l'examen de leurs propositions enrichisse notre compréhension du point de vue anticolonial.

Ces sujets sont évoqués afin de souligner l'importance de prendre en compte les transmissions générationnelles pour comprendre notre présent, anticiper les enjeux des nouvelles générations et repenser les paradigmes éducatifs.

Cette approche nous permet, dans le deuxième chapitre, d'aborder la question du trauma et de la mémoire, de la jeunesse artistique latino-américaine et de l'éducation. Cette analyse approfondie de termes clés tels que le trauma et la mémoire, omniprésents dans le vocabulaire de la période des dictatures, est complétée par une réflexion sur la jeunesse artistique latino-américaine, permettant ainsi de saisir les influences familiales et culturelles sur l'identité et la pratique artistique. Enfin, quand on parle de l'éducation on met en avant différentes théories de pédagogie critique et ces concepts clés tels que l'espoir, l'amour et les utopies de libération. Nous concluons par une brève explication de la manière dont l'art est un outil d'auto-éducation et d'auto-découverte, en nous appuyant sur des théories et des littératures qui articulent l'idée que l'art est une source de redéfinition et de redécouverte de soi.

Finalement, le troisième chapitre explicite la méthodologie de notre travail. Nous exposons brièvement les raisons ayant motivé le choix des entretiens et détaillons leur déroulement. Nous présenterons les questions guides qui abordent les thèmes fondamentaux de notre travail et qui suivront une logique allant de l'expérience individuelle au contexte familial et social plus large.

CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre explore les répercussions du Plan Condor sur le plan familial et psychologique, en mettant en lumière l'impact des traumas vécus pendant la dictature. En outre, il analyse l'héritage colonial et la transmission culturelle et identitaire, ainsi que les difficultés que cela représente. Enfin, il présente la problématique de la recherche ainsi que les objectifs généraux et spécifiques.

1.1. La transmission transgénérationnelle du trauma

Les recherches portant sur la problématique du trauma, principalement conduites dans les domaines de la psychologie, de la psychanalyse et de la psychiatrie, ont d'abord émergé dans le monde occidental après la Première Guerre mondiale. À cette époque, de nombreux soldats présentaient, à la suite du conflit, des symptômes post-traumatiques, désormais désignés sous le terme de « trouble de stress post-traumatique » ou TSPT (Association Américaine de Psychiatrie, 2013). La compréhension et l'étude de ce trouble sont devenues impératives dans la période d'après-guerre et, aujourd'hui encore, nous continuons d'explorer les mécanismes et les conséquences du traumatisme chez les individus ayant vécu des événements troublants. Plus récemment, certaines études sur le traumatisme ont adopté une perspective nouvelle, notamment celles d'auteurs tels que Nicholas Abraham, Maria Torok, Terez Virag, Rene Kaes, Elizabeth Jelin et Alberto Eiguer, qui se concentrent davantage sur la transmission générationnelle des événements traumatisants. Ils s'interrogent sur la manière dont les traces des événements tragiques vécus par les individus peuvent se transmettre de génération en génération. Ainsi, la manière dont le silence et la parole peuvent se transmettre constitue un phénomène complexe, toujours méconnu, mais digne d'étude dans une perspective humaniste et soucieuse du bien-être des personnes victimes de traumatismes.

En particulier, les psychanalystes Nicholas Abraham et Maria Torok (1994) ainsi que Terez Virag (1995) ont examiné le traumatisme générationnel résultant de l'Holocauste. Bien que leurs recherches aient été menées de manière indépendante, elles ont abouti à des conclusions similaires. Par exemple, Virag (1995) explique comment le traumatisme social peut influencer le développement de la personnalité des individus des générations suivantes, et comment l'héritage social transgénérationnel des traumatismes se manifeste depuis les influences sociales sur la famille jusqu'aux effets durables de l'influence de la famille sur la personnalité individuelle (Ritter, 2015). Comparable à un effet domino, le traumatisme impacte la société ou le groupe à grande échelle, se traduisant souvent par un traumatisme collectif touchant la majorité, voire toutes les familles du groupe. Ce qui affecte les individus au sein des familles se transmet ensuite aux nouvelles générations.

Dans ses observations cliniques, Virag note comment la relation mère-enfant est particulièrement sensible à ce transfert, soulignant comment les traumatismes sociaux s'incrustent dès un très jeune âge chez l'enfant. S'appuyant sur la théorie de la mère archaïque développée par la psychanalyste Alice Balint (Balint, 1985), elle décrit comment les mères souffrant d'un traumatisme peuvent inconsciemment transmettre angoisses et peurs à leur nouveau-né. Ces mères semblent être enfermées dans un stade que Balint appelle « le stade de la mère archaïque », résultant de leur propre traumatisme, impactant ainsi le développement de l'enfant. Cette tension dans la relation et la transmission d'angoisses peut entraver la capacité de l'enfant à percevoir la réalité de manière réaliste, affectant la régulation efficace du développement émotionnel et comportemental et conduisant l'enfant à percevoir le monde comme une menace constante. Certains enfants présentent même des symptômes correspondant à ce que l'on nomme « le survivant de deuxième ou troisième génération », indiquant la présence de symptômes similaires chez les descendants directs des personnes ayant vécu l'événement traumatique. Virag (1995) suggère ainsi que la tension psychique de la mère doit être comprise et apaisée, non seulement pour appréhender la profondeur de sa blessure traumatique mais également pour prévenir ou du moins atténuer l'impact de la transmission. Elle illustre ce processus avec l'exemple de la transmission de la tension à travers l'utilisation de mots porteurs de mémoire traumatisante. Par exemple, des termes tels que « douche » ou « gaz » peuvent être associés à des événements traumatiques pour les familles ayant vécu l'Holocauste. Dans un contexte quotidien, si les parents font référence à ces termes, une tension émotionnelle et une hyperactivité parentale indiquent que le mot est chargé d'un poids que les parents ne reconnaissent pas toujours directement. Souvent, un silence prévaut dans ces situations qui, idéalement, bénéficierait d'une communication améliorée et d'une clarification des émotions en jeu.

Andrea Ritter, une psychanalyste analysant les travaux de Virag ainsi que ceux d'Abraham et Tokor, souligne que la tension transmise par la charge émotionnelle de certains mots, combinée à d'autres éléments de la réalité, peut suffire à induire un traumatisme (Ritter, 2015). Les recherches de Virag et d'Abraham et Tokor nous exposent donc à un phénomène qui enrichit notre compréhension de l'héritage. En effet, le traumatisme transgénérationnel peut survenir avec tout type de trauma. Plus le silence entourant un événement traumatique est marqué au sein de la famille, plus les générations futures présentent des symptômes du survivant (Ferré y Ferre, 2021). Afin de mieux comprendre la transmission transgénérationnelle pendant la période des dictatures, nous nous concentrerons d'abord sur deux groupes : les héritiers des persécuteurs et les héritiers des militants pendant la dictature. Bien qu'historiquement opposés sur le plan politique et social, les héritiers des persécuteurs et les militants partagent aujourd'hui une transmission transgénérationnelle révélatrice des cicatrices et des peines d'un passé sombre vécu dans le sous-continent.

1.1.1. La transmission transgénérationnelle des dictatures

1.1.1.1. L'héritage des persécuteurs

Maria José Ferré y Ferré et Hector Alfredo Bravo sont deux chercheurs argentins qui ont consacré des années à étudier et analyser de quelle manière précise le traumatisme transgénérationnel affecte les personnes qui font partie d'une famille dont une ou plusieurs personnes ont été des persécuteurs ou persécutrices dictatoriaux. Leur livre intitulé *Les Trous Noirs de la Dictature* (Los Agujeros Negros de la Dictadura), publié en 2020, nous permet de mieux comprendre les nuances et la complexité liées au fait de porter un nom de famille condamné par un pays entier. Ferré y Ferré et Bravo ont entre autres, étudié les cas cliniques oniriques (se concentrant sur les rêves) de quatre personnes puis les témoignages volontaires de six autres qui font partie de la deuxième ou troisième génération de familles de persécuteurs, les enfants des persécuteurs étant la deuxième génération et les petits-enfants la troisième.

Pour comprendre le trauma transgénérationnel, on doit tout d'abord comprendre les manifestations du trauma chez la personne ayant vécu l'épisode traumatique. Le syndrome du survivant ayant été retiré du DSM (Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux de l'American Psychiatric Association), les symptômes qui le caractérisaient sont désormais associés au diagnostic de l'état de stress post-traumatique (Callahan, 2018). Cependant, la recherche de Virag se réfère toujours à l'ancien diagnostic afin de mettre en lumière trois des spécificités de ce syndrome : faire mention de ces symptômes nous semble pertinent pour établir un lien clair entre le syndrome du survivant (souvent manifesté par ceux qui ont vécu l'épisode traumatique) et les personnes de deuxième et troisième générations.

Virag observe ainsi trois symptômes des survivants des descendants de l'Holocauste:

- 1) une identification inconsciente avec les membres angoissés de la famille, malgré le fait que les histoires de souffrance ne leur ont pas été révélées;
- 2) une anxiété consciemment ressentie qui n'est pas liée, selon eux, à l'origine ethnique ou culturelle;
- 3) des peurs mortelles associées à la séparation (Virag, 1984).

Même si ces symptômes sont observés chez les survivants de l'Holocauste, il nous semble intéressant de faire un parallèle avec les sentiments/symptômes des descendants de répresseurs, tels qu'ils ont été enregistrés lors des séances de thérapie avec les psychanalystes Bravo et Ferré et Ferré. La totalité des personnes qui ont été interviewées par Bravo et Ferré y Ferré manifestent les premier et deuxième symptômes. Le troisième symptôme serait plutôt manifesté par les familles et descendants de militant.es

qui ont été persécutés et dans plusieurs cas, poussés à l'exil (Andrade et Mazuela, 2022 ; Ferré y Ferre, 2021 ; Vidaurrazaga, 2022).

Un élément important à mentionner, ici, est la grande distinction entre le cas des bourreaux de l'Holocauste et celui des représentants de dictatures en Amérique Latine. Bravo et Ferre y Ferre décrivent comment, à la différence des soldats et dirigeants allemands ayant montré une certaine fierté au moment d'être accusés dans les tribunaux (et même par la suite), les répresseur.es dictatoriaux se présenteraient différemment. Soulignons d'abord que les pactes du silence (*pactos de silencio*) ne permettaient pas aux responsables de ces dictatures de se montrer au monde. Le secret des crimes qu'ils ont commis reste un secret duquel ils ne se déclarent pas coupables. Pendant la période dictatoriale, ces derniers demandaient notamment à leurs familles de mentir sur leur occupation, de « tout dire sauf qu'il est policier » dit Pablo, une des personnes interrogées par les chercheurs (Ferre y Ferre, 2021, p.99). « Quand j'étais petite, je savais que mon père était policier. Mais je ne pouvais pas le dire, pour rien au monde » raconte pour sa part Melina (Ferre y Ferre, 2021, p.119). Les pactes du silence, qui se renforcent une fois finie la dictature, assurent que personne ne déclare rien, que les responsables nient tout, qu'ils évitent toute question. C'est justement ce silence qui, souvent dans ces cas précis, perdure jusqu'à nos jours (Ferré y Ferre, 2021 ; Herceg, 2020). De cette manière, le silence n'est pas seulement une imposition des dictatures mais elle est aussi un fondement essentiel de leur fonctionnement : c'est seulement au moment d'être confrontés à la justice que certains militaires et oppresseurs justifient leurs actions avec le contexte de guerre.

On comprend alors que le secret est un élément clé de la dictature et les effets qu'elle a causés jusqu'à nos jours sont tissés dans ce vide de parole, de vérité. Certains enfants (aussi devenus adultes) des oppresseur.es, comme les patients interrogés par Bravo et Ferré y Ferré ainsi que par la documentariste Lisette Orozco, elle-même nièce d'une oppresseuse de la dictature chilienne, découvrent souvent le passé des membres de leurs familles longtemps après que les dictatures aient été en place. Souvent, ce sont leurs propres recherches, comme dans le cas de Orozco, qui les amènent à mettre les pièces du puzzle du passé ensemble (*El pacto de Adriana*, Orozco, 2017) et à confirmer les doutes et soupçons de leur enfance. Gaston, un homme de 33 ans, raconte : « J'ai toujours eu des doutes sur mon père, j'ai grandi en entendant beaucoup de choses. Une partie de moi savait qu'il faisait des choses terribles » (Ferre y Ferre, 2021, p.109). Gaston, comme Lisette Orozco, a dû trouver par lui-même des preuves de la participation de son père à la dictature. Dans son cas précis, il a trouvé des documents qui prouvent la responsabilité de son père dans un massacre.

Au total, les auteur.es ont analysé quatre rêves et sept témoignages relatés par onze personnes. Parmi celles-ci quatre personnes se sont séparées de leurs familles à cause de leurs « différences » d'opinion

au regard de la participation de leurs pères à la dictature. En plus des quatre analyses de cauchemars auxquelles ils ont procédé, trois des personnes en témoignage affirment partager le même type d'images dans leurs rêves : persécutions, culpabilité, torture, meurtre, quête d'identité, défense de leur innocence. Presque la moitié d'entre eux étudient d'ailleurs dans le domaine des sciences sociales (trois) ou des arts (trois). Le choix de ces carrières est, selon leurs familles, ce qui est à l'origine de leurs « idées bizarres » et « extrémistes » (comme questionner les raisonnements des parents, contredire les valeurs familiales ou proposer des nouvelles perspectives) (Ferre y Ferre, 2021, p,106).

Les différentes personnes ayant partagé leurs rêves et leurs histoires montrent par ces récits la présence et la manifestation des symptômes du survivant tels que décrits par Virag dans son travail. Dans le cas des séances et des rencontres en personne, les chercheur.es décrivent la lourdeur émotionnelle qui accompagne les personnes en entretien et en séance. Dans la plupart des cas, les patients et ceux.elles qui racontent leurs histoires disent vouloir raconter la vérité à leurs enfants ou faire tout ce qu'ils peuvent avec leur art ou leur militance pour éviter la répétition du cycle du silence qu'ils ont vécu. Pablo, qui offre le premier témoignage du livre, va même jusqu'à contacter les deux familles que son père a tué afin de demander pardon et tenter de trouver une forme de « réparation », une « paix avec lui-même » (Ferre y Ferre, 2021, p,100).

Le pacte du silence et le passé des familles des oppresseurs révèlent ainsi une transmission générationnelle des traumatismes. Les recherches sur ce sujet restent récentes et rares : cependant, celles qui sont disponibles montrent toutes les effets négatifs d'une telle transmission (Ferré y Ferre, 2021 ; Herceg, 2020). Une citation par Davoine et Gaudillière, évoquée par les auteur.es de *Les Trous Noirs de la Dictature*, englobe cette réalité en une phrase: ce qu'on ne peut pas dire, on ne peut pas à le taire (lo que no se puede decir, no se puede callar).

1.1.1.2. L'héritage des militants

D'une autre part, on trouve aussi des familles qui n'héritent pas de ces rêves de torture et de culpabilité profonde mais qui recueillent plutôt le sentiment d'une responsabilité militante, le choc de la disparition de membres de leurs familles ou encore celui de la nécessité de l'exil.

Les enfants des militants de la dictature (la deuxième génération) est un groupe largement plus étudié que le groupe des enfants des oppresseurs. Si les militants se cachaient des pouvoirs autoritaires pendant la période de dictatures, le nom de plusieurs militants sont devenus connus une fois la dictature finie, surtout au sein des groupes et cercles militants. Les enfants de celles et ceux qui se sont battus contre la dictature portent leur nom. Et même si ces noms ne portent pas en eux une forme de culpabilité au regard de la violation de droit humains, ils portent un autre type de lourdeur : celle de récits de héros et

héroïnes politiques, de fuite, de militance depuis un très jeune âge, d'une culpabilité de ne pas être à la hauteur de ceux qui les ont précédés, d'une promesse d'un futur qui n'est pas arrivé.

Le livre *La Révolution comme Héritage : résistances, tensions et dialogues intergénérationnels* (La Revolución como Herencia: Resistencias, tensiones, diálogos intergeneracionales), écrit par Tamara Vidaurrazaga *et al.* et publié en 2022, analyse en 300 pages les différentes nuances, causes et manifestations de l'héritage des enfants des militants. De façon similaire à l'expérience des enfants des oppresseur.es, les enfants des militants ont appris à mentir dès l'enfance. Ils commencent à mentir pour protéger la vie de leurs parents, de leurs oncles et parfois de leurs grand-parents (Vidaurrazaga, 2022). Souvent, ce sont leurs propres parents qui font partie d'une organisation considérée « essentielle » pour la libération de la dictature. Les enfants apprennent à « protéger leurs vies, à ne pas déranger les adultes, ne pas poser beaucoup des questions » (Rojas, 2014), et le statut de « dangereux » que portaient les militants aux yeux des oppresseurs se prolonge jusqu'à leurs enfants. Par exemple, pour les familles en exil, la lettre *L* était notée sur leurs passeports à côté de leurs noms et dates de naissance : cette lettre signifiait une interdiction de rentrer au pays puisque, comme enfants de militants, ils étaient considérés comme dangereux pour la sécurité de l'État (Pinto Luna, 2012). Marco Enriquez-Ominami, écrivain et enfant du dirigeant du MIR au Chili (Mouvement de la gauche révolutionnaire), a seulement cinq mois quand il sort du pays en exil, un *L* noté sur son passeport; Andrea Insuzna raconte comment elle a voyagé hors du pays plusieurs fois en URSS pour « voir son grand-père » qui était en exil. On lui a demandé à elle aussi de mentir : si l'occasion se présentait, elle devrait dire qu'elle a visité son grand-père pendant ces voyages. Une fonctionnaire de son école (qui s'est avérée une informatrice pour la police politique du Centre National d'Informations (CNI)) lui pose la question, à quoi elle répond que oui, elle était bien réunie avec lui pendant ses voyages. Cependant, son grand-père, Luis Corvalan, était toujours au Chili, clandestin : elle le voyait souvent mais l'appelait « oncle Juan » (Vidaurrazaga, 2022). Ces enfants grandissent en sachant qu'ils ne peuvent pas faire confiance à tous ceux qui les entourent. Les familles se trouvent dans des situations précaires, et de danger. Ariel et Sol Rojas dans leur bande dessinée « Clandestinos » (2014) ainsi que Benjamin Avila dans son documentaire « Infancia Clandestina » (2012) parlent à ce titre de leurs enfances *clandestines*, en expliquant comment le champ de bataille et la maison représentaient souvent la même chose pour eux : la politique et la quotidienneté se mélangent, les parents sont aussi, et d'égale importance des militant.es. En effet, le Centre de Santé Mentale et Droits Humains du Chili (CINTRAS) souligne, en 2009, le trauma transgénérationnel causé par le terrorisme d'État et le stress de la vie clandestine de ces années.

Par ailleurs, l'héroïsme des parents participe à la romantisation de la culture militante que les enfants portent en eux jusqu'à l'âge adulte (Vidaurrazaga, 2022). Se distinguer ou non du rôle des parents signifie pour une deuxième génération de se définir dans leur présent : cela signifie entre autres de se

questionner à savoir pourquoi leurs parents, perçus comme des héros par la culture militante, mettent leurs familles en danger pendant leur enfance, ce qui complexifie l'aspect psychoaffectif de leur expérience (Avila, 2012 ; Vidaurrazaga, 2022). Faire la différence entre leurs parents à titre de figures parentales, leurs rôles en tant que militant.es ainsi que la nécessité de choisir le type d'héritage qu'ils reçoivent de cette parenté est alors une question d'identité en relation constante avec leur passé. En effet, Nicolas Prividera observe et évoque, dans le livre *Les Taupes* de Félix Bruzonne (2008), trois catégories d'enfants des militants : ceux qui suivent les mêmes convictions militantes que leurs parents (les *replicants*) ; ceux qui contestent et s'éloignent de la vie que leurs parents menaient (les *frankensteins*) et ceux qui essaient de trouver un équilibre, dans lequel une militance avec des ajustements « mutants » est possible. Matias (nom donné par les auteur.es), fils de deuxième génération, explique pendant un entretien : « [ses parents] ne savaient pas les implications psychologiques, affectives [de leur militance]. [...] au final, chacun a fait ce qu'il pouvait » (Vidaurrazaga, 2022). Manuel Guerrero, fils d'un professeur et militant assassiné en dictature et porteur du même nom, explique à son tour :

Je ne peux pas séparer mon père de son militantisme, cela n'a pas de sens d'être en colère contre le parti qu'il aimait tant et qui faisait partie intégrante de son être. C'était mon père et en tant que tel, je dois l'aimer. Et puis on commence à prendre du recul : la famille ne me voulait pas de mal, ni le parti, ni la société chilienne. Être plein de culpabilité n'aide pas, ne contribue à rien, ne construit rien.

(Documentaire « Guerrero » de Moreno Sebastian, 2017)

Un autre facteur qui s'ajoute aux héritages nuancés des enfants des militant.es est l'espoir qui leur était associé. Les enfants des militants sont perçus comme la « génération du futur », c'étaient eux et elles, militant.es depuis l'enfance, qui allaient continuer à lutter pour la société dont on rêvait (Vidaurrazaga, 2022). Dans le documentaire *La Ville de Photographes* (La Ciudad de Fotógrafos) par Sebastián Moreno (2006), le photographe affirme avoir eu des enfants pour continuer « la vie » qui s'impose. Les enfants des militant.es sont souvent symboles de vie, d'espoir, du futur ; cependant, plusieurs des personnes héritières que Vidaurrazaga a interrogées disent se sentir « dans la mauvaise génération », ils ressentent une nostalgie pour la passion et la vocation que leurs parents ressentaient au moment de leur résistance à la dictature. Selon Matias, ils sont dans une génération « sans force », une génération « neutre » et de « transition » (Vidaurrazaga, 2022).

L'héritage que porte la deuxième génération est ainsi nuancé par les plusieurs réalités qui la composent. Construite par le contraste de la vie clandestine et l'espoir des parents, la deuxième génération des personnes qui ont vécu la dictature dévoile une mosaïque de souvenirs et un mécontentement de leur présent, présent limité par la douleur qu'ils portent du passé.

Le travail effectué par Vigaurrazaga nous aide à voir plus clairement que le militantisme des individus et des familles pendant l'époque de l'Opération Condor n'a pas seulement été formatif et déterminant pour les générations futures de ces familles, mais reflète également comment un rôle, une présence en ces temps de violence peut marquer une génération entière de manière visiblement similaire. Maintenant, s'il est clair que les familles des oppresseurs et les familles des militants ont laissé des souvenirs et des blessures à leurs lignées familiales, que pouvons-nous dire des familles qui n'ont pas participé concrètement à l'une ou l'autre de ces factions ? Les familles qu'on peut nommer comme « civiles » ont ainsi leurs propres particularités. On sait bien que personne n'est sorti du temps de la dictature sans blessures et sans traumatismes (Vidaurrazaga, 2022 ; Faúndez et Brackelaire, 2013) : nous nous concentrons ainsi, dans les lignes qui suivent, sur l'expérience des groupes civils afin de compléter notre compréhension des différents types d'héritages dictatoriaux. Il importe de noter que si les études faites après la période de la dictature se concentrent plutôt sur les groupes des enfants de militant.es et d'opresseur.es, les études sur les traumas des civils sont assez limitées.

1.1.1.3. Expérience des civils : éducation et art en Argentine et Uruguay dans le contexte dictatorial

Après nous être concentrés sur les lignées familiales des militant.es et des oppresseur.es, notre attention se porte maintenant sur les civils : des individus qui n'étaient ni militant.es ni oppresseur.es, mais qui ont tout de même vécu sous le régime autoritaire de l'époque. Les civils, qui n'ont pas participé directement à des activités militantes ni fait partie du gouvernement militaire, ont néanmoins été des acteurs dans cette trame historique complexe. Tout comme les militant.es ou les oppresseur.es, les difficultés vécues par les civils s'étendent au-delà des années de dictature. La mémoire collective, les séquelles psychologiques et les transformations socioculturelles qu'ils ont connues font partie intégrante de l'héritage laissé par ces régimes autoritaires. Il est fondamental d'analyser comment ces expériences ont façonné leurs identités. Dans cette optique, ce mémoire tente également d'approfondir la compréhension de l'héritage des civils pour ainsi comprendre le vécu généralisé de milliers, voire de millions des personnes. Pour comprendre les effets de la dictature sur les civils, nous devons d'abord reconnaître que différentes dimensions ont modulé leur expérience. En face du manque de recherches sur l'expérience civile, il nous paraît qu'étudier les changements de politiques et de lois des gouvernements militaires revêt une importance primordiale pour comprendre le contexte et les changements vécus par les pays du Plan Condor. Parmi les modifications législatives qui ont pris place pendant ces régimes, on s'intéresse spécifiquement à celles qui concernent la culture, les arts et l'éducation artistique. Le développement de l'éducation s'est déroulé jusqu'à présent sans prendre en compte l'art comme élément essentiel. Dans cette étude, on vise à mettre en avant comment la pratique de l'art était persécutée, ce qui nous révèle le danger qu'elle présentait aux régimes dictatoriaux. Nous soutenons que ce que la pratique artistique apporte à tout groupe peut être conceptualisé, en termes

simplifiés, comme libération. Ce phénomène, comme nous l'examinerons plus en détail par la suite, a été identifié comme un aspect fondamental de l'éducation par divers auteurs critiques. De plus, c'est ce même phénomène – une perspective de libération - qui a conduit à la censure d'artistes et de leurs expressions lors de périodes dictatoriales. Les documents qui traitent ces sujets sont toujours limités : cependant, nous avons pu trouver des sources qui résument en quelques pages un grand nombre des modifications faites en Uruguay et en Argentine sous l'Opération Condor. À travers le registre du nombre des modifications, on espère montrer l'immense effort fait par les régimes pour éradiquer la vie et l'expression artistiques. En tenant compte que l'art fait partie de la vie quotidienne, nous pourrions refléter une des dimensions de la vie civile qui a été brutalisée et est devenue un « champ de bataille » en soi.

Uruguay

L'Uruguay connaît un régime dictatorial à partir de 1954. Cette première dictature n'est pas directement liée à la dictature du Plan Condor qui s'installe plutôt dans le pays par un coup d'État en 1973 et qui prend fin plus de dix ans plus tard en 1985. Dans les années 60, les manifestations en Uruguay se multiplient : les étudiants protestent contre le pouvoir et l'influence occidentale, en particulier celles des États-Unis, fortement présentes dans le pays. Cela, entre autres facteurs, fait en sorte que le pays devient partie des nations qui seront affectées par le Plan Condor. En 1977, alors que la dictature de l'Opération Condor est déjà en place depuis 4 ans, plus de 700 enseignants sont renvoyés de leurs postes. Pendant cette période, le gouvernement militaire contrôlait les institutions éducatives : en effet, le régime dirigé par le général Bordaberry avait le contrôle des écoles primaires, secondaires et des universités. Les universités publiques, y compris l'École des Beaux-Arts, ont été fermées. Cela a laissé un « vide intellectuel » dans le pays, selon Mónica Aparicio Guirao, qui écrit à ce sujet (Guirao, 2016). L'auteure parle de comment cette époque a représenté une « interruption du processus créatif d'enseignement » : le gouvernement militaire avait prévu de créer un Nouvel Uruguay, avec des lois et des politiques éducatives et culturelles reflétant ses valeurs nationalistes. Ainsi, le seul musée resté ouvert pendant cette période était le Musée National des Arts Visuels, sous le contrôle du gouvernement. Le travail des artistes locaux était interdit dans le musée, et seules les œuvres dites « classiques » occidentales (américaines ou européennes) étaient autorisées. Avec cette même idéologie, la DINARP (Direction Nationale des Relations Publiques de l'Uruguay) s'est consacrée au monopole de l'art. Les officiers se livraient à la persécution des artistes et au contrôle des expressions culturelles qui, à partir de cette répression, se sont progressivement transformées en une forme de résistance (Guirao, 2016). L'année 1977 a vu une augmentation des résistances artistiques et simultanément de leur répression, et cette persécution a entraîné un exil massif d'artistes et d'intellectuels uruguayens. La critique d'art,

enseignante et conservatrice uruguayenne Olga Larnaudie affirme en ce sens que « les artistes visuels n'ont pas été une exception à la liste des prisonniers et des exilés de la dictature » (Aparicio, 2016).

Argentine

Un autre pays pour lequel nous possédons un registre des changements politiques dans le domaine culturel, artistique et éducatif est l'Argentine. En rétrospective, on compte aujourd'hui 30 000 disparus pendant la dictature et 340 centres de disparition et de torture à travers le pays. Tout comme en Uruguay et dans d'autres pays d'Amérique latine, les manifestations étudiantes et de la classe moyenne ont augmenté en Argentine à partir des années 1960 : Rodríguez (2010) parle en effet de la naissance d'une « modernisation culturelle » au moment où ces manifestations ont commencé à se doter d'une expression artistique, comme c'était le cas avec le théâtre et le *street art*. Mais avec l'arrivée de la dictature en 1976, des livres, des artistes et toutes sortes d'œuvres à caractère politique ont été censurés. L'Opération Clarté est mise en place, qui, similaire à la DINARP en Uruguay, avait pour objectif la persécution des personnes et des travaux dans le domaine culturel, éducatif et artistique du pays. Le ministère de l'Éducation publie alors une liste de livres censurés pendant presque toute la dictature (1976 à 1981) : de plus, il distribue des manuels guidant les enseignants des écoles pour « détecter » les collègues et les étudiants « subversifs ». Accusées, ces personnes étaient interrogées, ce qui pouvait aller du licenciement/expulsion à l'exil, à la torture ou à la disparition des enseignants. Il est à noter que toute participation à des activités artistiques était alors automatiquement considérée comme « suspecte d'être subversive » (Rodríguez, 2010).

Le cas de l'Argentine dans le domaine culturel est particulièrement intéressant. Pendant la dictature, les ministères de la Culture et de l'Éducation se sont fusionnés en raison de la diminution des budgets. Carcavallo, un civil et non un militaire, était à la tête de ce ministère, mettant l'accent sur l'importance de la culture. Bien que son objectif ait été d'éduquer la population avec des œuvres nationalistes, « classiques » et religieuses, ce ministre a mis en place un programme de cours gratuits dans les 23 provinces du pays. Initialement réservés aux personnes ayant une expérience minimale dans les arts, ces cours ont fini par être accessibles gratuitement à des personnes de tous âges et sans expérience préalable. Des cours étaient donnés sur le théâtre, les arts plastiques, les danses classiques, la musique, les danses folkloriques, les chœurs, la littérature, la bibliothéconomie, le cinéma et le journalisme (Rodríguez, 2010). Les enseignants de ces cours étaient des locaux et, presque un an après le début du programme, ils comptaient déjà plus de 3000 étudiants, permettant ainsi de qualifier ce programme de « réussite ». Malgré des changements et des problèmes budgétaires progressifs, ce programme a laissé une empreinte sur la population et demeure une expérience mémorable de cette période. Il est important de souligner qu'aujourd'hui, paradoxalement au contrôle de l'art que l'Opération Clarté a assuré, l'Argentine est l'un

des pays avec l'un des marchés artistiques les plus industrialisés d'Amérique latine. Des pays comme le Brésil, le Mexique et l'Argentine sont classés comme les pays ayant les industries artistiques les plus importantes parmi les pays qui ont fait partie du Plan Condor (Torres Osuna, 2014). Il n'existe pas suffisamment d'études dans la littérature pour confirmer une corrélation entre ce soutien à l'art pendant la dictature et la manifestation artistique actuelle du pays, mais il nous a semblé intéressant et important de mentionner, ou plutôt de suggérer, cet héritage culturel.

Malgré tout, dans des villes importantes comme La Plata, un patrimoine culturel fondamental a été détruit sur ordre militaire, destruction révélée après la dictature. En effet, le Théâtre de La Plata fait partie du patrimoine culturel de l'Argentine : pendant la dictature, un référendum demanda l'avis du peuple sur la modification de la structure architecturale vers une esthétique « convenant aux nouveaux temps ». Le référendum montra une majorité opposée à une modification du théâtre, ce qui provoqua un incendie « accidentel » détruisant une grande partie du théâtre et une ordonnance de démolition totale pour « raisons de sécurité ». La nouvelle construction commença en 1980, mais fut rapidement interrompue sans donner lieu à un nouveau Théâtre de La Plata conçu par le gouvernement militaire.

Les cas de l'Uruguay et de l'Argentine nous donnent donc une idée plus claire de la façon dont les gouvernements dictatoriaux ont accordé une attention particulière au domaine culturel, artistique et éducatif de leurs pays. Les civils ont été témoins de tous ces changements et persécutions dans leurs institutions éducatives et leurs villes. En plus d'être constamment informés des meurtres, des disparitions et des couvre-feux qui affectaient leur quotidien, les civils de l'époque de la dictature constituent un groupe étendu et actif au cours de cette période sombre du sous-continent. Martín-Baró (1988) parle d'un type de traumatisme particulier, le traumatisme qu'un individu peut ressentir envers son gouvernement, et après que nous avons analysé ces documents de changements de lois, de violations de patrimoine et de persécution civile, nous ne doutons pas que les civils ont également subi des abus, une peur collective quotidienne et une méfiance ainsi qu'une précarité dans leur environnement. Bien qu'il n'y ait pas beaucoup d'études sur le traumatisme civil pendant la période des dictatures, nous nous permettons d'affirmer que les civils portent également des traumatismes qu'ils ont certainement transmis à leurs lignées familiales. A notre connaissance, il n'existe pas, suffisamment d'études sur ce groupe de personnes, probablement en raison de toutes les variantes qui distinguent une expérience civile de l'autre. Cependant, il était extrêmement important pour nous que ce travail reflète au moins une dimension de ce que les civils ont vécu pendant les années de l'Opération Condor.

Bien que nous ayons choisi une approche artistique et culturelle de l'expérience civile pendant l'époque des dictatures, nous reconnaissons pleinement que d'autres aspects, soit celui des violences physiques et psychologiques, caractérisent l'expérience globale que les gouvernements militaires ont infligés aux

civils : l'accent posé sur les changements que la culture et l'éducation ont subis pendant l'Opération Condor vise à nous introduire à l'expérience artistique latino-américaine au sens large, traitée dans la suite de ce mémoire. Les expériences vécues par les familles des oppresseurs, des militants et, selon notre hypothèse, des civils pendant les dictatures ont laissé des traumatismes transgénérationnels sur leur chemin. L'effort de rendre la vie un champ de survie en temps de dictature est irréfutable. Les établissements éducatifs, l'éducation et l'art ont fait partie des tactiques d'attaque des régimes dictatoriaux. En effet, la raison pour laquelle nous nous concentrons sur les efforts des régimes contre l'art et les artistes est de révéler les effets de la pratique artistique. Pourquoi les régimes dictatoriaux craignaient-ils tant l'expression artistique ? Quels sont les risques d'une population pleine d'individus qui s'expriment ? Si les dictateurs ont appris des techniques de guerre et de torture psychologique à l'École des Amériques, quel est le but de censurer et de traumatiser l'expression artistique dans toute une région du monde ?

Étant donné que les régimes ont mis tant d'efforts pour opprimer l'art ainsi que les institutions éducatives, peut-on hypothétiser qu'ils reconnaissent eux aussi un lien entre ces deux domaines ? Les réponses à ces questions se dévoileront tout au long de notre travail.

Cependant, avant d'aller plus loin, et pour pouvoir comprendre plus profondément l'éducation d'aujourd'hui en Amérique latine, nous devons aborder l'inévitable sujet de la colonisation espagnole. La colonisation a affecté toutes les dimensions de la vie en Amérique latine, y compris le système éducatif. On pourrait même dire que la dictature a instrumentalisé la colonisation. Que sans un ordre de pouvoir oppressif déjà imposé, les dictateurs du Plan Condor n'auraient pas trouvé une structure déjà faite dans laquelle les aspects de domination rendent vulnérables celles et ceux qui peuvent être plus facilement manipulés pour la torture sociale. Comme nous le voyons dans les écoles avec les étudiants « subversifs », une hiérarchie de pouvoir imposée existait déjà, il ne suffisait à la dictature que de la rediriger, de repousser ces structures en sa faveur. Il nous semble donc important de remonter plus loin dans l'histoire pour comprendre une des sources qui ajoutent à notre compréhension sur les complexités de la réalité latino-américaine. Nous devons donc absolument prendre un recul de quelques siècles, cinq pour être spécifique, pour comprendre une expérience partagée qui détermine tous les groupes concernés par les régimes dictatoriaux, des civils aux dictateurs eux-mêmes. De plus, l'héritage colonial dans les domaines éducatif, artistique et culturel reste d'actualité, s'intensifiant avec la mondialisation et l'influence constante des puissances occidentales sur le continent sud-américain (Palermo, 2014). Il est dès lors fondamental d'explorer cette dimension pour éclairer le problème et la complexité de la réalité que les personnes latino-américaines, jeunes, héritières et artistes vivent en eux-mêmes et dans leur pratique artistique.

1.2. Trauma transgénérationnels coloniaux dans le domaine de l'éducation

Il est impossible d'approfondir notre compréhension de l'histoire et des enjeux propres aux domaines artistiques et éducatifs en Amérique Latine sans mentionner l'influence de la colonisation espagnole sur le sous-continent latino-américain. En effet, l'influence de la culture espagnole et de l'occident a altéré ce qu'aurait été l'éducation et la culture indigène, dans leurs propres termes, des pays latino-américains. Cela nous intéresse puisque ça nous permet de compléter notre compréhension sur l'identité des personnes qui habitent le territoire latinoaméricain. Parler des arts et de l'éducation en Amérique latine sans mentionner la colonisation nous paraît en effet superficiel : nous cherchons à approfondir autant que possible les dimensions de la transmission transgénérationnelle (tant de la dictature comme de la colonisation) des jeunes artistes d'origine latino-américaine, c'est-à-dire de faire un portrait juste de la complexité des réalités ayant provoqué des changements fondamentaux à l'époque coloniale.

Pendant la période coloniale, une des techniques de pouvoir que la couronne espagnole a mises en place était la privatisation élitiste des connaissances littéraires, narratives et scientifiques. En réservant les universités aux groupes sociaux supérieurs de l'époque (groupes de personnes d'origine espagnole), les individus des classes sociales « inférieures » (cholos, métis, noirs, mulâtres, etc.) ont été exclus de ces institutions pendant des siècles (Lopez, 1998). Bien que plus de cinq siècles se soient écoulés depuis la colonisation, les populations indigènes sont celles qui, même aujourd'hui, reçoivent moins d'éducation universitaire (Gallart Nocetti et Henríquez Bremer, 2006 ; Mato, 2018 ; Palermo, 2014). Cependant, la disparité dans les quotas d'étudiants universitaires n'est pas le seul héritage colonial présent dans la sphère éducative sud-américaine : surtout, la pédagogie enseignée dans les universités et les institutions n'est pas propre aux cultures indigènes du territoire latino-américain ou Abya Yala. La présence des deux cultures peut avoir comme effet un manque d'identité, un « entre deux ». Ce qui nous intéresse est de dévoiler la présence de ces deux cultures (celle d'occident et de l'Abya Yala) dans la vie des jeunes artistes afin de mieux comprendre les nuances identitaires de nos participants, leurs expériences pendant les études et comment cela se lie à leur pratique artistique et personnelle.

1.2.1. Abya Yala et la colonisation culturelle

Abya Yala, signifiant « terre mûre », « terre vivante » ou « terre en floraison » dans la langue du peuple kuna, est originaire de la Sierra Nevada, dans le nord de la Colombie. Aujourd'hui, ce terme est utilisé comme synonyme de l'Amérique du Sud. Bien que plusieurs noms puissent être attribués aux différentes régions de l'Amérique du Sud - Tawantinsuyu, Anauhuac, Pindorama - Abya Yala est de plus en plus utilisé comme une auto-désignation par les peuples indigènes dans le but d'avoir un sentiment d'unité et d'appartenance (Porto-Gonçalves, 2022). Ce terme est utilisé en opposition au nom « Amérique » qui a été donné par les colons, déclarant avoir « découvert le continent américain ».

Les peuples de l'Abya Yala avaient leur propre vision du monde et de son fonctionnement avant l'arrivée des idées et concepts espagnols dans le sous-continent. Les peuples de l'Abya Yala possèdent ces propres philosophies, qu'on appelle souvent des *cosmovisions*, *cosmo* signifiant monde et *vision* signifiant regarder. En résumé, les cosmovisions (avec des différences entre les différentes grandes régions : Caraïbe, l'Amazonie et les Andes et les peuples qui les composent) sont une perspective sur « l'ordre cosmique de la vie et la manière de percevoir l'ordre de l'univers par une culture, une nation ou une nationalité ». Les cosmovisions régissent la manière de comprendre « la nature, la façon de se voir soi-même et la façon de voir l'autre » (Guzñay, 2014). Dans les cosmovisions sud-américaines, le *runa* (l'être humain) et la Pacha Mama (la nature) vivent en harmonie, dans une relation respectueuse qui s'étend à la manière dont les personnes interagissent entre elles. Des différences existent entre les différentes communautés et territoires. Par exemple, rien que l'Altiplano bolivien a accueilli cinq cultures différentes au cours de 28 millénaires : Chiripa, Wankarani, Tiwanaku, Aymaras et enfin les Incas. Ces cinq civilisations distinctes avaient leurs propres cultures et ont apporté des contributions réciproques dans des domaines tels que l'agriculture, les avancées scientifiques et les connaissances de la cosmovision. Aujourd'hui, en Bolivie seulement, 36 peuples et nations indigènes sont reconnus. Si nous prenons en compte tous les territoires du Abya Yala, nous pouvons compter 522 nations indigènes depuis la Patagonie jusqu'au nord du Mexique (Unicef, 2019).

Des auteurs tels que Catherine Walsh (2020) se concentrent sur l'éducation pour et par l'Abya Yala. Walsh parte du fait que les savoirs et cultures indigènes ont été attaquées non seulement par l'arrivée des Espagnols, de leur culture et de leur religion, mais aussi aujourd'hui par l'influence occidentale dans le monde. Pour illustrer cela par un exemple, après une étude sur le terrain, l'auteur Juan Illicachi Guzñay (2014) affirme qu'en Équateur, seuls les établissements interculturels et bilingues de l'État (offrant des cours en espagnol et dans les langues des peuples indigènes, ainsi que du contenu des deux cultures) enseignent la cosmovision traditionnelle. Cependant, dans les écoles (de la maternelle au secondaire comme c'est souvent le cas en Amérique Latine) interculturelles mais non bilingues du gouvernement ou du secteur privé, il n'y a pas de cours sur les concepts et les idées indigènes. Dans ces écoles, les études sur la cosmovision seraient remplacées par des études de philosophie, une discipline basée sur des concepts développés par et avec du contenu du monde occidental. Le problème souligné par l'auteur est celui de la monoculture promue par l'hégémonie culturelle que les classes dominantes exercent sur les classes soumises par le contrôle du système éducatif. En d'autres termes, en n'étudiant pas les cosmovisions qui font, après tout, partie de l'héritage culturel des étudiants, le système éducatif reproduit le schéma colonial dans lequel les classes dominantes « éduquent » les classes dominées, favorisant ainsi le flux de l'oubli et du silence vécus par les cosmovisions et les peuples indigènes de l'Abya Yala. L'auteur affirme donc que : « la pédagogie peut servir à coloniser ou à décoloniser, à effacer la cosmovision indigène ou à la revitaliser » (Guzñay, p.24, 2014). Pour comprendre les différentes

propositions pédagogiques présentées aujourd'hui en Amérique latine / Abya Yala, nous devons d'abord expliquer les différences entre deux types de pédagogies qui marquent la distinction entre la conception de l'élève, la manière dont il reçoit l'information et sa position dans son éducation.

1.2.2. Pédagogies de résistance

D'une part, la pédagogie verticale est généralement utilisée dans les salles de classe que l'on pourrait considérer comme « ordinaires », traditionnelles, dans les écoles et les universités. Dans ce type de pédagogie, l'éducateur transmet l'information à l'élève de manière unidirectionnelle : autrement dit, l'éducateur « éduque » l'élève, lui transmet des informations et ne reçoit pas d'informations en retour. Implicitement, une dynamique d'autorité se développe dans les salles de classe (Ouellette, 1980). C'est l'éducateur qui sait, qui analyse, qui transmet ses connaissances considérées comme « justes », et ce sont les étudiants qui doivent intégrer ces connaissances. Cette relation unidirectionnelle fait en sorte que l'élève n'ait pas l'option de contribuer à ce qui est transmis. Dans un contexte post-colonial avec un héritage de concepts et de savoirs occidentaux dans les programmes pédagogiques, on demanderait aux étudiants d'intégrer des connaissances et des concepts de la forme de vie occidentale, laissant de côté la place que l'on pourrait accorder aux connaissances indigènes. Une fois de plus, les dominants « éduqueraient » les dominés, comme le dit l'auteur Illinachi Guznay (2014). Cette transmission unidirectionnelle de connaissances caractérise la pédagogie verticale, qui est présente aujourd'hui dans la plupart des salles de classe à l'Abya Yala.

D'autre part, nous trouvons la pédagogie horizontale à partir de laquelle plusieurs courants pédagogiques ont émergé, tels que la pédagogie critique, la pédagogie de la résistance ou la pédagogie interculturelle. Dans son ouvrage *La pédagogie des opprimés* (1982), Paulo Freire, considéré comme l'auteur qui a orienté la théorie et les nouvelles idées de la pédagogie critique, parle de la pédagogie comme d'une pratique de libération ou d'oppression. Pour Freire, la relation entre l'élève et l'éducateur revêt un caractère et une importance sociaux : il différencie l'opresseur et l'opprimé en se basant sur les différences de classe sociale, mais des auteurs tels que Catherine Walsh (2012) développe la théorie de Freire et parlent plutôt d'une pédagogie qui serait pour et par les communautés de l'Abya Yala, différenciant la pédagogie critique des pédagogies décoloniales de résistance. Adolfo Zarate Perez définit la décolonialité comme ce qui « émerge à partir d'un ensemble de cultures et de sociétés subalternes qui remettent en question toutes les relations de domination, les abus de pouvoir et diverses pratiques sociales imposées par la culture dominante. » (Zárate Pérez, 2014). On peut penser donc, que les pédagogies décoloniales sont celles qui émergent d'une réflexion et une remise en question des effets et conséquences des différentes dominations et oppressions culturelles auxquelles l'Abya Yala a dû subir.

Un exemple d'une pédagogie moins autoritaire et qui se développe vers les démarches décoloniales est la pédagogie horizontale qui serait plutôt une démarche collective. Les élèves font partie intégrante de leur éducation, en tant que participants et acteurs avec une identité et un passé pris en compte (McLaren, 2001 ; Quiñones et Cely, 2008). Les éducateurs prendraient en considération leurs passés et identités culturelles pour choisir le type de connaissances à transmettre. Les étudiants sont encouragés à réfléchir depuis leurs propres perspectives et à utiliser leurs propres outils d'analyse pour affiner les connaissances qui leur sont fournies, plutôt que d'acquérir des connaissances et des concepts culturels étrangers avec des outils d'analyse imposés. Monique Ouellette (1980) décrit comment, dans la pédagogie horizontale, les connaissances ne sont pas *données* mais *rendues possibles* grâce à un processus d'apprentissage qui collabore avec la compréhension profonde de l'identité de toutes et tous.

Dans la même lignée, la pédagogie et la réflexion critiques en Amérique latine nous ouvrent leurs portes en nous invitant à reformuler l'héritage pédagogique colonial et à le modifier dans le but d'avoir une pédagogie construite pour les besoins spécifiques des habitants de l'Abya Yala. La pédagogie interculturelle, par exemple, part du constat que la pédagogie monoculturelle est toujours, aujourd'hui, la plus répandue en Amérique latine alors que nous vivons à une époque post-coloniale et de mondialisation qui se traduit par une diversité de peuples indigènes et d'autres groupes humains formant les groupes d'étudiants (Orellana, 2010). La pédagogie interculturelle a donc pour objectif d'inclure les concepts des cosmovisions indigènes dans les programmes pédagogiques des institutions éducatives. Des auteurs tels qu'Orellana (2010), Richard (2002), Mato (2018) et Guznay (2014), entre autres, écrivent sur la pédagogie interculturelle et développent des réponses à la question suivante : comment faire en sorte qu'une pédagogie soit *pour* et *par* l'Abya Yala ? En d'autres termes, comment élaborer une pédagogie avec des concepts et des connaissances propres à l'Abya Yala et pensée pour le groupe spécifique de personnes qui l'habite?

Catherine Walsh, collaboratrice et collègue de Paulo Freire pendant de nombreuses années, publie en 2014 des notes qu'elle lui a écrites. Bien que l'auteur brésilien ne soit plus en vie à la date de publication, Walsh s'adresse à lui pour articuler ses doutes et nouvelles réflexions sur ce qu'est la pédagogie critique. L'auteure raconte surtout comment son expérience dans la communauté et à l'école décoloniale zapatiste au Chiapas, au Mexique, aurait affecté non seulement sa pratique en tant que pédagogue, mais aussi son monde individuel, intérieur. Dans cette *fissure décoloniale*, comme elle l'appelle, Walsh, déjà reconnue pour sa pédagogie militante et critique, est confrontée à un désapprentissage réel lorsque la véritable expérience de vivre depuis la praxis indigène se présente à elle. Elle nous raconte, par exemple, comment dans l'école zapatiste, l'éducation est basée sur l'expérience. Les « élèves » œuvraient dans une perspective d'autonomie et de liberté. À chacun et chacune d'elles était attribué un « vaton », mot qui se traduit littéralement par « cœur gardien » du peuple : ces personnes, les *vatons*, sont leurs gardiens,

enseignants, interprètes, traducteurs et guides passant la journée entière avec eux et leur enseignant à travailler la terre, à vivre en communauté, à comprendre la réalité dans laquelle ils vivent, en gros, en se consacrant à répondre à toutes les questions que les enfants pourraient avoir au long de la journée. Les enseignants étaient, en d'autres termes, la communauté elle-même. L'auteure, impactée par son expérience, remet en question la pédagogie critique en tant que telle, l'interculturalité et sa propre pratique, montrant non seulement la complexité du véritable désapprentissage des manières pédagogiques occidentales mais aussi la difficulté de voir au-delà de ce que l'on connaît jusqu'aux réalités indigènes dans un contexte fortement marqué par la colonisation et l'hégémonie de l'Occident. Sa conclusion nous invite simplement à poursuivre la pratique des pédagogies décoloniales qui donnent « soutien et force à une manière très différente d'être dans et avec le monde », et à « marcher et interroger » depuis l'Abya Yala (Walsh, 2024).

Pour conclure cette sous-partie sur les traumatismes transgénérationnels coloniaux sur le territoire de l'Abya Yala, il est essentiel de mettre en évidence comment la colonialité dans nos écoles et la transmission des concepts s'alignent avec le traumatisme générationnel et le vécu des jeunes d'aujourd'hui. De la même manière que le traumatisme transgénérationnel des périodes post-dictatoriales est rempli de silences, de demi-vérités et de suppression de connaissances, l'élimination des savoirs, des langues et des cultures indigènes par la colonisation ne fait que révéler encore plus de blessures et d'oublis dans notre histoire et dans nos souvenirs. La mémoire qu'un ou une jeune d'aujourd'hui a de son passé dictatorial et colonial a été travaillé par les forces dominantes, forces qui ont été exercées que ce soit il y a cinq siècles ou il y a 50 ans. Comme Frantz Fanon le décrit dans son livre *Les Damnés de la Terre* (1991), la psychologie utilisée par le colonialisme pour opprimer repose sur le fait que la culture opprimée, dans ce cas la culture de l'Abya Yala, traverse des processus psychologiques mis en place par le colonialisme. Que les peuples opprimés internalisent l'idée que leurs cultures sont inférieures à celle du colonisateur et que cela se manifeste de manière pratique (pratiquer sa philosophie, sa langue, ses façons de transmettre le savoir, etc.) fait que l'on peut catégoriser les héritages coloniaux comme étant transmissibles de génération en génération. Nous pouvons donc conclure que l'héritage colonial est transgénérationnel et que, s'imposant à travers la violence de l'époque coloniale, il constitue également un traumatisme qui ne doit pas être minimisé. Il est donc important de prendre en compte que la colonisation et ses conséquences, tout comme la décolonisation et ses résistances, sont des sujets et des réalités toujours présents en Amérique latine aujourd'hui : c'est d'une importance capitale pour pouvoir mieux comprendre les réalités des jeunes artistes que nous interviewerons dans le cadre de notre recherche.

1.3. Problème de recherche

Ce dernier point conclut la partie problématique de ce mémoire. Nous avons pu constater que le fait d'être artiste et étudiant en Amérique latine signifie faire partie d'une lignée historique assez chargée,

celle de censures et de violences physiques comme symboliques. L'héritage est donc un thème clé de notre étude ; nous comprenons que l'héritage culturel des peuples indigènes, l'héritage historique des dictatures et l'héritage culturel de la pédagogie occidentale contribuent à la complexité du contexte et l'expérience artistique et éducationnel de l'Amérique Latine et aux pratiques éducatives et artistiques des jeunes d'aujourd'hui. L'identité de ces individus peut être affectée par tous les facteurs mentionnés précédemment et notre travail compte prendre en considération toutes ces différentes dimensions comme pertinentes dans la compréhension de la vie des jeunes artistes. Ces fondements théoriques et notre profond intérêt pour la jeunesse artistique et l'éducation en Amérique latine nous mènent à nous poser la question suivante :

Comment les jeunes artistes latino-américains s'engagent dans des pratiques artistiques en tant qu'outils d'auto-éducation et de sublimation face aux traumatismes transgénérationnels ?

Pour répondre à cette question, nous déconstruirons et définirons dans la partie conceptuelle de ce mémoire ce que nous entendons exactement par traumatisme transgénérationnel, on définira aussi les concepts « jeunes artistes latino-américains » ainsi que « éducation ».

1.3.1. Objectifs de la recherche

Avec cette étude, nous souhaitons analyser les récits d'artistes de l'Abya Yala afin de comprendre comment le trauma transgénérationnel se manifeste dans leur vécu, ainsi que la manière dont la dictature et le colonialisme s'inscrivent dans leurs contextes personnels. Nous souhaitons examiner comment ce trauma transgénérationnel a été « travaillé », traversé, exprimé à travers la pratique artistique de ces artistes, et comment cela s'est manifesté concrètement. Nous voulons évaluer comment l'art leur a servi comme outil de sublimation, c'est-à-dire un moyen de transformer des émotions ou des pulsions difficiles en création artistique, en énergie évolutive pour leur développement personnel. Nous allons explorer comment ces artistes utilisent l'art comme un outil d'auto-éducation, et comment le contexte dictatorial et colonial a pu influencer leur vécu, en plus de façonner leur identité collective et individuelle en tant qu'artistes latino-américains.

Notre premier objectif spécifique est donc d'étudier comment les artistes perçoivent le trauma transgénérationnel, ainsi que leur rapport avec leur famille et leur identité.

Nous développerons ainsi une réflexion sur le processus que les artistes vivent pour créer et penser leur identité. Le deuxième objectif est donc d'analyser leurs processus artistiques et d'identifier les éléments que nous développerons plus loin. Pour le troisième objectif spécifique, nous explorerons les opinions des artistes sur la colonisation, concepts liés à l'art et leurs perceptions des rôles artistiques auxquelles

ils ont été exposés en grandissant en Amérique latine et en développant leur art. Nous analyserons quel rôle l'art joue dans leurs vies et comment ils perçoivent le rôle de l'art dans leurs contextes sociaux respectifs. Enfin, avec tous ces éléments, nous pourrions évaluer si l'art est effectivement un outil important d'auto-éducation, de résistance et de sublimation pour le contexte latino-américain de façon individuelle comme collective.

Nous espérons que cette recherche contribuera à mieux définir le rôle socioculturel et éducatif de la jeune génération d'artistes dans les pays marqués par le Plan Condor, tout en rendant visibles leurs voix, leurs vécus, leurs pratiques et leurs espoirs. Sur le plan social, nous souhaitons que les dialogues initiés à travers cette étude favorisent un sentiment d'union et participent à briser les silences hérités du colonialisme et des dictatures. Sur le plan scientifique, cette recherche vise à mettre en lumière l'art comme espace d'auto-éducation, de mémoire et de résilience, en éclairant la manière dont les traumatismes transgénérationnels se manifestent et se transforment au sein des pratiques artistiques contemporaines de la jeunesse latino-américaine.

CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL

Ce deuxième chapitre analyse les trois concepts abordés dans notre problématique. Il examine les termes clés du trauma transgénérationnel : trauma et la mémoire, des termes omniprésents dans l'histoire et la théorie de la période des dictatures. On explore ainsi, divers vécus et le rôle de la jeunesse artistique latino-américaine dans la résistance et dans l'approche de la pratique. Ensuite, il examine notre conception de l'éducation et les concepts clés de la pédagogie critique et pour finir, on dévoile comment l'art est un outil d'auto-éducation et de redécouverte identitaire.

2.1. Le trauma et la mémoire

2.1.1. Le trauma

Le trauma et la mémoire sont des termes clés que nous définirons pour parvenir à une compréhension commune de ces concepts. Selon les auteurs du dictionnaire psychanalytique *Vocabulaire de la psychanalyse*, Laplanche et Pontalis, le trauma est un « événement dans la vie du sujet caractérisé par son intensité, l'incapacité du sujet à y répondre adéquatement et les troubles et effets pathogènes durables qu'il provoque dans l'organisation psychique » (Laplanche et Pontalis, 1981, p.447). Dans le champ psychanalytique, on distingue le trauma en tant qu'événement et le traumatisme en tant qu'effets laissés par cet événement sur l'individu. Par exemple, dans le cas de la capture et de la torture d'un militant politique, les événements traumatisants seraient la capture et la torture, et les problèmes ultérieurs de santé physique et mentale, de relations et d'aspects économiques constituent le traumatisme de ces événements. Dans le contexte de la transmission traumatique transgénérationnelle, où l'événement traumatique n'a pas été vécu directement par le descendant mais par un parent d'une génération précédente, nous nous demandons ainsi: comment cette absence d'événement, d'expérience ou de scène traumatique peut-elle laisser un traumatisme?

Dans le premier livre que nous avons étudié, *Les Trous Noirs de la Dictature*, les auteurs et psychanalystes Ferre y Ferre et Bravo nous proposent une explication. Ils affirment que :

Ce qui est traumatique, c'est l'absence de [l'événement traumatique] : les trous, les silences et les secrets sont les éléments desquels nous disposons pour commencer à comprendre les histoires de ces personnes. Elles ne font pas face à ce qu'elles ont su, mais à ce qu'elles n'ont pas su. (Ferre y Ferre et Bravo, 2021, p.64)

Les fils conducteurs qui permettent la transmission des traumatismes de génération en génération sont, selon les auteurs, le silence, le manque d'informations, l'ignorance. Les psychanalystes César et Sara Botella (2005) soulignent ainsi l'importance et l'aide que la « figurabilité » apporte dans un cadre

psychanalytique : en effet, pouvoir recréer une scène traumatique revient à créer un pont entre l'irreprésentable et le représentable. Dans l'article *Transgénérationnalité des traumatismes psychosociaux : Images de la détention des prisonniers politiques de la dictature militaire chilienne reconstruites par les petits-enfants*, les auteur.es Ximena Faundez et Jean-Luc Brackelaire (2013) mènent une expérience avec 14 petits-enfants de militants politiques emprisonnés pendant la dictature chilienne sous le général Pinochet. Dans la discussion de cette expérience, quand on leur demande de raconter leurs histoires familiales, les auteurs notent comment les petits-enfants des militants politiques peuvent relater le moment de l'arrestation d'un point de vue narratif de type « témoin », signifiant que leur point de vue narratif est similaire à celui d'une personne présente comme tierce partie lors de l'événement. Les petits enfants sans indication spécifique, choisissent de narrer l'histoire en utilisant le « nous », ce qui, selon les auteurs, montre la proximité et l'intimité avec lesquelles ils se positionnent par rapport aux événements familiaux. Les auteurs proposent deux explications de la proximité avec laquelle ils peuvent relater quelque chose qui s'est produit des années avant leur naissance. La première est la nécessité de survie ; relater l'événement traumatique conduit les petits-enfants à s'identifier et à se rapprocher émotionnellement de leurs parents et/ou grands-parents. Beaucoup de personnes interrogées dans cette expérience ont évoqué des sentiments de colère et de tristesse face à la violence d'État que leurs parents et/ou grands-parents ont dû endurer. Ils se mettent à leur place et se permettent d'exprimer la souffrance familiale et individuelle. Cette possibilité de dialogue accordée aux petits-enfants des militants permet de créer une image, une figurabilité selon les termes de Botella (2003). Cette création d'images, qui selon Benjamin (1995 ; 2010) permet de se souvenir ou de reconstruire une histoire, peut être matérielle ou psychique, spatiale ou linguistique, externe ou interne. En créant une image de ce qui s'est passé, les petits-enfants rompent le silence familial, donnent lieu à l'évolution des émotions et tentent de comprendre l'expérience familiale. C'est un effort psychique, selon les auteurs, une action face au trauma qui dévoile les secrets et les douleurs familiales qui étaient auparavant trop douloureux pour être verbalisés. En effet, le silence est un mécanisme de survie qui, avec le temps, se transforme en « la plus grande difficulté à face aux dommages » (Miñarro, 2014).

Il est important de noter que cette étude a été réalisée dans un groupe de petits-enfants de lignée militante. Comme nous l'avons vu dans la première partie, ce groupe bénéficie jusqu'à un certain point d'un héritage « volontaire » de la culture militante : le fait que les petits-enfants puissent raconter et donner des images des événements traumatisants de leur famille est possible grâce au fait que quelqu'un avant eux a brisé le silence et a décidé de partager ce qui s'est passé. La lignée des persécuteurs ne compte pas nécessairement sur une transmission volontaire, mais sur de nombreux silences et secrets familiaux qui, selon les travaux de Ferre y Ferre et Bravo, peuvent devenir gravement traumatiques. Nous ne devons pas oublier que le groupe des civils et leur lignée est le moins étudié et que nous ne connaissons pas actuellement les particularités de leur traumatisme ni comment il se manifeste.

2.1.2. La mémoire

En parlant de traumatisme, on suppose qu'il y a une mémoire, un enregistrement matériel ou immatériel de quelque chose qui s'est produit. Lorsque nous parlons de *mémoire* ou de *mémoires*, comme le distinguent Ferre y Ferre et Bravo, nous entrons dans une distinction entre la mémoire individuelle et la mémoire collective. Une mémoire est quelque chose que chaque personne code, reformule et stocke à sa manière : ce sont nos expériences antérieures, nos émotions liées à cette mémoire et la manière dont nous y sommes associés qui affectent la mémoire stockée (Ferre y Ferre, 2021). Après un événement traumatique, la mémoire peut être affectée dans la manière dont nous nous souvenons ou n'oublions pas quelque chose (Jelin, 2022).

Maintenant, si nous parlons *des mémoires*, c'est-à-dire de la mémoire collective, il est important de prendre en compte deux choses : les enregistrements matériels de la mémoire collective dans les dictatures sont altérés par le gouvernement dictatorial (contrôle des médias, censure, disparition de documents et de preuves, etc. (Lira et Castillo, 1991, cité dans Ferre et Ferre, 2021)) et cela donne lieu à des distorsions mémorielles. Ce qui signifie que contrairement à un événement historique pouvant être rappelé à l'aide de matériaux utiles tels que les actualités, les registres gouvernementaux, les photographies ou vidéos en famille, etc., les dictatures ont la caractéristique d'effacer ces preuves, obligeant ainsi les individus à ne compter que sur leurs souvenirs, leur mémoire cognitive. Autrement dit, la génération l'ayant vécu est la seule à pouvoir en témoigner, et comme nous le savons bien, tant les pactes de silence comme les tortures, portent une charge soit politique ou émotionnelle qui a limité le dialogue transgénérationnel, augmentant ainsi le manque de source de mémoires. Halbwachs (2004) parle de la manière dont la mémoire collective offre un «_cadre » ou un «_tableau social » qui finissent par être ce qui *représente* le moment où les mémoires se sont produites. Les psychanalystes Ferre y Ferre et Bravo (2021), après l'analyse de leurs patients fils et filles de persécuteurs et leurs recherches sur le sujet, estiment que le «_cadre » de la mémoire collective de l'époque des dictatures est le caractérisé silence et l'oubli; paradoxalement, la mémoire collective de cette période se distingue donc par ce que l'on ne sait pas, par les lacunes que l'on a dans la mémoire. En d'autres termes, c'est ce que l'on ne sait pas qui unit les personnes dans une mémoire collective.

Nous parlons également de mémoire dans le domaine artistique. Ivonne Pini, historienne de l'art latino-américain, écrit sur la mémoire des artistes en Amérique latine en se basant sur des exemples de Cuba, du Mexique, du Brésil et de l'Uruguay et en tenant compte de l'héritage indigène qui fait partie de la mémoire collective latino-américaine. L'auteure décrit comment les artistes latino-américains « regardent en arrière », se référant à la manière dont, depuis les dernières décennies du XIXe siècle, ces artistes ont commencé à remettre en question et à réfléchir leur passé et leurs racines à travers leur art. « Quoi oublier et quoi se souvenir? » est la question complexe que les artistes se sont posés et qu'ils ont

décidé d'explorer avec leur art. Bien que son livre se concentre sur l'art dans une période pré-dictatoriale, l'auteure dit ce qui suit sur le rôle de l'art dans la mémoire :

Cette intention de réactiver la valeur symbolique de certains faits n'est pas un simple regard curieux sur le passé, c'est la possibilité de penser à nouveau les utopies. L'utopie, c'est survivre [...], c'est comme un flux, avec un processus intermittent et un sens précis. (Pini, 2001, p.2 [Traduction libre])

(Version originale : *Esa intención de reactivar el valor simbólico de ciertos hechos no es una simple mirada curiosa al pasado, es la posibilidad de volver a pensar utopías. ... La utopía es sobrevivir... es que el arte sirve para algo. No es la utopía como un final, perfecto y congelado. Es la utopía como un flujo; como un proceso intermitente y con un sentido preciso... Es la utopía del individuo asumido, orgulloso y por ende recordado.* (Pini, 2001, p.2))

Esa intención de reactivar el valor simbólico de ciertos hechos no es una simple mirada curiosa al pasado, es la posibilidad de volver a pensar utopías. ... La utopía es sobrevivir... es que el arte sirve para algo. No es la utopía como un final, perfecto y congelado. Es la utopía como un flujo; como un proceso intermitente y con un sentido preciso... Es la utopía del individuo asumido, orgulloso y por ende recordado

Pour l'auteure, c'est l'art qui pousse les artistes à repenser le passé et à le pousser vers ce qui serait « l'utopie ». L'identité de l'artiste serait assumée, fière car elle se souvient : l'art serait un instrument qui impulse ou plutôt utilise la mémoire pour construire une nouvelle mémoire utopique. Dans ce processus, les émotions et les processus mentaux occuperaient une place évolutive où de nouvelles images sont produites et où plusieurs perspectives s'entrelacent. Les auteures De Marian et Cao, dans leur livre *Création Artistique et Femmes : Recouvrant la Mémoire* (2000), reconstruisent justement la mémoire de l'art occidental. Les auteures répondent à l'industrie et à l'académie de l'art occidental qui entretiennent des représentations de la femme et des artistes femmes construites sous le système patriarcal. Elles revendiquent la mémoire de la femme, parlent de « reconstruire » l'histoire en étudiant les œuvres passées avec un nouveau point de vue historique. En les repensant, nous pouvons comprendre le point de vue qu'elles utilisent et ainsi comprendre vers quelle utopie cette reconstitution de l'histoire nous dirige.

Dans la même optique de repenser et reconstruire la mémoire, l'auteure Zulma Palermo (2014) évoque comment, depuis l'époque coloniale, l'art et les identités indigènes se sont définis sous l'oppression et le pouvoir de la couronne espagnole. De nos jours, on revendique et proclame la volonté de réclamer les droits, les identités et la culture des peuples ethniques indigènes : l'auteure parle de la façon dont une mémoire et une conception déformées de nos cultures indigènes conduisent à reconstruire, repenser et se repenser en reconnaissant, en s'auto-identifiant, en se déconstruisant, en se décolonisant. Plus loin,

nous développerons en donnant des exemples de la manière dont l'art peut être un outil pédagogique utile pour reconstruire les mémoires. En effet, l'art a été utilisé dans divers projets en tant qu'outil pédagogique pour reconstruire les mémoires de groupes communautaires latino-américains et de peuples indigènes : avec l'art, on pourrait débloquent et reconstruire toute sorte de mémoire, reconstruire comment on comprend l'alimentation, l'éducation, les formes d'organisation et de production, les rituels, les habitudes, les esthétiques artistiques, etc. (Palermo, 2014). Dans une entrevue de presse, l'auteur et sociologue afro-colombien Jose Antonio Caicedo, cité par Palermo (2014), affirme que :

Il est nécessaire de réfléchir à la mémoire politique des groupes réduits au silence [...] pour construire des options historiques, à travers lesquelles il devient possible d'articuler la connaissance du passé qui repose dans la mémoire des personnes significatives afin de narrer d'autres versions différentes et peut-être plus proches de la réalité. (Caicedo, 2007 [Traduction libre]).

(Version originale : [...] se hace necesario pensar en la memoria política de grupos silenciados [...] par construir opciones de historia, a través de la cual se hace posible articular el conocimiento del pasado que reposa en la memoria de las personas significativas para narrar otras versiones diferentes y quizás, más cercanas a la realidad. (Caicedo, 2007))

Nous pouvons constater comment les observations des psychanalystes Ferre y Ferre et Bravo (2021) sont également soulignées par l'historienne Ivonne Pini et l'auteure Zulma Palermo (2014). Ils soulignent que l'image est fondamentale pour la mémoire, que ce soit la mémoire familiale d'un passé en période de dictature ou celle d'une culture qui a besoin de se comprendre à nouveau. C'est à travers ces images que la mémoire, tant individuelle que collective, réside. C'est en les récupérant ou en les recréant que nous pouvons avancer.

Nous avons défini les concepts de trauma et de mémoire ainsi que notre manière de les comprendre dans le cadre de ce travail de recherche. Ce chapitre met en avant l'importance et le lien fondamentale que le trauma et la mémoire ont dans notre contexte de trauma transgénérationnel. La prochaine section se penche sur le groupe spécifique de personnes qui nous intéressent et pour lesquelles le trauma et la et les mémoire(s), tels que définis plus haut, existent et se manifestent.

2.2. Jeunesse latino-américaine³

Le concept suivant que nous devons définir est celui de la jeunesse latino-américaine. Jusqu'à présent, nous avons abordé le sujet des dictatures du Plan Condor ; le traumatisme générationnel en tant que tel ; les différences et les spécificités de trois groupes distincts (les oppresseurs, les militants, les civils) ;

l'héritage culturel et pédagogique de la colonisation espagnole, le trauma et la mémoire. Pour cette prochaine partie, il nous semble important de récapituler et de clarifier les liens entre ces différents thèmes. Illustrons : prenons une personne Y qui a grandi et vécu en Amérique latine, a entendu parler et a été confrontée à une réalité propre qui est formée par des moments historiques déterminants. La colonisation espagnole, qui a commencé il y a environ 5 siècles, a imposé par exemple la langue et le type d'éducation autour desquels Y a construit sa réalité et vécu ses expériences. De plus, il y a un demi-siècle, une dictature s'est imposée dans son pays, qu'iel questionne parfois et dont iel note les tensions familiales lorsqu'iel en parle. Dans son pays, il y a des manifestations pour les luttes indigènes et des manifestations de « Ni pardon, ni oubli » qui réclament justice pour les atrocités commises par l'Opération Condor. À un moment donné, Y décide de se lancer dans une pratique artistique, réalisant que c'est une forme de vie et d'activité qui le passionne. Au moment de partager cette nouvelle excitante avec son entourage, il remarque plusieurs contradictions (des influences culturelles occidentales et indigènes), concepts préconçus (comme ce que cela signifie d'être artiste) et défis identitaires auxquels iel ne s'attendait pas. Dans la prochaine partie, nous parlerons de ce qui compose une expérience comme celle de Y et nous tenterons de mettre en évidence comment les défis identitaires (identité en tant qu'artiste et personne latinoaméricaine) que nous avons analysés sont directement liés à l'héritage colonial et à ce qui s'est passé pendant la période du Plan Condor. La jeunesse artiste qui habite l'Abya Yala est fortement liée au passé du territoire et de ses familles : l'héritage et le traumatisme générationnel façonnent souvent directement ce que signifie être artiste dans l'Abya Yala aujourd'hui.

2.2.1. Identité artistique

2.2.1.1. Exemple de différenciation artiste / artisan

Afin de comprendre comment un ou une artiste latino-américain.e est perçu de nos jours, particulièrement lorsqu'il est question de pratique artistique ou artisanale, il est pertinent d'éclaircir la conception générale du territoire imbriquée dans ces pratiques. Mais d'abord : qu'est-ce que l'art et qu'est-ce que l'artisanat ? Cette question a fait l'objet de réflexions approfondies sur le genre et la décolonisation de la part de plusieurs auteurs. Les auteures déjà mentionnées De Marian et Cao (2000) et Palermo (2014) s'engagent à nous expliquer, selon leurs idées respectives, ce qu'est en effet un artiste ou un artisan. De Marian et Cao proposent la liste suivante de cinq différences entre ces deux catégorisations :

1. L'artisan semble posséder des compétences « mécaniques », tandis que l'artiste possède des qualités et des dispositions
2. L'artisanat est réalisé dans des matériaux tels que le textile, le verre, la céramique ou le métal, tandis que l'art semble être lié à la pierre, à la toile, au bois, des matériaux plus « nobles »

3. L'artisanat est réalisé de manière anonyme ou collective. L'art est réalisé de manière individuelle.

4. L'artisanat présente une production à petite échelle, de plusieurs objets identiques. L'art travaille sur l'œuvre unique.

5. L'artisanat fabrique des objets avec une fonction. L'art, selon Kant, doit avoir comme fonction le plaisir esthétique.

(Cao et De Marian, 2000, p,25 [Traduction libre])

(Version originale :

1. El artesano parece que posee capacidades «mecánicas», mientras que el artista posee cualidades y disposiciones.

2. La artesanía se realiza en materias como el textil, vidrio, cerámica o metal, mientras que el arte parece estar vinculado con la piedra, el lienzo, la madera, materiales más «nobles».

3. La artesanía se realiza de modo anónimo o colectivo. El arte se realiza de modo individual

4. La artesanía presenta producción a pequeña escala, de varios objetos iguales. El arte trabaja el arte único.

5. La artesanía elabora objetos con función. El arte, según Kant, ha de tener como función la fruición estética. (Cao et De Marian, 2000, p,25)

Les auteures déconstruisent historiquement ces conceptions afin de comprendre l'origine de la nette différenciation entre l'art et l'artisanat. Aujourd'hui, nous comprenons que l'art est quelque chose « qui est réalisé individuellement » et donc unique, original et précieux, tandis que l'artisanat est quelque chose qui est réalisé collectivement, produit en quantité au point que la personne derrière le travail disparaît, devenant ainsi producteur et non créateur (Palermo, 2014). Pourtant, historiquement, de grands peintres tels que Velázquez ou Zurbarán travaillaient en groupe, collectivement, créant tous une œuvre dans un atelier partagé en vue d'un objectif commun, et on les considère encore aujourd'hui comme des maîtres de la peinture et non comme des artisans. L'utilisation des matériaux semble également déterminer ce qui est de l'artisanat et ce qui est de l'art : ici aussi, historiquement, des artistes tels que Goya ou Rembrandt ont utilisé le métal, autrefois considéré comme un matériau « non noble », pour créer des œuvres qui ont ensuite contribué à l'appréciation du matériau, gagnant ainsi une valeur symbolique artistique. Enfin, l'utilité qui semble également être un élément déterminant de ce qui est de l'artisanat est contredite lorsque l'on pense à la valeur artistique accordée aux œuvres et aux vases en céramique grecs ou aux verres romains qui étaient initialement conçus pour être utilisés au quotidien à des fins domestiques (Cao, 2000). Ainsi, si certains chefs-d'œuvre de l'histoire de l'art suivent le même

processus créatif, matériel et/ou fonctionnel que nous comprenons aujourd'hui comme caractérisant « l'artisanat », quelles normes nous ont progressivement conduits à définir, par des déterminants aussi ambigus, ce qui est de l'art et ce qui ne l'est pas ?

Prenons l'exemple du textile et de la musique pour expliquer comment les concepts et les préjugés socioculturels déterminent la différence entre une œuvre artistique et un artisanat (Cao, 2000 ; Palermo, Zulma, 2014 ; Pini, 2001). Le textile, selon les auteures, est un art qui n'a jamais vraiment rompu avec l'étiquette artisanale. Elles expliquent que le textile, étant largement travaillé par des femmes dans des contextes collectifs et souvent en milieu rural, a été rejeté par l'artiste occidental masculin, « génie » de l'art et guide pour inclure ou rejeter ce qui est considéré comme de l'art. D'un point de vue plus contemporain, le travail textile prend progressivement une place plus importante dans le monde et l'industrie artistiques. L'article *Fiber Art is Finally Being Taken Seriously* écrit par Julian Halperin est publié dans la revue *New York Times Style Magazine* en septembre 2023 parle de la manière dont l'art textile commence enfin à être « valorisé », sortant enfin de l'espace limité entre « l'art élevé » et l'artisanat où il avait été positionné par la « perception étroite du monde artistique » qui juge ce qui relève ou ne relève pas d'une génialité créative. En effet, cet article souligne également le fait que l'art textile a été largement expérimenté et réalisé par des femmes : il cite des artistes mondialement connues comme Louise Bourgeois pour illustrer l'innovation que l'art textile a apportée au monde de l'art. Lorsque Halperin parle de l'éducation des artistes émergents dans le textile, elle mentionne comment celles-ci ont étudié le textile pendant des décennies avec des « artisans du Mexique et du Maroc », ou comment elles ont voyagé à travers le monde pour étudier avec des « artisans locaux ». Il est donc important de noter que la journaliste parle d'artistes qui célèbrent leur héritage culturel et/ou celui des communautés indigènes par des ouvrages textiles présentées comme des *œuvres*. Cependant, ce qui nous intéresse dans l'article, c'est surtout la différence entre ce que l'on nous laisse entendre sur qui sont les artistes et qui sont les artisans.

Pour approfondir davantage ce sujet et sans oublier le facteur de genre, nous abordons dans le paragraphe suivant une perspective décoloniale. Il est intéressant de noter comment le « récent triomphe de l'art textile » dans le monde occidental est jugé digne d'être une nouvelle dans une des revues les plus renommées de la presse occidentale, celle du *New York Times*. Cet article met en évidence et nous amène à discuter du préjugé que le monde de l'art a entretenu envers les travaux des peuples colonisés, invisibilisés et qui restent sous l'influence occidentale aujourd'hui. Palermo étudie dans son livre *Art et esthétique dans le carrefour décolonial* (2014) comment la colonisation a joué un rôle déterminant dans la perception de ce qu'est l'art et ce qu'est l'artisanat : l'auteure explique comment depuis la colonisation, les esthétiques, les modes de vie et de création préexistants à la colonisation ont été effacés et remplacés par des modes d'apprentissage, des méthodes de création, des matériaux et des esthétiques de la vision

européenne « civilisée et supérieure ». À partir de cette période, ce qui est civilisé vs primitif, supérieur vs inférieur, pur vs impur aurait été déterminé par des conceptions qui sont encore présentes aujourd'hui, cinq siècles après la colonisation. L'auteure souligne, de manière similaire à l'auteur équatorien Guznay (2014), que les écoles d'art conservent une idéologie occidentale dans laquelle sont propagées, répliquées et validées les courants esthétiques et les connaissances de l'Occident. Cette influence de l'art et des conceptions occidentales a conduit à ce que l'art précolonial ne soit plus considéré comme une création mais comme une production collective, de l'artisanat, de l'art « ethnique » destiné à la jouissance des touristes. Tout comme l'ont observé De Marian et Cao (2000), Palermo partage la distinction qui est faite, où l'artisanat serait quelque chose avec une fonction, une valeur d'usage ou économique. Sa reproduction collective et non unique lui enlèverait sa valeur artistique, l'objet devient alors « artisanat » et la valeur individuelle et créative de la personne qui a réalisé cet objet s'efface face aux préjugés envers l'artiste indigène précolombien.

L'auteur Anibal Quijano (2000) parle de la façon dont cette adoption d'esthétiques et de concepts qui ne sont pas originellement les nôtres nous affecte au niveau identitaire. En effet, adopter et accepter une image étrangère ferait en sorte que « nous continuons d'être ce que nous ne sommes pas », ce qui conduirait à un manque d'identification à nos problèmes spécifiques (devenant ainsi plus difficile à résoudre) et à nos communautés (devenant plus distantes).

Lorsque nous considérons les artistes d'aujourd'hui, nous pouvons supposer que toutes ces différences, nuances et concepts entourant les termes artiste et artisan sont présents, consciemment ou inconsciemment, au moment de construire, développer et définir leur identité. Si une personne jeune décidait de devenir artiste en Abya Yala, que cela signifierait-il sur le plan identitaire? Si les frontières et les définitions entre ce qu'est un artiste et un artisan sont délimitées par les critères de différentes cultures, présents et latents, comment les artistes négocient-ils cette ambiguïté au moment de développer leurs pratiques aujourd'hui ? Dans les deux parties qui suivent, nous discuterons brièvement de deux réalités différentes vécues par les artistes de l'Abya Yala, celui de la voie artistique à travers des études formels académiques et celui de la voie détachée des formations académiques, plus penché sur l'auto-éducation, le militantisme et la pratique collective. Dans le but de compléter de plus en plus la « carte identitaire » de *qui* sont les artistes latino-américains, et ce, afin de mieux les comprendre lors des entretiens, nous entreprendrons une courte exploration de deux types de parcours.

2.2.2. L'expérience d'être artiste en Amérique Latine aujourd'hui

2.2.2.1. L'expérience à travers la famille et les institutions académiques

Les artistes de l'Abya Yala vivent, comme souligné plus haut, une tension identitaire particulière spécifique du fait de leur déchirement entre deux cultures, l'une propre et autodéterminée, l'autre imposée de l'extérieur. Lorsque ces individus décident d'étudier l'art de manière « formelle » (que ce soit la musique, la peinture, la sculpture, la photographie, le théâtre, la performance, etc.) dans une institution académique, que ce soient des écoles d'art ou des universités offrant des filières artistiques, cela engage ainsi différentes considérations. Généralement, le choix d'un parcours universitaire au sein d'institutions fortement imprégnées de culture occidentale (et/ou dans les territoires qui célèbrent et reproduisent particulièrement cette pratique et cette culture) est une étape importante : elle est suivie par l'événement significatif de l'obtention du diplôme certifiant que ce qui devait être appris pour exercer le métier d'artiste a été intégré par l'étudiant et, surtout, approuvé par l'institution académique. Cette obtention du diplôme constituerait le point de référence pour sa reconnaissance sur le marché du travail, transformant l'étudiant en travailleur et lui ouvrant l'accès à des postes et à un salaire correspondant au type de diplôme. Mais comment tout cela se manifeste-t-il dans la réalité ? Dans le territoire de l'Abya Yala, rempli de contradictions culturelles et de difficultés socio-économiques, déclarer et se déclarer artiste peut ne pas signifier et ne pas impliquer la même chose que dans d'autres territoires (Barrios Rubio, 2009 ; Villacís Marín et Narváez Flores, 2022).

Daniela Alejandra Villacis Marin et Steven Marco Narvaez Flores (2022) étudient, dans la publication équatorienne *Généalogie de la famille Volume 2 : Famille, éducation et société comme unité dialectique*, l'incidence de la famille sur le choix d'une carrière professionnelle musicale. Les auteurs affirment que dans les pays latino-américains, la profession artistique est « peu socialement acceptée » en raison de nombreux facteurs : l'opinion de la famille, la rémunération, les espaces de travail stables, les ressources, etc. En effet, dans les cultures latino-américaines qui sont traditionnellement des cultures collectivistes (Cerdeña-Hegerl, 2006), c'est-à-dire qu'elles sont orientées vers la famille et vers l'alignement des comportements sur le groupe familial, le rôle de l'opinion familiale au moment du choix d'une carrière est central. Par des préjugés, des valeurs et des croyances, les familles influencent et façonnent l'idéal professionnel de l'adolescent. Les auteurs qualifient cette influence sociale et familiale de facteur extrinsèque qui influence fortement la décision des jeunes. Cette influence serait plus forte et décisive pour les personnes ayant un rôle familial considéré comme étant « indispensable », comme c'est le cas des femmes pour lesquelles un rôle familial est souvent conçu comme un « devoir naturel » (Villacis Marín et Narvaez Flores, 2002). D'autre part, dans un contexte post-dictatorial, des études montrent comment la violence d'État et les événements traumatiques vécus en tant que groupe (la famille étant un groupe distinctif à l'époque dictatoriale) augmentent la difficulté à s'émanciper du groupe familial

(Faundez et Brackelaire, 2013). Un autre facteur extrinsèque est celui de la rémunération : une étude menée au Mexique en 2010 montre que les diplômés en arts gagnent en moyenne environ trois fois moins que, par exemple, un ingénieur chimiste (Burgos et López 2010, p. 26). Bien que cette différenciation de rémunération soit présente dans le monde entier, Villacis Marin et Narvaez Flores affirment que dans ce domaine, « l'écart entre les pays riches et pauvres est très marqué sur le plan économique et social » (2002) et donc possiblement plus influent pour le choix de carrière des artistes latinoaméricains. Toutefois, de plus en plus et malgré le fait d'être inscrites dans des cultures collectivistes, les auteurs observent comment, ces dernières années, la mondialisation et l'accès à la technologie ont influencé les nouvelles générations (de 10 à 30 ans) à devenir plus autonomes et à développer une personnalité plus individualiste : ces générations utilisent les outils que leur fournit Internet pour s'éduquer elles-mêmes à travers différents médias artistiques, ce qui remplacerait progressivement le rôle des institutions académiques traditionnelles.

2.2.2.2. L'expérience d'un point de vue militant : étude de cas du Estallido chilien du 2019

Cette dernière réflexion sur la mondialisation et l'auto-éducation ouvre la porte vers la deuxième voie à laquelle on s'intéresse, celle des expériences de pratiques artistiques qui ne dépendent ni ne sont nécessairement pas liées à un diplôme, aux institutions académiques artistiques « officielles ». Pour éclairer ce sujet, il nous semble intéressant et d'une importance capitale, dans le contexte post-dictatorial, de parler du *Estallido Chileno* de 2019. Le *Estallido Chileno*, qu'on peut traduire par « soulèvement chilien », part initialement d'une protestation étudiante et universitaire contre une augmentation du coût des transports en commun : cette protestation a été réprimée et en seulement une semaine, les soulèvements et les répressions ont escaladé. Ce qui a débuté comme une protestation spécifique contre les difficultés d'accès aux transports en commun s'est transformé en une manifestation de cinq mois, engageant des millions de personnes protestant contre les injustices et les protections insuffisantes de l'État envers les civils : de la protestation contre le coût élevé des soins médicaux, le peuple s'est même mobilisé contre la constitution chilienne datant du gouvernement militaire du dictateur Augusto Pinochet. Avec des drapeaux indigènes Mapuches et chiliens, des chants de militantisme qui étaient chantés pendant la dictature et des centaines de personnes prêtes à (littéralement) perdre leurs yeux à cause des tirs de la police, le Chili a connu un soulèvement qui a profondément ravivé l'esprit revendicateur du pays. Dans ce contexte, les artistes chiliens ont joué un rôle central dans le soulèvement. Selon les revues d'art *Pagina Publica*, *Artishocks* et *LT La Tercera*, entre autres, plus de 31 artistes ont alors exposé leurs œuvres dans différentes galeries et des milliers, voire des millions d'artistes l'ont fait à même les rues du pays. Selon ce que décrit Denisse Espinoza dans son article de *Pagina Publica*, revue culturelle de l'Université du Chili, les artistes chiliens utilisaient les murs, les bâtiments, les monuments et la signalisation comme des toiles, comme leurs canevas : en ce sens,

l'explosion des expressions artistiques de rue a été un phénomène qui s'est élevé parallèlement au *Estallido Chileno*. Aussi, les artistes ont alors préféré se distancier de leurs noms personnels et s'exprimer au sein de groupes artistiques collectifs. Travailler et s'exprimer collectivement, raconte la journaliste, n'est pas seulement une protestation contre l'individualisme néolibéral du système politique de l'État, mais c'est aussi une redéfinition de la force en tant que groupe, un anonymat permettant de s'identifier comme un corps commun aux des objectifs partagés. Cette prise de position passe même à travers les murs des institutions officielles du pays et entre notamment à l'Université du Chili dans le cadre du programme d'Arts Visuels, où les étudiants se sont demandé collectivement « qu'est-ce que signifie habiter au Chili aujourd'hui ? », offrant des réponses par les moyens de l'art, d'œuvres qui ont été exposées dans une galerie de Santiago (Artishock, 2020).

Nous considérons qu'il est important d'exposer comment la volonté de travailler sous un même nom et dans une perspective collectiviste pour s'opposer à l'individualisme est, non seulement une protestation contre les systèmes capitalistes mondialisés, mais aussi contre les concepts coloniaux hérités de la colonisation culturelle. Rappelons que ce sont les concepts occidentaux qui ont défini que l'art et l'artiste, ainsi que leur création, sont uniques et individuels, et que l'artisan, le « non-artiste », est un groupe qui crée en masse et sans but précis. Les artistes chiliens s'opposeraient à cette définition, créant avec un but et sans relâche sous un même nom et utilisant les rues comme galeries et toiles, dans le but de pouvoir créer et travailler vers une utopie commune.

Par cette dernière idée, nous concluons la partie de ce mémoire portant sur la jeunesse latino-américaine. En résumé, rappelons que l'identité artistique de la jeunesse de l'Abya Yala est fortement influencée par des forces culturelles contradictoires : ajoutons à cela les difficultés socio-économiques et interpersonnelles auxquelles les individus sont confrontés au quotidien, ainsi qu'une histoire sociopolitique caractérisée par de profonds conflits qui continuent de définir leur identité, nous affirmons qu'être artiste aujourd'hui ou à n'importe quelle époque en Amérique latine est un acte de courage. La jeunesse, de plus en plus consciente du passé et de ses conséquences, ne laisse pas derrière elle les luttes de ses ancêtres ni de ses proches : veillant à un avenir où ils pourront vivre comme ils le souhaitent, l'*Estallido* et ses artistes ont impulsé et revitalisé l'identité artistique et latino-américaine.

Ces considérations nous mènent à faire le pont, annoncé plus haut dans ce mémoire, entre art et éducation. En effet, quelle est, exactement, le lien irréfutable entre ces deux? Quelle vision anime ces protestations, anime ce désir de créer des œuvres d'art? Vers quoi tend cette nouvelle force et identité artistique et, ultimement, comment construire quelque chose de meilleur ? Ces questions nous mènent à

l'introduction d'un concept particulièrement important en philosophie de l'éducation, et plus particulièrement en pédagogie critique : le concept d'utopie. Pour Paulo Freire et bell hooks, figures centrales de la pédagogie critique, l'utopie représente la pulsion avec et pour laquelle on se mobilise, en tant qu'êtres humains, pour un monde meilleur. Pour ces deux pédagogues, l'utopie est directement liée à la pédagogie et l'éducation : c'est pourquoi nous discutons, dans les prochaines lignes, de la manière dont l'un des piliers de l'utopie se trouve dans une forme particulière de transfert des connaissances, ce qui nous permet d'abord de mieux définir le concept même d'éducation et les raisons pour lesquelles nous considérons que la pratique artistique et l'éducation vont de pair.

2.3. Éducation et pratique artistique

2.3.1. Ce qu'on entend par éducation

Afin d'appuyer notre compréhension du concept d'éducation, il est nécessaire de mentionner à nouveau certains aspects d'un style éducatif encore dominant aujourd'hui au sein des pratiques pédagogiques contemporaines. Nous avons déjà brièvement mentionné comment l'éducation verticale est, toujours aujourd'hui, l'approche éducative la plus répandue dans la majorité des systèmes scolaires. Paulo Freire, dans son livre *La pédagogie des opprimés* publié en 1968 nous introduit à ce qu'il appelle l'éducation bancaire : pour Freire, le système éducatif vertical auquel nous sommes habitués est à l'image d'un système bancaire où un individu (l'éducateur) « donne », octroie, transmet le savoir à un autre individu (l'étudiant) de la même manière qu'on dépose une somme dans une banque. Dans cette perspective, une ignorance est projetée sur l'étudiant : on lui fait comprendre que seul l'éducateur peut transmettre le savoir, que le rôle de l'éducateur est d'être la source, la parole et le pont entre ce que l'étudiant sait et ne sait pas, quelque chose qui se traduirait par son « opposé nécessaire » selon Freire. Le philosophe et pédagogue conteste ce système bancaire, expliquant comment ce système pousse les étudiants à l'inaction, à l'impuissance, à s'accepter comme dominés et « ignorants » et à agir (ou à ne pas agir) en tant que tels. Pour Freire, l'éducation bancaire peut être expliquée par 10 attitudes et pratiques qui résultent de la subordination des étudiants et qui provoquent (ou plutôt reproduit) la dynamique dominant-dominé :

- (a) L'éducateur éduque et les éducands sont éduqués ;
- (b) L'éducateur sait tout et les éducands ne savent rien ;
- (c) L'éducateur pense et les éducands sont pensés ;
- (d) L'éducateur parle et les éducands écoutent docilement ;
- (e) L'éducateur discipline et les éducands sont disciplinés ;
- (f) L'éducateur choisit et prescrit son choix, les éducands s'y conforment ;
- (g) L'éducateur agit et les éducands ont l'illusion d'agir à travers l'action de

l'éducateur ;

(h) L'éducateur choisit le contenu du programme, les éducands (qui n'ont pas été consultés) s'y adaptent ;

(i) L'éducateur identifie l'autorité du savoir avec sa propre autorité professionnelle, qu'il oppose à la liberté des éducands ;

(j) L'éducateur est le sujet du processus d'apprentissage, tandis que les éducands ne sont que des objets

(Paulo Freire, *Pédagogie des Opprimés*, 1968, p. 59 (traduction de Margarita N. Muñoz, Paris : François Maspero, 1974 / rééd. La Découverte, 2013))

La pédagogie des opprimés et sa dénonciation de l'éducation bancaire ont jeté les bases de ce qui allait devenir la pédagogie critique : de nos jours, l'ouvrage et le concept constituent les fondements du domaine. Nous prenons ainsi la critique de l'éducation bancaire proposée par Freire comme point de départ pour mieux étudier les phénomènes éducatifs abordés dans les prochaines sections.

Pour mieux situer les théories de Freire, la pédagogie critique et le Plan Condor dans un même contexte, il est important de rappeler que les années 60 et 70 en Amérique latine ont été des décennies prédictatoriales, marquées par des réveils sociaux : une époque de fortes et nombreuses manifestations étudiantes et universitaires qui ont nourri une identité latino-américaine qui commençait à se séparer des influences occidentales. Parallèlement, et ce n'est pas une coïncidence, pendant les vagues de mouvements contestataires des années 70, les dictatures ont graduellement pris le pouvoir en Amérique latine; et l'une des principales tactiques du Plan Condor a été de s'attaquer aux éducateurs, aux établissements artistiques, aux écoles et aux universités. Les établissements éducatifs perçus comme des centres de rencontres d'intellectuels et d'artistes ont été fortement ciblés et affectés par les régimes militaires qui ont occupé les sept pays faisant partie de l'Opération Condor. L'écrivaine Jessica Visotsky, dans un article de 2016, écrit sur la façon dont les pédagogies critiques et utopiques ont été « avortées » par le Plan Condor et comment, dans les années 60 et 70, l'Amérique latine a vu naître plusieurs mouvements et modes de pensée nouveaux et opposés aux concepts éducatifs et idéologiques occidentaux. Elle raconte comment à l'Université du Sud (UNS) en Argentine, en 1973 avant le coup d'état militaire, le recteur de l'époque, Victor Benamo, a prononcé un discours sur ce que l'avenir de l'université devrait représenter:

L'autoritarisme pédagogique, le culte de la mémoire, l'encyclopédisme font partie du système d'enseignement (...) L'étudiant doit fonctionner comme une machine accumulatrice de données qui est contrôlée de temps en temps avec les examens... L'enseignement est dissocié du travail et de la réflexion. Le résultat est clair : adapter mécaniquement l'étudiant à une société définie par l'exploitation et la dépendance... Que signifie mener des

recherches dans cette université colonisée et oligarchique ? (...) L'université élitiste cédera la place à une université ouverte sans limites académiques pour tout le peuple. Aujourd'hui, nous entamons l'étape de l'université ouverte au Peuple qui tendra à devenir l'Université du Peuple. Actuellement, seulement un maigre 5% de la classe ouvrière entre à l'université, tandis que 30% des étudiants proviennent des classes dominantes. Nous devons inverser cette pyramide de privilège pour que 60% des étudiants universitaires proviennent des classes populaires.

(Benamo, 1973 [Traduction libre])

(Version originale : El autoritarismo pedagógico, el memorismo, el enciclopedismo son parte del sistema de enseñanza (...) El estudiante debe funcionar como una máquina acumuladora de datos a la cual se la controla de tanto en tanto con los exámenes... La enseñanza está desvinculada del trabajo y la reflexión. El resultado es claro: adaptar mecánicamente al estudiante a una sociedad definida por la explotación y la dependencia... ¿Qué significa investigar en esta Universidad colonizada y oligárquica? ... La Universidad elitista dejará paso a una Universidad abierta sin límites académicos a todo el pueblo. Hoy iniciamos la etapa de la Universidad abierta al Pueblo que tenderá a convertirse en la Universidad del Pueblo. Actualmente sólo un escaso 5% de la clase trabajadora entra en la Universidad, mientras que el 30% del estudiantado proviene de las clases dominantes. Nosotros tendremos que invertir esta pirámide de privilegio para que en la Universidad el 60% del estudiantado provenga de las clases populares. (Benamo, 1973)

Ce discours expose les idéaux que Benamo souhaitait promouvoir, dans un vocabulaire pédagogique critique, par une prise de conscience et un discours sur les dynamiques traditionnelles d'autorité entre enseignant et élève, les inégalités entre les élites et les peuples marginalisés (les populations indigènes), le manque de réflexion et la dépendance créée entre l'apprentissage et le monde du travail exploitant. En raison de ses idéaux et de ses politiques, Benamo a été persécuté, enlevé et torturé par le gouvernement dictatorial de 1976 : il a fui en exil en Belgique et n'a pu retourner en Argentine que plusieurs années plus tard, où il est décédé en 2019 à l'âge de 88 ans. Il s'agit là d'un exemple de la manière dont la pédagogie critique, l'identité latino-américaine et l'éveil de l'Abya Yala ont subi une fracture majeure pendant la période du Plan Condor, une fracture qui perdure jusqu'à aujourd'hui.

Comment, dès lors, définir un concept d'éducation tenant compte, autant que possible, de l'ensemble des réalités historiques et culturelles ayant existé et s'étant manifestées sur le territoire de l'Abya Yala? Dans le but d'harmoniser et de réunir les piliers de ce travail (périodes de dictature et de censure, puis colonisation culturelle et pédagogique), et avec le désir de nous orienter vers une pédagogie critique plaçant la pratique artistique comme un moyen et une fin essentielle pour contrer et remettre en question les traumatismes générationnels des dictatures et l'héritage de la colonisation, nous mobiliserons les théories de Paulo Freire et de bell hooks comme principales références, pour ensuite analyser les théories de John Dewey, Elliot Eisner entre autres sur comment l'art peut devenir un outil d'auto-éducation. Mentionnons d'ailleurs qu'une des raisons pour lesquelles nous nous concentrons sur la théorie de bell hooks relève du fait qu'elle nous permet de mettre en lumière les thèmes indispensables de genre et de

race, sujets que Freire, partant de l'idée que nous sommes tous humains (Zabaleta, 2001).; n'aborde pas de manière aussi importante dans ses propres théories.

2.3.1.1. Éducation et systèmes de domination

Tant Paulo Freire que bell hooks traitent de la place fondamentale du dialogue dans leurs théories. Freire présente la façon dont le dialogue est un outil puissant pour contredire l'ordre hiérarchique établi dans les institutions éducatives; pour Freire, partager un dialogue, c'était précisément cela : *partager*. Dans l'article écrit par Zabaleta (2001), une collègue proche de Paulo et Elza Freire raconte comment Paulo ne se positionnait pas en position dominante vis-à-vis de ses étudiants et collègues. Sa pratique découle directement de sa théorie et, comme le raconte Zabaleta, Paulo ne donnait jamais de cours derrière un bureau mais toujours en face et avec les étudiants. Dans *Pédagogie des opprimés*, Freire affirme : « sans dialogue, il n'y a pas de communication, et sans communication, il ne peut y avoir d'éducation véritable » (p.81). Pour le pédagogue, le dialogue fait partie d'une pratique anti-bancaire où l'enseignant et l'élève ne se retrouvent pas dans une dynamique avec leur « opposé nécessaire » mais se trouvent plutôt dans un acte de partage de connaissances sur un même sujet. Freire mentionne également comment le dialogue donne naissance à la pensée critique, et comment l'espoir et la liberté sont le fruit et la graine du dialogue entre éducateurs et élèves. À ces idées s'ajoute, en pédagogie critique, la théorie de bell hooks, qui, comme Freire, met en lumière l'importance du dialogue avec les étudiants, de l'espoir et de l'amour que l'éducateur a pour eux. Dans son livre *Teaching Community: A Pedagogy of Hope* (2003), bell hooks présente la façon dont le dialogue et l'amour sont des sources indispensables de l'éducation : elle affirme notamment que les éducateurs démocratiques (ceux qui, selon les termes de Freire, agissent contre l'éducation bancaire) reconnaissent que la conversation est au cœur de l'éducation. L'auteure américaine parle du point de vue selon lequel les éducateurs démocratiques sont ceux qui enseignent dans le but de faire de l'enseignement une pratique de libération. Cette libération ne serait pas seulement nourrie par la connaissance mais aussi par la manière dont les connaissances sont transmises, et aussi dans quels espaces ils le sont. Pour hooks, les éducateurs démocratiques doivent aller au-delà de ce qui est enseigné dans la salle de classe, c'est-à-dire enseigner « au-delà des murs » : en d'autres termes, partager des connaissances avec les élèves sur des sujets qui sortent du programme scolaire (comme les expériences de vie) et dans des lieux qui sortent du cadre de la salle de classe (partager au-delà des heures des cours) est, selon hooks, l'une des tâches principales de l'éducateur. Comme Freire, l'auteure considère que l'expérience est un élément clé de l'apprentissage, qu'elle est ce qui complète la théorie, et cela fait en sorte que les expériences vécues par les étudiants sont reconnues comme étant valides et dignes d'être partagées dans un cadre pédagogique. Partager et dialoguer sur diverses expériences de vie avec les étudiants permet non seulement aux éducateurs d'apprendre et de partager différentes façons de communiquer et différents styles de vie, mais aussi de redonner de la joie et de la magie à l'apprentissage,

deux choses que les pratiques autoritaires « promues et pratiquées par plusieurs institutions » ont enlevées à la pratique de l'enseignement (hooks, 2003).

Lorsque hooks (2003) parle des différentes manières de communiquer avec les étudiants, elle prend en compte la diversité des cultures et ce pourquoi il est fondamental non seulement de comprendre la nature de cette diversité mais aussi de la célébrer et de l'intégrer dans le programme pédagogique. En effet, dans les cadres académiques traditionnels, seul le dialecte et les maniérismes bourgeois d'une langue sont enseignés : dans *Pédagogie of Hope* (2003) hooks fait ainsi référence à la façon dont, aux États-Unis, seule la langue anglaise « bourgeoise » est centrale et enseignée dans les institutions, alors qu'il existe également l'anglais quotidien, ses différents dialectes entre les groupes, les quartiers et les classes sociales. De même, il existe des étudiants pour qui l'anglais n'est pas leur langue maternelle, des étudiants bilingues ou simplement des étudiants appartenant à un groupe social différent avec un dialecte propre, comme c'est le cas des étudiants noirs aux États-Unis qui, même en étant dans des écoles majoritairement noires, sont mis en face d'un linguisme blanc omniprésent qui n'est pas sans conséquences négatives sur l'identité des jeunes et même leur éducation (Baker-Bell, 2020).

Travailler pour trouver des moyens d'enseigner qui ne reproduisent ni ne renforcent les structures de domination existantes (race, genre, classe, langue et religion) fait donc partie de la pratique d'un éducateur démocratique. Répondre à la diversité, communiquer avec les différents groupes est un *engagement*, que hooks et sa collègue Judith Simmer-Brown (2015) catégorisent comme étant pluraliste. Cela constitue la différence entre la reconnaissance de la diversité, qui peut être passive et sans action, et l'engagement actif au pluralisme. hooks (2003) parle de comment le pluralisme est le résultat d'une ouverture significative de l'esprit : une ouverture qui devient nécessaire pour créer une véritable communication, une proximité et un véritable apprentissage, idéaux qui doivent d'abord habiter les éducateurs afin de pouvoir enseigner aux étudiants et en particulier aux étudiants de groupes marginalisés (comme par exemple les personnes avec des troubles de santé mentale ou de personnes indigènes) qui, selon hooks, sont plus susceptibles de perdre espoir dans leurs études.

Différents liens nous permettent de penser en commun les théories de Paulo Freire et bell hooks et les réalités postcoloniales et postdictatoriales de l'Abya Yala telles que décrites précédemment. En référence à l'éducation bancaire de Freire, rappelons d'abord qu'en Argentine à l'époque dictatoriale, les écoles étaient des endroits où tout membre du personnel académique pouvait qualifier un étudiant de « subversif » (voir page 23), plaçant de la sorte l'étudiant contre le gouvernement militaire et mettant sa vie en danger. Bien qu'il s'agisse d'un cas d'autoritarisme « extrême » en période de dictature, c'est par

une logique hiérarchique (héritage colonial) que cette oppression s'établit dans les salles de classes. C'est en effet par la position hiérarchique des enseignants et par la dynamique dominants-dominés que les écoles sont devenues, dans les périodes dictatoriales, des champs de bataille, de la même manière que les personnes dominantes de ces lieux (enseignants, administrateurs et toute personne qui travaille dans les établissements éducatifs) se sont vu confier une responsabilité et un rôle dictés directement par l'État militaire. Cela met en évidence non seulement les dynamiques de domination et montre le fil conducteur qui se crée entre les dominants mais aussi reflète comment les dictatures ont utilisé, instrumentalisé des structures déjà instaurées par la colonisation européenne.

De plus, le manque de pluralisme et de valorisation des *autres* expériences des apprenants, comme décrit par hooks, se manifeste sur le sous-continent. L'espagnol est la première langue officielle des six pays qui ont fait partie du Plan Condor, et le portugais du septième pays, le Brésil : les peuples indigènes de ces sept pays suivent leur scolarité dans une langue qui leur a été imposée et qui est devenue leur deuxième langue, reproduisant une fois de plus l'ordre et les hiérarchies imposés lors de la colonisation par la couronne espagnole (Díaz-Couder, 1998 ; Carreño, 2012). De la même manière que nous l'avons mentionné précédemment (voir page 26), les écoles de l'Abya Yala ne remplacent pas seulement les langues quotidiennes des peuples indigènes lorsqu'ils entrent dans l'établissement scolaire, mais elles ignorent également leurs modes de vie et leurs propres cosmovisions.

Ces dernières considérations nous mènent au point suivant : comment, est-ce qu'on trouve une place pour l'éducation, dans un territoire colonisé, avec un système éducatif bancaire et non démocratique qui ont impulsé les régimes dictatoriaux et continuent de reproduire différents systèmes de domination (langue, culture, philosophies, etc.) ? Formulé autrement, quels sont les concepts et pratiques clés qui pourront faire place à une éducation pour et par l'Abya Yala? Pour cela on prendra comme appui les théories de bell hooks et Paulo Freire pour pourvoir analyser celles de Dewey et Eisner élaborent sur l'essentialité de l'art dans l'éducation.

2.3.1.2. Pédagogies basés sur l'amour et l'Utopie

Dans les théories de Freire et hooks, nous trouvons les notions de libération et d'espoir. Les deux auteurs ont comme intérêt « ultime » que les étudiants vivent leur éducation comme un renforcement de leur pouvoir d'action, une libération. Ils cherchent tous deux à ce que leurs étudiants aient une ouverture sur le monde nourrie par l'espoir, les menant à imaginer et à travailler à un avenir meilleur. Parmi toutes ces notions conceptuelles, nous avons choisi de retenir deux idées qui nous semblent représenter le début et la fin d'un cercle englobant tous les sentiments, toutes les attentes partagées par les deux auteurs : l'amour et l'utopie.

L'amour, thème incontournable dans la théorie de hooks, nous offre une perspective sur la manière d'établir notre relation avec les étudiants et nous explique pourquoi enseigner avec amour est le cœur d'un véritable enseignement. Bell hooks (2003) établit un lien direct entre le manque d'amour et ce qu'elle appelle l'objectivisme : pour l'auteure et son collègue Parker Palmer (1983), l'objectivisme est une illusion, une logique trompeuse qui sous-tend que les individus doivent apprendre à voir les choses « clairement », impartialement, de manière dénuée d'émotions. L'objectivisme consiste alors à apprendre à comprendre les situations de manière rationnelle et non émotionnelle. Dans une logique purement objectiviste, lors de l'évaluation de toute situation, un point de vue « bon », « clair », « logique » serait celui qui ne prend pas en compte les émotions de la question. Dans cette logique, la prise en considération des émotions sont synonymes « d'illogique », « peu clair », « biaisé ». La culture de l'objectivisme privilégie la recherche de la raison des choses, du contact direct entre deux idées « A et B ». Être rationnel serait associé à ce qui est juste et sensé. Cependant, Hooks (2003) explique comment cet objectivisme peut nuire la raison et la nature humaine dans un contexte enseignant-étudiant. Elle explique comment l'objectivisme est privilégié dans le milieu académique et comment l'émotion est reléguée au second plan. Être objectif serait, pour de nombreux éducateurs, une condition nécessaire pour enseigner dans une salle de classe. Hooks illustre le concept en racontant comment elle a été témoin, dans sa carrière, de professeurs et de collègues qui se vantent de leur position « objective » envers les étudiants : ce qu'elle veut dire par là, c'est que les éducateurs s'empêchent ou ne sont tout simplement pas capables de se connecter émotionnellement avec leurs étudiants. Pour s'opposer à cette attitude détachée, hooks explique que l'objectivisme est surestimé en étant perçu comme la meilleure façon d'être. L'objectivisme risque de réduire la compréhension globale que nous pourrions avoir de nos étudiants à de simples faits, que nous les réduisons ainsi au statut d'objets sans vie intérieure profonde, et donc que nous ne pouvons laisser place à différents points de vue ni à différentes expériences dans une salle de classe. Cette surabondance d'objectivité, reproduite dans les institutions académiques, laisserait de côté quelque chose d'extrêmement important : l'amour envers les étudiants. La reconnaissance que les étudiants ont des émotions, des idées qui diffèrent des nôtres. Permettre et donner de l'espace aux émotions dans une salle de classe ou dans tout autre cadre d'apprentissage nous offre, selon nous et selon la théorie de hooks, une manière plus humaine, plus complète de les comprendre.

En étant « objectifs » avec les étudiants, nous ne leur laissons pas la place pour s'exprimer ni partager librement, car cela mettrait en évidence qu'ils sont des êtres émotionnels; et le côté émotionnel de leur vie intérieure contredit l'objectivisme pédagogique. Dans la vaste expérience de hooks, elle affirme que le fait de donner aux étudiants l'espace pour être des êtres émotionnels et que la dynamique entre elle et ses étudiants soit basée sur l'amour rend la classe plus fertile : des étudiants qui expriment leurs idées et qui en discutent. En d'autres termes, lorsque l'amour joue un rôle central en classe. Avec une approche

émotionnelle les étudiants se manifestent davantage, l'ambiance de la classe revêt une dimension émotionnelle que l'éducateur lit et décode pour déterminer la meilleure façon de créer un climat d'apprentissage approprié. Cette atmosphère émotionnelle n'est pas une limitation, mais un courant qui oriente l'intérêt et nous conduit au point où naît la curiosité chez les étudiants. hooks parle également de la manière dont aimer ses étudiants l'a aidée à les connaître personnellement et, qu'en tant qu'éducatrice, cela lui donne une plus grande capacité à répondre aux préoccupations individuelles de chacun. De plus, en les connaissant et en les aimant, l'éducatrice se sentirait plus capable d'aider un étudiant souffrant d'un blocage émotionnel (venant de sa vie personnelle ou autre) qui entrave sa performance en classe et/ou avec ses études : l'auteure affirme que cette pratique est encore plus nécessaire avec les étudiants issus de groupes marginalisés, qui ont tendance à perdre espoir en eux-mêmes et dans leurs études. Ces groupes sont plus enclins à perdre espoir que les groupes élites en raison de l'effet de domination qu'exercent sur eux les différentes structures de pouvoir : c'est pourquoi hooks affirme que l'amour est ce qui nourrit l'espoir et nous éloigne des formes de domination et qu'enseigner avec conscience, c'est enseigner avec amour. Pour elle, il est impossible de sortir des cadres bancaires, de la domination et de la peur de l'échec que les étudiants ressentent face aux institutions académiques sans nourrir l'espace pédagogique de responsabilité, de sagesse, d'affection, d'engagement, de respect et de confiance - des éléments qui définissent l'amour chez la pédagogue.

En nous basant sur la théorie de l'amour chez hooks, nous comprenons que cet engagement nourrirait davantage, en termes d'égalité et de liberté, une salle de classe ou tout autre cadre pédagogique. Les étudiants ne seraient plus définis uniquement par leurs diplômes ou par les notes d'un enseignant qui ne les connaît pas vraiment, mais en tant que personne entière. Enseigner avec conscience et amour contribuerait ainsi à libérer les étudiants de leur position de dominés au sein de l'éducation bancaire et leur rendrait un sentiment de dignité et de reconnaissance, fruits de cette autre forme de pédagogie. Mais quelles seraient exactement, en appliquant quelque chose d'aussi puissant et de si transformateur que l'amour dans un cadre pédagogique, les répercussions à court et à long terme sur les sentiments, le vécu et les idées réels des étudiants?

Pour sa part, Paulo Freire parle de l'espoir et de l'utopie comme d'un moteur par lequel les étudiants peuvent avancer vers une action et une libération plus large – c'est grâce à cette impulsion qu'ils deviennent des agents de changement (1968). Freire, tout comme hooks, accorde donc une place essentielle à l'espoir dans le cadre de sa pédagogie critique. Pour le penseur, l'espoir et l'utopie sont comme une cause et effet, un idéal qu'on peut provoquer, ressentir et entretenir. Pour expliquer l'utopie pédagogique de Freire, nous devons d'abord expliquer ses deux éléments clés : la dénonciation et l'annonce. La dénonciation serait le fait de pouvoir faire une analyse critique des conditions sociales, passées et présentes dans le but de comprendre profondément les idées, pratiques et structures qui ont

conduit à une réalité oppressive (Roberts, 2015). L'annonce, elle, serait le fait de passer à l'acte, l'action, le processus de transformation, l'engagement envers une réflexion critique qui s'aligne sur des actions allant à l'encontre des pratiques oppressives. Cette annonce, qui est nécessairement liée à l'avenir, Freire la pense comme la manifestation de l'espoir : confrontés à un monde de pratiques oppressives, nous « annoncer » vers l'action signifierait que nous avons une autre idée en tête, une « réponse utopique » (Roberts, 2015). Cependant, Freire explique que l'espoir sans guide est une sorte d'imagination passive, c'est-à-dire que bien que l'imagination soit fondamentale (car elle donne aux étudiants une confirmation de leurs capacités créatives), sans guide et sans éducation, cette imagination et cet espoir peuvent devenir individualistes (s'intéressant uniquement à leurs intérêts personnels et non à ceux du groupe), figés dans le statu quo du présent régi par les oppresseurs. Le guide, les ressources pédagogiques, les outils et le dialogue sont dès lors essentiels pour diriger cet espoir vers une utopie annonciatrice commune, dans laquelle nous pouvons devenir « plus pleinement humains » (Freire, 1982).

L'utopie serait la force qui dirige l'aiguille des boussoles des personnes dans une même direction. Dans l'activité pédagogique, un éducateur devrait être guidé par cet espoir et cette force utopique et devrait inspirer la même chose chez ses étudiants : Bien que l'éducateur sache qu'il partage des idées et des idéaux auxquels les étudiants peuvent librement s'opposer, il doit rester patient et enseigner avec espoir, humilité, sécurité et assurance. Il doit être porté par l'amour pour encourager et inspirer les étudiants à trouver leur propre voie, leur propre liberté. Ce terme, que nous trouvons également dans les théories de hooks, souligne le fait que Freire croit fortement au pouvoir de la connexion humaine pour la transformation sociale. Comme le résume Roberts (2015), l'amour est l'une des qualités indispensables pour un éducateur utopique:

L'amour de son sujet et le processus de chercher à le comprendre plus profondément ;
l'amour des possibilités de communication humaine et de connexion à travers le dialogue ;
et l'amour des étudiants avec lesquels on travaille. (Roberts, 2015, p. 383 [Traduction libre]).

(Version originale: Love of one's subject and the process of seeking to understand it more deeply; love of the possibilities for human communication and connectedness through dialogue; and love of the students with whom one is working. (Roberts, 2015, p. 383))

En autres mots, Freire met en avant l'espoir et l'utopie comme moteurs de la transformation. L'espoir est l'étincelle qui pousse les étudiants à l'action et à la libération, tandis que l'utopie est un objectif commun à atteindre. Pour Freire, l'éducation doit permettre une prise de conscience critique des structures oppressives et une transformation active, en encourageant un engagement collectif vers un avenir meilleur. L'utopie, liée à l'espoir, oriente l'action pédagogique, mais doit être guidée par des outils éducatifs et un dialogue qui évite la reproduction des pratiques dominantes.

En conclusion, Freire déclare qu'un éducateur utopique a « les pieds fermement ancrés dans le sol, de telle manière que prévoir l'avenir devient une chose normale » (Freire, 1987, p. 187). Il s'agirait, en d'autres termes, de *montrer* aux étudiants une vision utopique bien plus que de leur dire ou de leur imposer des idées. Cependant, il convient d'éviter de retomber dans une dynamique hiérarchique où l'éducateur pense avoir toutes les réponses et où l'étudiant.e ne les a pas. C'est pourquoi nous précisons que, pour nous, présenter une vision utopique constitue une proposition, une invitation à laquelle l'étudiant peut adhérer, donner son avis et contribuer avec ses propres connaissances.

Pour lier ces deux théories à notre cadre post-colonial et post-dictatorial général, nous pourrions dire que ces pédagogies critiques peuvent servir à contester les structures de pouvoir héritées et à mener vers une émancipation mentale, une sublimation. Mis en place, cet espoir, cette utopie et cet amour pourraient nous éloigner des différents types de domination. Les dominations coloniales et dictatoriales qui ont et continuent de régir le territoire de l'Abya Yala sont des structures qui seraient fissurées par les pédagogies critiques que proposent hooks et Freire, cherchant tous deux à se libérer et à libérer leurs étudiants. Nous pouvons en ce sens réinterpréter les termes d'émancipation et d'indépendance d'Arturo Roig (2003), qui affirme que nous nous sommes libérés, avons atteint l'indépendance vis-à-vis des pouvoirs espagnols et portugais, mais que nous ne nous sommes pas encore *émancipés* d'eux en ce qui concerne les « pratiques sociales et politiques héritées de ces régimes » (Roig, 2003, p. 43) dont fait partie les philosophies, l'éducation et comment on perçoit la pratique artistique. L'émancipation de ces pratiques serait ce que Roig décrit comme une deuxième indépendance, une émancipation mentale et les pédagogies critiques, en défiant les structures de pouvoir, nous guideraient vers cette deuxième indépendance, cette émancipation mentale : une utopie. Il est fondamental, dans cette perspective, de mentionner qu'une pédagogie menant à une telle émancipation mentale doit nécessairement passer par une émancipation de l'hégémonie des connaissances occidentales. Comme le remet en question Catherine Walsh dans ses lettres à Paulo Freire (2014), les pédagogies critiques ont ouvert la voie et révolutionné les modes d'enseignement : cependant, réintroduire les cosmovisions (pratiques et philosophies indigènes) dans la pédagogie sur le territoire de l'Abya Yala est essentiel pour avancer vers une nouvelle utopie.

Ces deux auteurs constituent une base concrète pour organiser notre réflexion. Les mentionner nous semble nécessaire, à la fois comme un indicateur de la volonté de changement dans le système éducatif et comme un rappel de l'ouverture du système et de l'éducation à l'analyse. Ils établissent également des liens spécifiques entre une pensée post-coloniale et post-dictatoriale, la pédagogie critique et la pratique artistique comme outil d'auto-éducation.

Lorsqu'on parle d'auto-éducation, il convient de préciser sous quel angle nous comprenons ce concept. Pour poser un cadre, lorsque nous parlons de l'art comme élément auto-éducatif, on pense que celui-ci peut remplir son rôle d'auto-éducation à l'intérieur ou à l'extérieur d'une salle de classe, avec ou sans éducateur. L'art est auto-éducationnelle par excellence. L'art, par sa nature que nous dévoilerons plus tard, devient une entité à part entière qui interagit à son propre rythme avec la personne qui le crée. Si nous étions dans un contexte où l'étudiant a choisi d'aller apprendre une pratique dans une institution, sous-entendu avec une éducatrice, bien sûr que la pédagogie mise en place détermine la manière dont l'étudiant vit l'apprentissage de sa pratique. Cependant, et toujours en répondant que dans tous les cas une pédagogie critique offrirait un contexte plus adapté qui potentialise ce que l'art peut apporter à celui qui l'étudie, l'art un travail éducatif propre avec son étudiant. Dans d'autres mots, dans un contexte où la personne décide d'apprendre sa pratique par elle ou lui-même, l'art devient auto-éducatif à deux dimensions. En effet, l'art est un outil d'auto-éducation non pas par la définition du cadre dans lequel il est appris, mais par sa nature confrontante et exploitante de ce qu'est une personne et de son monde intérieur. L'art est éducatif à un niveau « micro » (à l'intérieur de soi), intermédiaire au niveau technique, et « macro » en ce qui concerne l'effet que l'art peut avoir sur les différents groupes, en parlant de contexte public et politique. On comprend l'art comme une entité en soi, mais pour simplifier et pour souligner le travail interne d'une seule personne, on parle de l'art comme outil auto-éducatif que, dans un contexte institutionnel, pourrait seulement être potentialisé avec des pédagogies démocratiques, utopiques, anti-coloniales, anti-dictatoriales.

Les paragraphes suivants sont consacrés à expliquer ces différents niveaux d'auto-éducation que l'art peut offrir. Nous commencerons par Dewey et Eisner qui nous expliquent, au niveau micro et intermédiaire, comment la transformation interne de l'individu et de la technique existe à travers l'art. Puis, nous analyserons le travail de Henry Giroux qui explique l'effet que l'art peut avoir au niveau public, pour enfin donner des exemples de l'art comme auto-éducateur macro avec des exemples du travail du collectif Abya Yala de Colombie et l'analyse psychothérapeutique de travaux de deux patients petits-enfants d'un militant exilé du plan Condor.

2.4. Pourquoi la pratique artistique est essentielle en éducation dans un cadre de pédagogie critique

2.3.2.1 L'art comme outil de réflexion

John Dewey est un théoricien qui explore le concept de l'art au-delà de l'objet en tant qu'œuvre. Le philosophe publie son livre *Art as an Experience* en 1934, dans lequel il parle de l'art comme d'une expérience transformatrice. Cette théorie est importante pour comprendre l'art comme quelque chose de

plus profond qu'un simple objet esthétique, comme une pratique particulière qui apporte quelque chose à celui qui l'expérimente.

Lorsque Dewey parle de l'expérience de l'art, il se réfère à une expérience entière. L'auteur centre sa théorie sur l'idée que l'art n'est pas un objet ou une production finale, mais un processus, une interaction vécue et dynamique. Bien que l'auteur parle de l'expérience esthétique de l'art, de la manière dont un spectateur interagit avec une œuvre déjà terminée, ce à quoi nous voulons faire allusion est l'expérience du processus créatif telle que décrite par Dewey. L'interaction constante entre un artiste et ses matériaux, entre l'œuvre et le contexte dans lequel elle est créée et perçue est une expérience qui habite le créateur de l'œuvre. L'expérience, celle du spectateur comme celle du créateur, a son propre rythme, comme le souligne le penseur. L'expérience est une unité, un ensemble qui unifie l'émotionnel, le pratique et l'intellectuel : dans l'expérience, ces trois éléments se confondent, se complètent et habitent le créateur. L'auteur compare l'expérience à un repas, une amitié ou une tempête, des expériences qui, comme phénomènes, peuvent être décrites avec un seul adjectif, comme quelque chose de « merveilleux » par exemple. Malgré la distinction entre la réception et la création, Dewey soutient que l'expérience de l'art comprend ces deux étapes ou aspects mais qu'au quotidien, ceux-ci ne devraient pas être séparés, car c'est ce qui fait de l'expérience de l'art quelque chose d'entier. Dewey affirme ainsi que l'art serait une intensification de l'expérience quotidienne, un point culminant, qui émerge et nourrit la quotidienneté.

C'est à partir de cette théorie que nous pouvons aborder les idées et les revendications d'Elliot Eisner. Elliot Eisner était un éducateur qui a théorisé sur la nécessité des arts dans l'éducation : l'auteur soutient que l'art est essentiel dans l'éducation en raison de ses bénéfices pour le développement cognitif, émotionnel et philosophique. Dans son article *What Education Can Learn from the Arts About the Practice of Education* (2004), Eisner parle de la manière dont l'intégration de pratiques artistiques dans les écoles peut modifier non seulement la façon dont les élèves, mais aussi les éducateurs et les institutions, abordent la créativité, la motivation et la gestion de la concentration. À l'instar de bell hooks, Eisner mentionne que les écoles se fondent de manière excessive sur la rationalité et la scientificité, et affirme que les arts ont souvent été relégués au second plan derrière la science, critiquant la manière dont la science a été privilégiée au fil des années au détriment des arts. Eisner estime que cela a non seulement « industrialisé » les écoles et produit une culture excessive du résultat, mais a également égaré les élèves sur ce qui devrait être leur priorité en matière d'apprentissage.

Eisner pense que les écoles devraient, au lieu de préparer les élèves à devenir des « collecteurs de notes », les préparer à être des artistes. L'auteur croit que la musique, la peinture et d'autres médiums artistiques exercent et forment les sensibilités, les compétences, l'imagination et les idées nécessaires pour créer des travaux réfléchis et critiques, quel que soit le sujet ou le domaine. Les élèves, en tant

qu'artistes, apprennent s'inscrire dans une expérience, à observer comment les éléments d'un travail se relient, comment prendre des décisions et agir pour positionner tous les éléments de manière plus cohérente avec ce que l'on cherche à produire. De même, Eisner souligne que dans l'éducation, dans les écoles et dans ce que nous appelons l'éducation verticale, la notation des examens et la position centrale de la science favorisent une pensée appauvrie du juste et du faux, du correct et de l'incorrect : on le voit par exemple dans la notation des élèves qui repose largement sur le fait qu'ils aient atteint ou non ce qui est attendu d'eux, sans égard au processus complexe d'apprentissage réel qui se produit. Eisner soutient que ce type de philosophie binaire, qui s'éloignerait en fait de la réalité du « monde réel », néglige les nuances et les possibles manières de les gérer, une complexité que l'éducation actuelle met de côté. L'auteur dit : « les arts apprennent aux élèves comment ressentir, [...] comment agir et juger en l'absence de règles, à se fier et à prêter attention aux nuances. » (Eisner, 2004, p.6). Par exemple, si un élève s'engage à produire une œuvre, il devra déplacer, jouer avec ses différents éléments pour atteindre un résultat qui lui semble équilibré, souhaité, sachant qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise manière de faire. Cela enseignerait notamment aux élèves à agir avec un but et à assumer les conséquences de leurs actions, car la seule personne travaillant sur l'œuvre est l'élève lui-même. De manière similaire, pour l'auteur Rudolf Arnheim, travailler avec des médiums visuels engage un processus de recherche de solutions aux problèmes (Winner, 2007). Les éléments de l'œuvre et la manière dont nous les manipulons font que l'élève développe une relation et un intérêt pour le processus plutôt que le seul résultat, et de la même manière que l'artiste travaille l'œuvre, le matériau résiste toujours à l'artiste et nécessite effort et persévérance. L'attention de l'élève ne serait plus unidimensionnelle, c'est-à-dire tournée vers un seul objectif, mais serait dirigée vers le mouvement, les dynamiques des éléments de l'œuvre, comment ils se transforment, comment ils se relient et comment la composition finale de l'œuvre évolue. C'est ce qu'Eisner appelle *flexible purposing*, lorsque le but d'un travail change au fur et à mesure de son évolution. Ce *flexible purposing* serait propulsé par la pensée émergente, par de nouvelles idées constantes, des concepts qui ne peuvent exister que dans des espaces permettant des processus non conformes à un plan de règles et de réponses correctes ou incorrectes. L'art et le *flexible purposing* reposent sur la perception des élèves et de leurs travaux comme des « accomplissements expérimentaux temporaires ».

À cela, nous pouvons ajouter la satisfaction que les œuvres et le travail des artistes procurent. Eisner nous rappelle en effet que la satisfaction est essentielle, qu'elle compte, qu'elle est ce qui permet un engagement à long terme et ce à quoi nous pouvons aspirer pour nos élèves. L'auteur nous rappelle également que l'art ne se limite pas aux beaux-arts, au raffinement de la technique, mais à tout ce qui peut être touché, exploré, aux défis qui stimulent l'appétit d'apprendre et de parvenir à la satisfaction. Nous pouvons conclure avec une affirmation d'Elliot Eisner, qui souligne l'importance de l'imagination dans tout ce processus, depuis le *flexible purposing*, la génération d'idées, le travail d'un matériau et

l'atteinte de la satisfaction : « l'imagination n'est pas un simple ornement ; l'art non plus. Ensemble, ils peuvent nous libérer de nos habitudes enracinées » (Eisner, 2004, p.13).

Ainsi, les théories de Dewey et d'Eisner se complètent et montrent comment l'art est un outil qui présente de nombreux avantages pour les personnes qui le pratiquent. En nous référant à notre sujet d'étude et en tenant compte de ce que nous avons appris de ces deux théories, nous pouvons émettre l'hypothèse que les jeunes artistes latino-américains qui pratiquent l'art ont vécu et traversé ces expériences formatrices, voire transformatrices. Bien que les théories de ces deux auteurs ne soient pas nécessairement connues du grand public, nous pensons qu'ils ont décrit avec justesse des processus internes qui peuvent être identifiés lors des entretiens avec les participants.

Nous pouvons conclure en affirmant que l'art peut en effet être un outil d'apprentissage. Il faut ajouter que cette expérience ne se limite pas aux cadres scolaires, mais qu'elle existe avec tout type de pratique artistique, comme le soutient Eisner. Nous parlons de l'art comme un d'outil d'auto-éducation parce que nous considérons que ces processus internes sont individuels, et bien qu'ils puissent bénéficier d'une guidance dans le cadre académique ou avec des mentors, l'expérience reste purement personnelle et propre à chacun.

Les deux derniers auteurs analysent l'art depuis l'expérience « micro » que nous avons expliquée précédemment. Ils décrivent comment l'art est quelque chose qui nous fait vivre, qui nous éduque d'une certaine manière. Comme mentionné, pour réfléchir sur les différents niveaux de réflexion et d'éducation que l'art peut offrir, nous étudierons les théories de Henry Giroux, qui théorise comment l'art dans les espaces publics crée des espaces pédagogiques. Ici, nous entrerions dans la dimension d'éducation « macro » que l'art a à offrir.

2.3.2.2 L'art comme éducateur et créateur des espaces pédagogiques

Henry Giroux théorise sur ce qu'il appelle la pédagogie publique. Pour lui, l'analyse de l'art et la pédagogie critique vont de pair : ses théories placent au centre le fait que la culture, le cinéma, la littérature, l'art en général représentent le point de rencontre de la communication, des discours idéologiques et du pouvoir (Giroux, 2006 ; Peters, 2016). Pour Giroux, l'art est une pratique politique car il est nécessairement créé dans un contexte social, géographique et historique particulier puis lié à des pratiques culturelles et à la participation de groupes sociaux spécifiques, éléments qui donnent à tout art la dimension socio-culturelle d'un groupe. Tout comme hooks, Giroux pense que l'éducation n'est pas limitée aux institutions académiques officielles ni à leurs bâtiments : il reconnaît que la culture qui se diffuse dans les espaces publics est communiquée et consommée quotidiennement par les membres de la société et que cette exposition quotidienne à la culture devient, selon lui, un espace éducatif, une

forme de pédagogie publique (Giroux, 2006). Envisager les espaces publics comme des lieux pédagogiques élargirait nos conceptions éducatives traditionnelles et en ferait des lieux de dialogue et de réflexion critique. La culture, selon Giroux, est une sphère influente au sein de laquelle les individus, les groupes et les institutions participent à traduire les relations diverses et multiples qui existent entre la vie privée des individus et les préoccupations publiques (Giroux, 2006).

C'est dans cette traduction du public au privé (et vice versa) que les artistes sont des acteurs fondamentaux et se placent dans la même catégorie que les éducateurs, donnant notamment naissance à l'hybride *artiste-éducateur*. Pour Giroux, les intellectuels universitaires, les éducateurs et les artistes partagent des responsabilités importantes de donner en retour et d'ouvrir le dialogue dans la société : les artistes en particulier ont pour rôle de produire et de promouvoir des œuvres qui fonctionnent comme des facilitateurs communautaires entre les civils. Ils créent de l'art qui témoigne des liens entre les problèmes sociopolitiques à grande échelle et la vie personnelle, le privé, afin d'inspirer la réflexion analytique et d'élargir nos perspectives. Seuls les artistes qui restent fidèles à leur créativité peuvent ainsi confronter les idéologies sociales dominantes et contribuer à redéfinir et à démocratiser l'éducation (Peters, 2016).

Les artistes, dans ces nouveaux espaces pédagogiques, deviennent alors des travailleurs culturels et leur art devient politique. Giroux affirme que l'art consommé et communiqué dans les espaces de pédagogie publique (les annonces dans la rue, sculptures et installations ouvertes au public, musique dont on parle ou qu'on entend dans les commerces) conduit à ce qu'il appelle le *courage civique*. En effet, l'art politisé est un symptôme, un reflet des préoccupations culturelles : son rôle est central lorsque l'on parle de critique publique, car l'art aide à mettre en lumière les inégalités, les oppressions sociales et économiques, des thèmes qui concernent également la pédagogie critique (Peters, 2016). Si l'art ouvre le débat dans les espaces publics et aussi dans le domaine de l'expérience personnelle, alors on peut également dire qu'il joue un rôle important dans la façon dont l'histoire est façonnée et, donc, la manière dont est également façonnée la *mémoire* (Giroux, 2006). La culture non seulement suscite des débats et de nouvelles idées, mais nous fait également analyser l'histoire et la mémoire collective : l'art – la pédagogie publique – en mettant en lumière les problèmes sociaux et les groupes marginalisés, reconstruit l'histoire en brisant les silences et en choisissant de nouvelles images pour l'avenir (Giroux, 2006). Faut noter, que beaucoup des « arts » qui sont produits et consommés en masse pour des buts capitalistes se différencient du type de l'art politisé dont on parle. Ces productions sont nommées comme « arts en masse » par Giroux (1988). Avec l'art politisé, nous retrouvons les concepts de hooks et de Freire. Lorsque Giroux explique comment l'art se joue dans les espaces de pédagogie publique, il pense que cela engendre de l'espoir, ce qui mènerait au courage civique qui, si suivi par l'action, peut devenir

un horizon de processus et de possibilités. En d'autres termes, pour Giroux, l'art politisé est ce qui nous dirige vers une nouvelle liberté.

Nous trouvons des échos des idées et de la théorie de Giroux dans un article publié en 2019 par les auteurs catalans Albert Macaya et Eloise Valero, qui réfléchissent à ce que l'éducation formelle peut apprendre de l'art communautaire. Les auteurs partagent avec Giroux l'idée que l'art peut inviter à l'analyse et à la réflexion, et que l'artiste peut devenir un travailleur culturel, un producteur de significations qui met en lumière des problèmes de groupe, devenant ainsi une sorte de porte-parole communautaire, d'artiste militant. Les auteurs affirment que l'art militant (ou art politisé si on reprend les termes des Giroux) propose des façons de créer collectivement, ce qui remet en question les rôles et les organisations hiérarchiques dans la pensée et la diffusion de la culture. Cette manière de créer se distinguerait du modèle individualiste de l'artiste moderne occidental ; dans un contexte communautaire, une œuvre artistique est vécue comme collaborative et partagée. Les auteurs s'appuient sur les théories de Rogoff, Matussov et White (1996) et tout comme hooks, Freire, Dewey et Esiner, ils nous invitent à repenser l'éducation. S'appuyer sur les pratiques artistiques collaboratives serait ce qui nous aiderait à sortir l'éducation bancaire de la salle de classe et à dissoudre les frontières entre ce qui est une institution éducative « légitime » et officielle et la communauté dans laquelle elle est située. Il s'agit alors de prendre en compte les divers espaces qui existent (tels que les différents quartiers d'une ville) et souligner que tous les participants à ces espaces ont quelque chose à contribuer aux dialogues menant à une transformation sociale (Macaya et Valero, 2018).

Dans ces paragraphes, nous avons vu comment la théorie de Giroux et de ses contemporains, Macaya et Valero, nous aident à théoriser les liens entre l'art, la pédagogie et la politique. Dans notre travail, nous avons exposé la manière dont l'époque des dictatures, à travers l'intervention physique (disparitions et destruction de preuves et d'enregistrements) et symbolique (censure artistique et contrôle de la liberté d'expression), a affecté la mémoire collective. En plus du trauma majeur que subissent les personnes de première génération et leurs héritiers, la mémoire collective de la période des dictatures du Plan Condor recèle des secrets, des tabous et des silences que nous pouvons résumer par un « manque d'images », un manque de *représentations* de ce qui s'est passé. Selon Giroux, les artistes, en tant que travailleurs culturels, aident à représenter. Dans cette optique, accorder un rôle central aux artistes dans la reconstruction de et des mémoires contribue, non seulement à re-exister en tant que société post dictatoriale mais aussi à redéfinir ce qu'est un artiste, une profession qui, comme nous l'avons vu précédemment, a été profondément définie par la colonisation, les dictatures, ainsi que les instabilités socio-économiques. Dans la sous-partie qui suit, on analysera l'exemple d'un collectif d'artistes qui montre comment l'art militant peut être un outil central et peut avoir des effets positifs au niveau individuel et au niveau communautaire. En effet, les projets du collectif d'artistes qu'on analysera est

une illustration de la théorie de l'art comme outil d'auto-éducation, un thème qui nous aidera à clore ce deuxième chapitre de théorie.

2.3.2.3 L'art comme outil pédagogique de reconstruction des peuples indigènes et de mémoires

Pour illustrer comment l'art peut être un outil d'analyse critique, de facilitation communautaire et de participation et de changement social, nous prendrons comme exemple l'étude de cas de Vargas (2017) analysant un collectif artistique de jeunes en Colombie et situé dans le territoire de l'Abya Yala, qui a été le théâtre de violences armées internes ayant entraîné des « ruptures et des changements sociaux » (Vargas, 2017).

Cette étude a été réalisée par Parada Vargas et al. en 2017 à l'Université Pédagogique Nationale de Bogotá. Les auteurs cherchent à analyser et à enregistrer comment les activités artistiques du collectif « Abya Yala » sont présentés comme des pratiques pédagogiques et communautaires de paix qui influent sur leur territoire. Pour ce faire, ils se sont concentrés sur un collectif de jeunes dirigé par quatre femmes âgées de 23 à 28 ans et comptant de 15 à 30 membres ou participants au collectif. Le collectif utilise le théâtre, les arts visuels tels que les installations, la sculpture ou la peinture, la musique et la littérature créative comme méthodes artistiques pour explorer et partager leurs réflexions critiques, leurs valeurs et leurs perspectives. Dans le but de sensibiliser un public plus large sur des questions sociales et de promouvoir un changement positif, le collectif Abya Yala a organisé des ateliers et des sessions de formation, des événements culturels et des festivals, des interventions urbaines telles que des performances ou des fresques murales et des projets collaboratifs avec d'autres groupes ou collectifs.

De plus, le collectif a ouvert ses recherches, ses réflexions et sa volonté de partager aux membres de sa communauté : par exemple, en ouvrant un dialogue intergénérationnel avec les personnes âgées des quartiers Girardot et Cruces, ils ont cherché avec eux à « construire ou identifier des possibilités de solution » aux problèmes et préoccupations des enfants et des jeunes qui se manifestent notamment par un manque de participation sociale active, ou encore qui sont liés à une méconnaissance de règles générales de santé (l'importance de l'activité physique, une alimentation saine, des rituels de guérison, etc.). Le collectif a également cherché à trouver des moyens de repenser et de réfléchir aux concepts de paix et de violence, une recherche qui a commencé avec l'un.e des membres faisant partie de la communauté LGBT+, groupe plus exposé aux violences physiques et mentales. En ce qui concerne l'identité, le collectif reconnaît que le corps est le premier « territoire » qui doit se reconnaître et se revendiquer lui-même, l'identité individuelle et communautaire ainsi que la protection et la paix du corps se nourrissent par la façon dont on prend soin de nos vies. Le respect de la pluriculturalité des peuples

indigènes, la protection et le maintien des traditions et la prise en compte des groupes marginaux font partie d'une façon longitudinale de prendre soin de nos vies.

Ces multiples pratiques et revendications sont entreprises par le collectif dans l'espoir que les personnes passant par leur « école » puissent perpétuer le sens de la vie et du bien-être communautaire. Les conclusions de cette analyse montrent comment les actions du collectif les ont rapprochés de leur propre communauté, leur ont permis de répondre aux événements de violence de plus en plus importants par la construction d'une culture de paix plus forte et plus solide, dans laquelle les membres de la communauté peuvent revendiquer et vivre leur résistance et les enfants et les jeunes peuvent se former. Le collectif a réussi à relier les problèmes et les pratiques communautaires à la sphère personnelle des individus composant le groupe. Ainsi, ils définissent la paix comme étant l'acte de reprendre la participation sociale qui permet de revoir la responsabilité de chaque individu dans la communauté : « la paix est action, mobilisation et réponse ». Les auteurs de cette analyse concluent par la déclaration suivante : « La construction d'une vie meilleure est définie pour cette communauté à travers l'art. » (Parrada, 2017). Cet exemple nous aide à donner vie à la théorie précédemment exposée. Nous pouvons trouver des éléments clés tels que l'éducation en dehors des institutions académiques, l'ouverture du dialogue intergénérationnel, la traduction des sujets de groupe à l'individuel, la prise en compte des minorités précaires et l'action politique et sociale - le tout à travers la pratique artistique.

Cet exemple nous montre comment l'art peut être utilisé de manière pédagogique et à des fins de guérison. De Dewey, à Eisner et Giroux, jusqu'à cet exemple, nous pouvons voir comment l'art, lorsqu'il est mis en place dans un contexte qui pense au-delà des cadres pédagogiques académiques traditionnels, c'est-à-dire bancaires, peut être un outil qui remplit plusieurs fonctions. C'est un outil polyvalent, qui peut avoir un grand potentiel. Comme mentionné précédemment, l'art est une entité en soi qui enseigne à celui qui l'étudie, le pratique, le crée. Cependant, avec ces théories et exemples, nous voyons comment l'art a un potentiel qui se limite lorsqu'il est évalué. L'art devrait être pris en considération dans la pédagogie et les programmes d'enseignement, et ces pédagogies et programmes devraient valoriser l'art et ses étudiants en mettant en place des pédagogies critiques, qui remettent en question ce qui est imposé et cherchent à aller au-delà.

La thérapie est l'un des domaines qui a su reconnaître jusqu'où l'art peut aller en termes d'expression humaine. Pour ajouter une couche supplémentaire à la polyvalence et à l'importance de l'art et à la nécessité qu'il soit pris en compte dans les pédagogies pour et par l'Abya Yala, nous exposerons dans la prochaine section une brève introduction de la portée de l'art politique et, pour conclure, un exemple de thérapie par l'art avec deux patients issus de familles de prisonniers politiques du Plan Condor.

2.3.2. Quand l'art existe dans le politique et la thérapie

Nous comprenons que la pratique de l'art n'est pas une pratique simple ni purement esthétique, mais une manière de façonner notre vision et notre traversée du monde. Les étudiants et les individus qui pratiquent l'art traverseraient, selon les auteurs déjà évoqués, des processus transformateurs leur permettant de percevoir le monde et de vivre leurs existences de manière nouvelle. Comme mentionné précédemment, l'art enseigne à penser et à libérer des modes d'existence. Cela nous conduit inévitablement à discuter des bénéfices de l'art non seulement comme expérience individuelle, mais aussi comme expérience collective. Pour que l'art soit un outil auto-éducatif, les espaces où il est pratiqué doivent être politisés et doivent prendre en compte les dommages psychologiques laissés par les dictatures. Tel comme l'explique Frantz Fanon (1961), « on peut seulement aborder un processus de décolonisation si les procès de conscience et mécanismes psychologiques produits par la colonisation sont pris en compte. » (Zahar, 1974).

Ainsi, comme dernier thème de notre cadre théorique, nous discuterons de certaines caractéristiques de l'art en tant qu'outil politique, en plus d'introduire comment l'art-thérapie permet d'aborder des questions de traumatisme transgénérationnel avec des bénéfices clairs pour l'identité et la mémoire familiale. En établissant des parallèles entre les pratiques artistiques comme outil éducatif (en relation avec les auteurs déjà évoqués), l'art politique et l'art-thérapie, nous pourrions souligner et conclure comment l'art est un outil d'auto-éducation présent chez la jeunesse artistique de l'Abya Yala.

Tout d'abord, l'art engagé politiquement est, selon Pablo Helguera, un concept qui évolue entre les générations et les contextes historiques. L'artiste et auteur mexicain, dans son livre *Education for Engaged Art* (2011), parle de l'art social comme étant plus que le produit d'une œuvre créée avec l'intention de communiquer et d'être expérimentée par d'autres. Pablo Helguera dévoile les nuances qui peuvent exister entre ce qu'est et ce que peut être l'art engagé. Pour l'auteur :

L'Art Socialement Engagé (SEA) est une activité hybride et multidisciplinaire qui se situe quelque part entre l'art et le non-art, et son état peut rester indéfiniment non résolu. Le SEA repose sur l'action sociale réelle, et non sur des actions imaginées ou hypothétiques. Ce qui nous intéressera ensuite, c'est comment le SEA peut rassembler, engager et même critiquer un groupe particulier de personnes. (Helguera, 2011, p.8).

Précisément, tout art n'est pas politique et ce qui est ou n'est pas politique dans l'art peut changer en fonction des définitions et des générations. Comme l'affirme Louis Jacob (2023), le caractère politique d'une œuvre dépend de son contexte, qui est ce qui délimite son caractère militant. L'auteur prend l'exemple d'une pièce de théâtre (*Le roi se meurt* d'Eugène Ionesco, mise en scène en 2015 par Juan Carlos Cremata Malberti), interdite à Cuba pour sa teneur politique, mais qui en France, lors de sa

première en 1962, n'était pas perçue comme une œuvre politique ; ce qui attirait alors l'attention des critiques et du public étaient davantage les aspects artistiques, le scénario et la tonalité de la pièce, offrant une réflexion sur la mortalité humaine.

L'art engagé, dans sa diversité de médiums et de contextes, est, comme le dit l'auteur mexicain, quelque chose de « perpétuellement irrésolu ». Cependant, définir notre contexte de recherche nous permet de définir ou non l'art comme politique. Dans un système marqué par le colonialisme, l'oppression, la torture psychologique et des actions visant à immobiliser le peuple, le fait que l'art persiste et soit pratiqué à contre-courant social et systémique est, pour nous, quelque chose de politique. La résistance de l'art en Amérique latine est une question de liberté, chose qui nous a été accordée et dérobée dans des conditions politiques.

Ainsi, l'art n'est pas seulement politique dans sa pratique mais aussi dans sa production et son étude. Pablo Helguera (2011) soutient que la manière dont nous réalisons une œuvre peut entrer ou sortir de la définition politique de l'art. À qui cherchons-nous à nous adresser et avec qui travaillons-nous ? Ce sont des questions qui peuvent encadrer plus précisément la nature d'un projet et la manière dont il se focalise sur une dimension politique. Le collectif Abya Yala est, par exemple, un projet communautaire et politique qui, en travaillant avec et pour sa communauté avec des objectifs d'améliorer la connexion entre les générations et de trouver des réponses à la crise de violence, engage et critique le système qui les a amenées à cette position. L'art peut également être politique dans la manière dont il est étudié. Jacob (2023) affirme que s'initier à l'art et à sa diversité exige une ouverture minimale aux histoires, aux mémoires, aux institutions et aux communautés humaines qui ont assisté au développement des idées artistiques ayant changé le contexte politique, les espaces publics et les réalités culturelles et sociales. Nous pouvons prendre l'exemple des années 1970, caractérisées par l'élan artistique et social, ou encore penser à l'*Estallido* chilien, qui s'est manifesté par l'utilisation de l'art sous diverses formes.

Deuxièmement, sachant que l'art s'inscrit dans une sphère politique importante dans notre contexte d'étude, comment cela est-il lié au thérapeutique et à l'éducatif ? Une étude réalisée par Jineh Lizette Carcamo Alvarado (2019) à l'Université de Santiago examine des séances d'art-thérapie avec les petits-enfants (une femme et un homme) d'une ancienne prisonnière politique pendant la dictature de Pinochet au Chili. Dans cette étude, Carcamo demande à ses patients de réfléchir, à travers une création, sur leur identité en tant que petits-enfants d'une ancienne prisonnière politique. Les patients ont créé chacun une œuvre, utilisant des symboles similaires : la mer, le désir de ressemblance avec la grand-mère et les liens identitaires qu'ils partagent avec elle. Nous ne souhaitons pas analyser en profondeur les détails de ces deux œuvres ici, mais nous voulons mettre l'accent sur les conclusions de la thérapeute concernant les bienfaits de cette pratique pour les patients. Carcamo Alvarado affirme que l'art-thérapie permet de

rendre visible ce qui est caché, le caché devient visuel, tangible. De plus, lorsqu'il s'agit de thèmes de famille et d'identité dans un contexte post-dictatorial, la thérapeute soutient que ce type de thérapie aide à délimiter le développement identitaire, le processus et l'expérience de l'œuvre devenant partie de la continuité, du lignage historique de la mémoire familiale traumatique. Ce récit familial qui se révèle et se poursuit à travers l'œuvre donne un sens de continuité à la personne, permettant de retracer et de raconter l'histoire de soi-même (Carcamo Alvarado, 2019).

Le travail de Carcamo Alvarado résume certains bénéfiques thérapeutiques qui peuvent s'ajouter à la pratique artistique. Certes, l'art-thérapie et la pratique artistique ne sont pas la même chose et tous les artistes ou toutes les œuvres d'art n'ont pas pour but le traitement de la santé mentale. Cependant, Diane Waller (cité par Tessa Dalley (1984)) commente comment, en Angleterre par exemple, l'éducation des artistes et des art-thérapeutes est entrelacée et comment, dans ces deux vocations, se développent l'éducatif, l'artistique et le thérapeutique d'une manière ou d'une autre. Bien que nous reconnaissons que le cas de l'Angleterre ne soit pas un exemple généralisable au reste du monde, nous reconnaissons que le processus, l'expérience et la flexibilité des objectifs parmi d'autres choses vécues par le créateur pendant la réalisation de son œuvre peuvent exister à la fois dans les cours d'art ou en art-thérapie. Waller soutient que les principales différences entre l'art en tant que tel et l'art-thérapie sont le cadre et l'objectif dans lesquels l'œuvre est créée : les processus de réflexion internes seraient les mêmes et ne peuvent dépendre que de la personne créatrice de l'œuvre.

Enfin, nous ne pouvons que souligner que l'art trouve sa place pas seulement dans le domaine pédagogique démontrant son potentiel et polyvalence, mais que aussi l'art devient à la fois une clé politique et un remède thérapeutique. Cette multi-dimensionnalité de l'art explique pourquoi nous nous attachons à l'idée que la jeunesse de l'Abya Yala d'aujourd'hui est l'un des groupes les plus effervescents, intéressants et pertinents à observer. Comprendre comment ce groupe vit et porte ses expériences à travers l'art est une manière de saisir une autre réalité du monde actuel et ainsi de réfléchir aux actions et aux positions dans lesquelles on souhaite expérimenter sa vie.

Avec cette dernière idée, nous clôturons la partie théorique de notre travail. Il convient de mentionner que notre intérêt se porte spécifiquement, pour le reste de ce mémoire, sur les artistes qui sont les héritiers des familles ayant vécu les dictatures du Plan Condor sur le territoire de l'Abya Yala. Bien que le collectif colombien Abya Yala nous éclaire sur ce qui peut émerger d'une pratique artistique par et pour la communauté, nous n'avons pas trouvé le même type ou la même ampleur de projet abordant spécifiquement les séquelles des dictatures à travers la pratique artistique. Nous nous questionnons ainsi sur la manière dont les héritiers de la dictature vivent leur existence en tant que jeunesse latino-américaine / abya yalense à travers l'art. Nous espérons avoir clairement mis en avant les multiples

nuances et problématiques qui composent le sujet de notre travail. Nous avons abordé le trauma transgénérationnel (les différents types de familles, le trauma et la et les mémoires), la réalité des jeunesses latino-américaines (nuances culturelles issues de la colonisation et des cultures indigènes, et comment cela impacte les identités en tant qu'artistes), ainsi que l'éducation, en explorant les pédagogies critiques. Nous avons également traité de l'art comme une entité à part entière, comme un outil d'auto-éducation de réflexion transformatif, comme un outil pédagogique dans les espaces publics, les communautés et les individus ainsi que l'art un outil politique et thérapeutique. Le chapitre suivant expose ainsi la manière dont, sur le plan méthodologique, nous souhaitons interroger de jeunes artistes d'origine latino-américaines à la lumière de la problématique et des concepts exposés précédemment.

CHAPITRE III : METHODOLOGIE

Ce chapitre expose la méthodologie de notre recherche, détaillant principalement notre démarche scientifique, la nature de l'échantillon retenu, les instruments mobilisés pour récolter nos résultats et les considérations éthiques entourant notre démarche.

3.1. Démarche de recherche

Les objectifs spécifiques de notre recherche sont variés. L'un d'eux est de donner la parole à la jeunesse artiste d'Amérique latine afin d'ouvrir et d'élargir la conversation sur leur perception du traumatisme transgénérationnel. Comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, la voix du peuple latino-américain a souvent été réduite au silence, que ce soit par la colonisation ou par les persécutions du Plan Condor. Offrir cet espace de parole vise à raviver des thèmes oubliés, stimuler la réflexion collective et contribuer à des processus de développement et, espérons-le, de guérison. Il convient de mentionner que les personnes interviewées seront issues de différents pays d'Amérique latine ; faire émerger la voix de personnes de divers pays nous semble fondamental pour la force de l'union et les ponts entre les peuples et les individus sur le territoire d'Abya Yala. Un autre objectif est d'explorer les différentes opinions que les artistes peuvent avoir sur des concepts de la colonisation, des concepts artistiques ainsi que leurs perceptions sur le rôle éducatif de l'art.

Enfin, nous souhaitons analyser et mettre en lumière l'importance de l'art comme outil d'auto-éducation et son rôle dans l'éducation. Nous espérons que cet objectif pourra renforcer la réflexivité des artistes que nous interviewerons, en proposant une conversation où le rôle d'artiste se superpose à celui d'éducateur et d'agent de changement dans les chaînes générationnelles.

Sur le plan épistémologique, cette recherche s'inscrit dans une approche qualitative et interprétative, attentive à la subjectivité, aux récits de vie, aux silences, aux tensions internes, aux mémoires affectives. Nous partons de l'idée que la réalité sociale ne peut être pensée comme un donné objectif ou neutre, mais comme un tissu mouvant de relations, de discours, de mémoires, de blessures et de résistances, toujours situé, toujours traversé par des rapports de pouvoir. C'est pourquoi nous adoptons une posture compréhensive (Kaufmann, 1996) qui ne cherche pas à « expliquer » mais à « comprendre de l'intérieur » la parole de l'autre. Dans cette optique, on ne se positionne pas comme des chercheurs pas impliqués : il ne s'agit pas de se positionner à distance, mais de reconnaître notre implication, nos affects, nos propres histoires dans la relation de recherche (Collins, 2000 ; Mohanty, 1984).

Les récits recueillis dans ce travail ne sont donc pas pensés comme des « données » à extraire, mais comme des traces vivantes, des gestes de mémoire et de transmission, qui disent autant qu'ils protègent, qu'ils contournent, qu'ils résistent. Dans ce sens, l'entretien semi-directif nous a semblé le format le plus adéquat. Il permet une circulation de la parole moins rigide, plus ouverte aux digressions, aux émotions, à la densité subjective des vécus. C'est une méthode souple mais profondément éthique, qui crée un espace de rencontre plutôt qu'un dispositif de captation. Cela est d'autant plus important que les sujets abordés sont souvent sensibles : exils, héritages familiaux douloureux, violences de genre, silence transgénérationnel, pratiques de réparation ou de résistance. Des sujets qui ne se laissent pas saisir à travers un questionnaire standardisé, mais qui demandent du temps, de l'écoute, du respect, et parfois le droit au non-dit. En plus, l'analyse thématique sera mobilisée non pas comme un outil de classification, mais comme une démarche d'écoute et d'interprétation sensible des récits. Elle vise à faire émerger les motifs, tensions et résonances entre les récits et les thèmes abordés dans ce travail.

Ce choix méthodologique mixte a aussi été conditionné par le contexte matériel de la recherche. Les participants vivent dans différents pays d'Amérique latine – Bolivie, Chili, Paraguay et Uruguay – et nous ne partageons pas le même territoire géographique, ce qui rendait impossible la réalisation d'entretiens en présentiel ou de formats plus longs comme des récits de vie classiques ou des observations de terrain. Le format semi-directif à distance nous a permis d'adapter nos outils à la fois à ces contraintes logistiques et aux temporalités des participants, tout en préservant une certaine profondeur. Il s'agissait aussi de tenir compte des limites concrètes de ce travail de mémoire : les temps sont courts, les ressources limitées, et pourtant le désir de creuser et d'écouter en profondeur est notre motivation. Ce format est ainsi apparu comme le plus cohérent avec nos possibilités tout en restant fidèle à nos engagements épistémologiques.

Enfin, cette méthodologie s'inscrit dans une volonté plus large : celle de penser une recherche située, relationnelle, décentrée, où les participants ne sont pas des objets d'étude mais des sujets de savoir. Cela implique de repenser nos gestes de chercheurs, de déplacer nos certitudes méthodologiques héritées, et de nous inscrire dans une démarche critique et décoloniale (Smith, 1999 ; Mignolo, 2000), qui reconnaît les effets de la colonisation non seulement dans les corps, les territoires, les mémoires, mais aussi dans les épistémologies et les pratiques de recherche. Travailler avec des artistes, des militants, des porteurs de mémoire implique donc de créer les conditions d'une parole libre, située et ouverte. L'entretien semi-directif, tel que nous l'avons mis en œuvre, se veut ainsi un outil au service de cette écoute.

Les données issues des entretiens feront l'objet d'une analyse de récits pour la première question qui demande aux participants de s'exprimer sur le thème de la famille et de l'héritage, soit une méthode qualitative permettant d'examiner la manière dont les individus construisent et racontent leurs

expériences. En particulier, nous mobilisons les apports de l'école post-classique de l'analyse de récits, décrite par Gaudet et Robert (2018), qui met l'accent sur les formes narratives plutôt que sur un contenu factuel brut. Cette approche considère que les récits prennent sens dans leur contexte, et que les événements peuvent donner lieu à des narrations multiples. Elle nous aidera à dégager des thématiques récurrentes, des motifs expressifs et des constructions identitaires spécifiques à travers les récits recueillis. Et pour l'analyse thématique,

En effet, selon Paillé et Mucchielli (2012), un usage mixte de l'analyse est non seulement possible, mais souvent recommandé dans le cadre d'une recherche qualitative: combiner une posture inductive, attentive à ce qui émerge des données, avec une posture déductive, guidée par des repères théoriques.

3.2. Recrutement et sélection des participants

La population ciblée est composée de jeunes de 20 à 30 ans, artistes ayant grandi en Amérique latine et dont les parents étaient présents à l'époque du Plan Condor. Nous avons choisi cette tranche d'âge qui englobe les personnes nées au début des années 90 jusqu'aux années 2000, supposant que la deuxième génération (leurs parents) a commencé à avoir des enfants entre 20 et 30 ans. Rappelons ici que des psychologues tels que Mark Wolynn (2016) notent que les effets d'un traumatisme peuvent être observés jusqu'à trois générations après l'événement traumatique ou, formulé autrement, que pour comprendre les traumatismes d'une personne, il peut être nécessaire d'évaluer les expériences et les traumatismes jusqu'à trois générations précédentes. Selon Lecompte et Preissle (1993) cités par Gaudet (2018), notre population est définie de manière intentionnelle : elle est un sous-ensemble, c'est-à-dire un groupe qui n'existait pas formellement auparavant mais que nous avons déterminé en fonction de notre sujet d'étude. Nous avons cherché à inclure une variété de profils afin de refléter la diversité des expériences. Malheureusement, pour des raisons linguistiques (espagnol *versus* portugais), nous ne pourrions pas interviewer des jeunes du Brésil. Cela nous laisse donc les pays suivants : Uruguay, Paraguay, Argentine, Chili et Bolivie. Nous sommes conscients que de ne pas interviewer quelqu'un du Brésil constitue un manque pour la recherche, car le Brésil est un pays avec une histoire dictatoriale très importante, et les penseurs de ce pays et de cette époque (comme le pionnier Paulo Freire, exilé durant la dictature brésilienne) ont éclairé notre travail. Pour favoriser une richesse de perspectives, nous avons tenu compte des variables suivantes : genre, héritage familial (militant, civil, répressif), et représentativité culturelle. Il est important de noter que certaines de ces dimensions peuvent se croiser chez une même personne.

Tableau 3.1 Information générale des participants

Pays	Age	Domaine artistique	Famille	Genre
Bolivie	25	Musique	Civil	Non-binaire
Argentine	29	Performance	Militant	Non-binaire
Chili	27	Arts textiles	Civil (étr.)	Femme
Paraguay	29	Photographie	Répressif	Femme
Uruguay	27	Arts audiovisuels	Civil	Femme

En ce qui concerne les familles liées à la répression, nous anticipons une certaine difficulté d'accès, comme le suggèrent Bravo et Ferre y Ferre (2021), car il s'agit d'un sujet souvent évité. De la même manière, pour le cas du Chili, nous avons choisi de donner la parole à une artiste chilienne née de parents non latino-américains, mais ayant migré au Chili (Civil (étr.) sur le tableau 1). Son témoignage nous offre une perspective nouvelle sur les thématiques abordés. Finalement, lors du recrutement des artistes, nous n'avons pas reçu de réponse de la part d'artistes s'identifiant comme autochtones : c'est pourquoi, afin de compléter notre démarche et d'apporter un point de vue fondamental à notre travail, nous avons essayé d'échanger avec une artiste aymara bolivienne. Cependant, cet échange n'a pas pu faire partie de ce travail par des raisons de temps. Dans ce cadre et par différentes considérations éthiques élaborées plus bas, nous espérons sincèrement que les participants se sentiront à l'aise de partager leur vécu.

3.3. L'instrument de collecte des données

L'élaboration des outils de collecte s'est largement appuyée sur les concepts présentés dans la partie théorique de ce mémoire. D'abord, un premier formulaire Google Forms a été diffusé via les réseaux sociaux et des collectifs d'art à l'intérieur du continent ainsi qu'à des collectifs d'artistes latinoaméricains qui se trouvent dans d'autres parties du monde.

Il visait à établir une base de données préliminaires contenant des informations sur l'âge, l'identité de genre, le médium artistique et le type d'héritage familial des personnes intéressées par la recherche. Ce formulaire nous a donné une première idée du nombre de personnes qui seraient disposées à participer aux interviews. Par exemple, plusieurs personnes étaient intéressées à répondre au questionnaire Google, mais n'ont pas accepté d'être contactées pour la suite. Notamment, nous avons pu observer que des

personnes déclarant avoir été issues d'un lignage familial de répression dictatoriale préféreraient ne pas être interviewées, comme l'a également montré l'expérience de Bravo et Ferre y Ferre (2021). C'est également grâce à ce premier questionnaire que nous avons pu constater la masse de personnes que l'on peut aujourd'hui atteindre avec les réseaux sociaux et les collectifs ayant des plateformes virtuelles, puisque pas moins de 35 personnes ont répondu au questionnaire, dont plus de la moitié étaient prêtes à nous accorder une interview. Il s'agit en effet d'un nombre de personnes beaucoup plus grand que ce à quoi nous nous attendions, et une preuve que la jeunesse latino-américaine est prête à aborder les sujets que nous explorons dans ce travail.

Formulaire

Traumatisme transgénérationnel et art en Amérique latine

Bonjour à tous ceux qui s'approprient à remplir ce formulaire !

Je vous invite à participer à une étude dans laquelle nous questionnons le traumatisme transgénérationnel qui découle de la période des dictatures du XXe siècle en Amérique latine et sa relation avec l'expression et la pratique artistiques et l'éducation des personnes entre 21 et 35 ans.

Cette étude dépend du nombre de personnes disposées à y participer, car nous sommes conscients que chaque pays a sa propre histoire et son propre contexte. Plus nous avons de diversité de nationalités... mieux c'est ! Je vous invite donc à inviter vos amis. (Temps estimé pour remplir le formulaire : 5 minutes)

1. Nom et prénom (initiales si vous souhaitez participer de manière anonyme)

2. Date de naissance

Exemple : 7 janvier 2019

3. Comment vous identifiez-vous ?

Marquez un seul ovale.

- Elle (transgenre)
- Elle (cisgenre)
- Il (transgenre)
- Le (cisgenre)
- Non binaire
- Fluide de genre

4. Dans quel pays et dans quelle ville d'Amérique latine avez-vous grandi ?

5. De quelle année à quelle année ? ex : 1999 - 2021 (ajouter une description et des détails en cas de déménagements à l'intérieur et à l'extérieur de LATAM)

9. Lequel de ces énoncés décrit le mieux votre pratique artistique ?

Marquez un seul ovale.

- Sculpture
- Musique (composition, performance, etc.)
- Textiles
- Art performatif (performance, drag, burlesque etc.)
- Théâtre
- Danse
- Cinéma
- Peinture
- Dessin
- La photographie
- En écrivant
- Orfèvrerie (conception et réalisation d'objets et/ou bijoux)
- Stylisme
- conception de tatouage
- Poésie
- Multimédia
- Autres: _____

10. Avez-vous reçu une formation académique formelle dans laquelle vous vous êtes spécialisé dans le développement de votre pratique artistique ? (école, université, institution, etc.)

Sélectionnez tout ce qui s'y rapporte.

- Oua
- Non, je l'ai appris seul et/ou avec des mentors

11. Uniquement si vous avez répondu « Oui » : Dans quel pays avez-vous reçu cette formation ?

12. Si vous acceptez que nous vous contactions pour un entretien, veuillez écrire un e-mail ou un réseau social (selon ce qui est le plus efficace pour vous) ex :
instagram : @plantararboles97

Merci beaucoup pour ton temps !

Quelques informations sur l'entretien :

Durée : 1h à 1h30

Où : En personne ou par Zoom, selon l'endroit où vous vous

trouvez Quand : Février ou mars 2024

Vous recevrez deux messages ! Le premier message pour rappeler cet engagement et le second (des semaines à l'avance) avec des détails plus précis sur le déroulement de l'entretien.

Pour tout détail à ajouter, veuillez écrire à : luciana.montano@outlook.com

Ce contenu n'a pas été créé ou approuvé par Google.

Google Formes

Le questionnaire (tableau 2) qui sera utilisé lors des entretiens semi-directifs d'environ 1 heure 30 minutes a été construit autour de trois grands thèmes : la dictature (type de famille et héritage), l'identité latino-américaine (héritage colonial et type de pratique) et pratique artistique et éducation (expérience en tant qu'artiste et développement personnel, auto-éducatif, grâce à l'art), thèmes complétés par la possibilité pour les participants de donner leur opinion et de relater leurs expériences en ce qui concerne

le rôle de l'art dans l'éducation. Chacun de ces thèmes comporte deux à trois questions ouvertes pour inviter la personne à développer le plus possible sa pensée, avec un total de 10 questions. Le contenu sera ensuite analysé par les méthodes d'analyse de récits (première et deuxième questions) et analyse thématique (questions 3 à 10).

Tableau 3.2 Questionnaire

N°	Question	Thème
1	Pourrais-tu me parler de ton histoire familiale pendant la dictature ? Penses-tu que cette histoire et cette mémoire ont influencé la manière dont tu vois le monde aujourd'hui ?	La dictature (type de famille et héritage)
2	Comment tes proches ont-ils réagi lorsqu'ils ont appris que tu avais décidé de devenir artiste ? Est-ce que cela a influencé ton parcours artistique ?	La dictature (type de famille et héritage)
3	Que représente pour toi l'acte de créer ? Est-ce que l'acte de créer entretient un lien avec ton identité latino-américaine ? Si oui, comment définirais-tu ce lien ?	L'identité latino-américaine (héritage colonial et type de pratique)
4	Dirais-tu que ton identité de XXX influence ton expérience en tant qu'artiste ? As-tu rencontré des défis spécifiques liés au fait que tu sois XXX ? Si oui, comment cela affecte-t-il ta relation avec ton héritage familial ?	L'identité latino-américaine (héritage colonial et type de pratique)
5	Penses-tu que l'histoire de la colonisation a laissé une empreinte dans ta vie et dans ta pratique artistique ? Si oui, peux-tu partager une réflexion ou un moment qui t'a amené à réfléchir à cela ?	L'identité latino-américaine (héritage colonial et type de pratique)
6	Dans ton pays, que signifie être considéré comme artiste par rapport à être considéré comme artisan ? Comment perçois-tu cette différence et comment t'y rapportes-tu ?	L'identité latino-américaine (héritage colonial et type de pratique)
7	En regardant en arrière, comment sens-tu que ton travail artistique a influencé qui tu es maintenant ? Sur quels aspects de ta vie sens-tu qu'il t'a transformé ?	Pratique artistique et éducation
8	As-tu déjà ressenti [l'expérience de l'art selon Dewey/Eisner] dans ta pratique ?	Pratique artistique et éducation
9	Sens-tu que ton art a influencé la manière dont tu te comprends toi-même par rapport à ta famille, ton identité	Pratique artistique et éducation

et le contexte social ? Ton art t'a-t-il amené à un militantisme ou une posture particulière ?

10 Penses-tu que l'art joue un rôle dans la société, surtout dans le contexte latino-américain ? Comment perçois-tu son rôle dans l'éducation et la transmission ? Pratique artistique et éducation

3.4. Démarche d'analyse

Pour nous assurer que nos participants disposent d'un cadre où ils et elles se sentent à l'aise et en sécurité pour partager leurs histoires personnelles, nous avons élaboré un formulaire (annexes 1 et 2) de consentement dont nous remettons une copie physique au participant. Ce formulaire met en avant les objectifs, la procédure, les avantages et les risques de la recherche. Il évoque également l'anonymat du participant, la confidentialité, la participation volontaire et le droit de se retirer de la recherche, entre autres éléments.

Ce formulaire n'a pas été simplement signé, mais lu et discuté en début de rencontre, dans une démarche de co-validation. À l'issue de l'entretien, un temps spécifique a été proposé, pendant lequel ils ont pu développer ses réponses ou soit rester en silence, revenir sur certains points, exprimer un besoin d'accompagnement ou simplement respirer après un échange parfois chargé émotionnellement. Ce temps post-entretien fait partie intégrante de notre dispositif, dans une logique de soin (*care*) et de responsabilité relationnelle et émotionnelle. Conscients de la délicatesse des thèmes abordés (dictature, mémoire, exil, transmission familiale, identité, colonisation etc.) on a accordé une attention particulière à la formulation des questions, à leur rythme, à leur tonalité. Pour ce faire, j'ai sollicité le conseil d'une femme bolivienne, fille d'un militant exilé durant la dictature en Bolivie, avec qui j'ai pu discuter du protocole d'entretien. Son regard m'a permis d'identifier les points sensibles, d'ajuster le langage, d'éviter les formulations trop directes ou risquant de réactiver des blessures. Cette étape m'a permis d'ancrer la recherche dans une écoute véritablement située et bienveillante, en reconnaissant l'épaisseur émotionnelle et politique de chaque récit.

Notre approche s'appuie sur une perspective éthique inspirée des travaux de Linda Tuhiwai Smith (1999), qui insiste sur la nécessité de penser la recherche comme une relation, et non comme une extraction. Elle rejoint également les réflexions de Kaufmann (1996) et de Blanchet & Gotman (2007), qui rappellent que l'entretien qualitatif doit être un espace de confiance, d'ouverture, mais aussi de protection. Envisager l'éthique non comme une simple formalité administrative, mais comme une posture continue, affective, mouvante, nous permet de faire place à l'imprévisible, à la vulnérabilité, à l'altérité dans sa complexité.

Les entretiens ont été enregistrés (audio) à l'aide d'un téléphone et d'un ordinateur, puis transcrits en espagnol avec le logiciel *WhisperTranscribe*, langue maternelle des participants. Pour leur inclusion dans ce mémoire, une traduction fidèle en français sera réalisée seulement pour les parties analysées dans ce travail. Pour analyser ces entretiens, nous étudierons d'abord les réponses à la première et deuxième question par les moyens d'une analyse de récits en prenant en compte le ton, les points clés du récit, les rôles (rôle de narrateur, d'enfant des parents, d'artiste etc.), les ruptures (quand P.Paraguay se renseigne sur le passé de sa famille) et les moments de transformation (quand P.Argentine quitte son pays pour voyager). Ainsi, l'analyse des questions suivantes sera une analyse thématique transversale, basée sur le regroupement des thèmes évoqués par les participants. L'objectif est alors de se concentrer sur la vraisemblance des différentes narrations, car « un événement peut produire plusieurs récits » différents (Gaudet et Robert, 2018) et des points de vue variés. La psychologue Annie Rogers (2007) analyse le traumatisme à partir de l'utilisation et du choix des mots ou de leur absence, tout comme le fait Mark Wolynn (2016) : ces deux psychologues soulignent l'importance du choix des mots lors de l'expression verbale ainsi que du type de silence dans un dialogue. Ces lignes directrices nous aideront à prêter attention aux mots, aux moments de silence et aux mots répétés que les personnes interrogées utilisent. Enfin, nous articulerons ces observations avec les concepts développés dans la partie théorique (le trauma transgénérationnel, l'héritage colonial, l'identité de la jeunesse latinoaméricaine, l'éducation et l'art), afin de proposer une lecture interprétative de l'ensemble du corpus.

En ce qui concerne l'analyse, on a utilisé *WhisperTranscribe* pour effectuer les transcriptions et pour faciliter la visualisation et mettre plus au clair les entretiens dans leur ensemble. Pour le processus analytique proprement dit, nous l'avons mené en grande partie par nous-mêmes. Pour les deux premières questions, nous nous sommes appuyés principalement sur l'audio, sur l'écoute attentive, sur les silences, le ton, les hésitations ou la fermeté avec lesquels les personnes partageaient leurs réponses. Il est important de noter que, s'agissant d'un sujet à forte charge émotionnelle, une grande quantité d'informations surgissait dès le début de l'entretien. Toutefois, certains éléments clés apparaissaient seulement plus tard, parfois de manière indirecte ou inattendue, grâce aux déclencheurs narratifs, c'est-à-dire des moments, mots ou souvenirs qui, au fil du récit, font émerger de nouvelles dimensions du vécu. Nous avons ainsi pu identifier ces fragments dispersés et les rassembler pour reconstruire la narration propre à chaque participant.

Pour les questions suivantes, nous avons procédé à la sélection thématique en reliant chaque extrait à la thématique analysée. De la même manière que pour les premières questions, plusieurs éléments importants étaient disséminés dans différentes parties de l'entretien. Nous avons pu les regrouper pour offrir une lecture cohérente, nuancée et fidèle de ce que les participants ont exprimé. Par ailleurs, bien que certains propos puissent sembler répétitifs à première vue, notre approche, fondée sur l'écoute

profonde, révèle que ces répétitions ne sont jamais exactes : elles permettent au contraire de préciser, d'affiner, de reformuler ce qui avait été dit plus tôt. Il est frappant de constater comment, à mesure que l'entretien progresse, les participants se révèlent davantage, précisent des émotions évoquées plus tôt, donnent des détails qu'ils ou elles n'étaient pas prêts à verbaliser immédiatement. C'est pourquoi il est primordial de rester attentif à ces dynamiques et de ne pas interrompre ces élans, de laisser place aux répétitions, aux détours, à l'élargissement progressif des réponses. Enfin, dans ce chapitre, nous avons présenté la méthodologie utilisée pour la conduite des entretiens. Après avoir mené les entretiens (pendant les mois de février et mars 2025) et réalisé leur analyse, nous avons pu dégager des tonalités, des motifs récurrents, des émotions, mais aussi des contradictions et des résistances, qui composent les résultats de ce travail. Ces récits, bien qu'individuels, dialoguent entre eux, se répondent parfois, et construisent ensemble un paysage sensible et émotif que nous présentons dans la partie suivante. Nous passons donc maintenant à la présentation des résultats et à l'analyse approfondie des entretiens.

CHAPITRE IV : RESULTATS ET DISCUSSION

Nous avons réalisé les cinq entretiens prévus. Nous avons trouvé un.e artiste par pays, c'est-à-dire une artiste argentine, un artiste bolivien, une artiste chilienne, une artiste uruguayenne et une artiste paraguayenne. Chaque entretien a duré environ une heure et a été très dynamique, dans le sens où les personnes interviewées avaient beaucoup de choses à dire et « perdaient souvent le fil » de ce qu'elles disaient – chose que nous avons interprétée comme un signe positif de la stimulation provoquée par les questions et par le cadre dans lequel elles ont été posées.

Nous avons analysé ci-dessous les entretiens, en respectant l'anonymat des personnes interrogées. Ce chapitre sera divisé en deux parties principales. Dans la première partie, nous présenterons les artistes (médium artistique, nationalité, âge) et nous développerons, par ordre alphabétique des pays, l'analyse de récits portant sur la première et la deuxième question du questionnaire (héritage familial en lien avec la dictature). Pour cela, nous analyserons chaque entretien individuellement, en partant du contexte familial de chaque personne, des ressentis évoqués par rapport à leur histoire familiale, de la manière dont cela les a affectées, des éléments clés de leurs récits ainsi que du ton employé pour répondre à cette première question. Nous terminerons par une analyse transversale générale des récits évoqués par les participants.

Dans la deuxième partie, nous avons effectué l'analyse transversale thématique des huit questions suivantes. Pour organiser le tout, nous diviserons l'analyse par thème (identité, colonisation, art comme outil éducatif pour soi-même, pour le collectif et pour la société). En analysant ces thèmes, nous tiendrons compte de la nationalité de la personne interrogée (ex : Paraguay) afin de les contextualiser dans leur pays respectif. Finalement, en ce qui concerne le consentement et la co-validation, tous les participants ont lu le formulaire de consentement. Après leur avoir demandé s'ils souhaitaient y apporter des modifications, ils ont répondu par la négative, et nous avons alors pu commencer les entretiens.

3.5. Héritage familial

3.5.1. Argentine

L'artiste argentin.e nous raconte d'abord son histoire familiale. Âgé.e de 29 ans, iel s'identifie comme artiste dans le domaine de la performance (arts du cirque, acrobaties, arts du feu) et comme personne queer. En parlant de sa famille, iel réfléchit à la manière dont le Plan Condor a, selon ses propres mots, « bel et bien fonctionné » dans sa famille. Comme mentionné dans la partie conceptuelle de ce mémoire, l'Argentine est l'un des pays pour lequel nous avons accès à une grande documentation et plusieurs

données concernant l'expérience de la dictature. L'artiste parle ainsi de l'expérience dictatoriale de ses parents en offrant beaucoup de détails sur leurs rôles, leurs émotions et leurs activités à cette époque :

Eh bien, c'est intéressant. Mon noyau familial, disons comme ça, ma famille, maman, papa, ont toujours été un peu en marge sur ce plan-là, jamais vraiment impliqués politiquement, ni en faveur ni contre non plus, mais évidemment contre tout ce qui s'est passé avec le Plan Condor. Mes parents étaient jeunes à cette époque, jeunes mais très actifs, pour ainsi dire. Ils étaient impliqués dans une paroisse de leur quartier, mais bien sûr, ce n'était pas une paroisse ordinaire, c'était une paroisse très engagée sur la question de l'austérité.

Dans ce premier échange, l'artiste affirme d'abord que ses parents n'étaient « ni pour ni contre » sur le plan politique général, mais on remarque ensuite qu'il existe chez lui une mémoire familiale assez forte concernant leurs inclinations et leurs activités, d'ailleurs perçues comme dangereuses à l'époque :

Donc, ils étaient d'une certaine manière engagés dans des projets sociaux, et justement, à l'époque de la dictature, cela était très risqué, c'était dangereux de s'engager dans des projets sociaux, même religieux. D'ailleurs, ils se sont rencontrés dans ce milieu-là, dans les groupes de jeunes de la paroisse, et ils faisaient cela : des activités dans les quartiers, des soupes populaires, ce genre de choses – et c'était dangereux à l'époque.

Et bien sûr, mon père avait les cheveux longs, c'était un hippie, un vrai hippie, très rock, à une époque où le rock en Argentine était très actif. Mon père était vraiment comme ça : il jouait de la guitare, fabriquait des objets artisanaux avec du fil de fer. Je me souviens qu'ils me racontaient qu'ils faisaient un magazine, ils travaillaient sur un *fanzine* appelé *Los Mamíferos*, une édition faite collectivement. Je pense que ce genre de choses représentait la contestation, la rébellion dans ma famille.

On remarque de plus en plus explicitement que ses parents étaient artistes, hippies voire rebelles. Mais ce n'est qu'à partir du moment où il évoque ses grands-parents que l'artiste développe plus librement sa pensée sur la position de ses parents et leur réaction face aux dangers de la dictature :

Mon grand-père n'était pas de droite, mais c'était le type de personne venu de la campagne, arrivé en ville pour travailler dans les usines. Il a commencé à gravir les échelons — cette génération qui a pu progresser en travaillant dur, en obtenant un bon poste, et il a commencé à apporter une certaine aisance économique à la famille. Et d'une certaine manière, je pense que les gens qu'il fréquentait étaient pro-militaires.

Il ne l'était pas vraiment lui-même, ce n'était pas quelqu'un qui proclamait ses idées, mais il y avait cette prudence de se préserver, de ne pas appartenir à ce public ciblé par le Plan Condor, c'est-à-dire les gens aux cheveux longs. Mon grand-père portait une moustache, je me souviens. Et ça, c'était très lié à l'apparence physique : si tu as une moustache, tu es quelqu'un de bien ; si tu as les cheveux longs et une barbe, tu es un ennemi.

L'artiste nous offre ainsi une narration de plus en plus précise de son lignage familial depuis la génération de ses grands-parents, ce qui lui permet de faire un retour critique sur le moment de bascule que fut la persécution des « subversifs » en Argentine, moment où ses parents ont décidé de se protéger :

Les subversifs, c'est ainsi qu'ils appelaient les personnes ayant une autre vision ou impliquées dans l'art, le social. Mes parents n'ont jamais été très militants non plus, ils se sont aussi consacrés à "progresser" [dans ce qu'on pourrait entendre par maturité, acceptation sociale etc.]. Et je pense que cette peur de s'engager davantage, ce risque impliqué dans les activités sociales, les a retenus. Donc, voilà, ils ont été prudents et n'ont jamais été persécutés ou quoi que ce soit. Mais il y a eu une influence qui les a empêchés de continuer à faire de l'art ou du social. Et c'est ainsi que le Plan Condor, dans ma famille, a fonctionné : s'ils avaient voulu être plus hippies, plus engagés dans l'art ou le social, cela leur a fermé la voie de manière très subtile, sans mettre réellement leurs vies en danger. Car beaucoup d'autres ont risqué leur vie, ont été persécutés, ont disparu. Dans ma famille, ils se sont juste mis à l'écart. C'est ce qui s'est passé.

En ce qui concerne sa propre pratique artistique et l'héritage transmis par ses parents, on observe une ouverture : iel peut suivre une voie que ses parents n'ont pas pu emprunter. On remarque également une certaine inquiétude de la part de ses parents, une forme de conformité sociale, et une volonté de protéger leur enfant — sans pour autant lui interdire l'art :

C'est un art qui a toujours été latent dans mon enfance, peut-être, et il n'a jamais été censuré ni rien. Il a juste été soutenu et stimulé. Mais évidemment, il y a eu des moments de : "sérieusement, tu ne vas pas faire des études ? Tu vas partir voyager ? Bon, un an, puis un autre, puis encore un..." Évidemment, je ne suis jamais revenue, j'ai toujours suivi ma propre voie.

Et bien sûr qu'ils ont eu peur, ou ils auraient pu me dire non, mais à la fin, ils ont toujours soutenu ça. Chez moi, on écoutait toujours beaucoup de musique, on voyageait beaucoup, donc il y avait déjà ces priorités : l'art, les voyages, la musique. On ne pouvait pas attendre moins.

Évidemment, je pense qu'ils auraient préféré un chemin plus sûr, économiquement et socialement, si j'avais fait des études, comme mes frères et sœurs, mais moi, sans le vouloir consciemment, j'ai fait tout le contraire. Et bon, ils ne me le reprochent pas. Il y a peut-être eu une attente, mais je n'ai pas vraiment laissé de place à ça, à ce qu'ils viennent donner leur avis, ou autre. Tant pis.

Cet entretien met en lumière les effets à la fois « simples » mais profonds du Plan Condor dans une famille argentine. Depuis l'influence sur les habitudes sociales des grands-parents, jusqu'à la limitation des activités des parents, le Plan Condor — comme le dit l'artiste — a bel et bien fonctionné en instaurant le contrôle et la peur, ce qui a conduit à une adaptation sociale et à une stratégie de protection. Sans être ni militaires ni militants, les membres de cette famille ont ressenti le besoin de se protéger et de prioriser leur sécurité avant tout. L'artiste retrace son histoire familiale avec beaucoup de détails, de contexte social et culturel. Cela met en évidence une mémoire transgénérationnelle et collective. Ce récit montre aussi une transmission critique : le simple fait de le raconter depuis une position assez « subversive » constitue déjà un acte de résistance et de réappropriation d'habitudes réprimées pendant la dictature.

L'artiste argentin·e parle avec un ton affirmé, en évoquant des détails qui donnent une image structurée de son récit. Bien qu'iel utilise un registre descriptif pour parler de sa famille, l'accent posé sur certaines sensations, certains mots, certains contextes, nous offre un tableau émotionnel et une proximité avec son histoire familiale.

3.5.2. Bolivie

Pour sa part, l'artiste bolivien nous parle de son histoire familiale principalement du point de vue de son père. Ce musicien de 25 ans développe son récit familial autour de la musique et de la manière dont le Plan Condor a pu contribuer à transformer ce qui a été transmis dans sa famille comme héritage intergénérationnel. Il commence, comme l'artiste argentine, en affirmant qu'il n'y a pas eu de lien étroit entre sa famille et le Plan Condor, en disant qu'il n'y avait pas de politiciens dans sa famille. Cependant, le déclencheur narratif apparaît lorsqu'il pense à l'âge de son père à cette époque, à la façon dont cela l'a affecté, et à la ressemblance qu'il perçoit entre eux deux :

Alors, ma famille liée à la dictature à cette époque, non, il n'y a pas vraiment de rapprochements parce qu'il n'y a pas de militaires dans ma famille, aucun. Il y a eu des personnes, je ne sais pas, qui ont été impliquées dans ce milieu un peu plus politique [mais pas dans des postes qu'il considère comme mineurs, peu importants ou insignifiants]. [...] Mais quelque chose qui, je pense, m'a affecté directement, c'est que mon père, par exemple, il est sorti du lycée en 1980, juste [...] un an avant que le coup d'État n'arrive, et ça a eu une énorme influence sur la décision de ce qu'il allait faire de sa vie, parce qu'il me ressemblait beaucoup, on va dire.

Dans ce paragraphe, apparaît la figure du père et la parenté que le musicien ressent entre eux deux. Il y a une remémoration des activités que son père faisait lorsqu'il était jeune :

Donc mon père me ressemblait beaucoup dans le sens où il était très dévoué à l'art, il était photographe : par exemple, très jeune, il travaillait pour un journal, ou bien il aimait écrire, il rédigeait des articles et voilà, il était justement à la croisée des chemins, à se demander quoi faire de sa vie, au moment même où toutes ces choses se passaient dans le pays. Donc, évidemment, cela a beaucoup influencé sa décision, et finalement il ne s'est pas consacré à l'art, disons.

Ainsi, l'artiste établit un lien et réfléchit à la manière dont cela l'a affecté lui-même. Il émet des hypothèses sur ce qui aurait pu se passer si son père avait poursuivi une carrière artistique. Mais cette réflexion reste brève, et le point d'analyse se reconstruit surtout autour des expériences et ressentis de son père :

Donc je pense que ça m'a affecté énormément. Peut-être pas autant que lui, évidemment, mais ça me fait penser à beaucoup de choses, à beaucoup de scénarios : ce qui se serait passé s'il avait continué sur son chemin, s'il avait eu les moyens et les ressources pour se développer artistiquement, mais il n'y est pas arrivé. Tout son entourage non plus d'ailleurs,

car il y a eu comme un arrêt. Je ne sais pas dans quelle mesure cet arrêt a été causé par la dictature, le coup d'État, puis la crise économique, etc.

Mais sa vie a changé radicalement [...] Et je crois que, justement, en raison de cette rupture avec son art et de toute la situation dans le pays, il lui est resté beaucoup de séquelles, sûrement beaucoup de questionnements, et tout ça.

Le vécu du père habite le récit du fils ; depuis un ton un peu distant, on peut peut-être supposer qu'il s'agit d'une analyse double, tant pour lui même que pour son père. Contrairement à l'artiste argentine précédente, il n'y a pas ici de mention ni de suggestion d'un canal de communication par lequel le père lui aurait directement transmis ces ressentis. Le point de vue de l'interviewé est en partie assez descriptif et devient plus contextuel lorsqu'il parle de la manière dont non seulement son père, mais aussi tout son entourage, n'ont pas pu se développer en tant qu'artistes. Cependant, on peut noter une réflexion du point de vue père/fils, avec une comparaison constante et une relation de « cause à effet ». En effet, l'artiste réfléchit à la manière dont son père lui a transmis à la fois une certaine forme de liberté, mais aussi des inquiétudes :

Et je pense aussi que ça m'a... il ne m'a jamais inculqué ou dit : “fais ce que je n'ai pas pu faire dans ma jeunesse”. C'était plutôt toujours très libre, mon père disait : “non, fais tout ce qui te plaît, suis ton chemin, vas-y, sois responsable, bla bla bla”. Mais il est très *free will* dans ce sens-là. Je sais qu'il est comme ça avec moi, surtout avec moi, parce qu'il n'a pas eu cette chance, disons. Et je crois que, justement, à cause de cette rupture avec son art et toute la situation du pays aujourd'hui, il lui est resté beaucoup de séquelles, sûrement beaucoup de questionnements, et tout ça. Et je crois qu'il m'a aussi transmis au fil des années ces questionnements. Si j'y pense bien, je dirais que c'est une manière dont la dictature m'a affecté, [...] mais oui, je crois que ce serait le lien le plus direct que j'ai.

Dans ce récit, comme dans celui de l'artiste argentine, on voit comment le Plan Condor produit des effets subtils mais réels qui se traduisent de manière transgénérationnelle. Au-delà de ce qui peut être compris comme une violence « conventionnelle », le Plan Condor a affecté les choix de vie de personnes qui se sont senties profondément conditionnées par le contexte dans lequel elles vivaient. Le musicien décrit à plusieurs reprises comment son père a dû interrompre le développement de son potentiel artistique. Même si les conséquences de cette interruption n'ont pas été explicitement imposées au fils, celui-ci en est très conscient et décrit un canal de transmission entre cette “interruption” et sa propre vie aujourd'hui. Il existe une tension silencieuse entre ce qui n'a pas été possible et ce qui est aujourd'hui une possibilité – preuve que le Plan Condor réside aussi dans les vies non vécues et dans les potentialités étouffées.

3.5.3. Chili

L'artiste textile chilienne de 27 ans vit son histoire familiale différemment des autres. Ayant grandi au Chili avec des parents belges, elle s'interroge profondément sur les différentes formes d'héritage qu'elle porte. La « latinité », pour ainsi dire et à la lumière de son témoignage, semble ainsi avoir une infinité de définitions. Ayant été un sous-continent qui a accueilli des personnes venues de différentes parties du monde — que ce soit par la traite des esclaves africains, par l'arrivée d'Européens fuyant des situations difficiles comme les guerres mondiales, ou encore par les migrations économiques —, sans oublier bien sûr les peuples autochtones des territoires, la définition de ce que signifie être latino-américain s'est ouverte complexifiée à mesure que les dialogues entre les divers groupes latino-américains se sont intensifiés. Pour cette raison, nous avons choisi de donner la parole à cette artiste chilienne qui, ayant grandi au Chili avec des parents belges, questionne son identité et ce qu'elle a hérité de sa famille en lien avec la dictature.

L'artiste chilienne affirme d'abord ne pas avoir reçu directement un héritage lié aux événements de la dictature chilienne : « Bon, je suis arrivée, enfin, ma famille est arrivée au Chili en 2002, et mes parents sont belges, donc je n'ai pas d'héritage direct d'expériences liées à la dictature. »

Cependant, elle dit avoir appris et ressenti une forte présence de la dictature dans d'autres familles : « Ce que j'ai appris, c'est tout ce qui concerne l'héritage familial, surtout du côté des parents, comme dans la famille de mes amis, des gens autour de moi. »

Elle nous raconte comment elle perçoit les tensions et contradictions dans les familles auprès desquelles elle a appris :

Par exemple quand on parlait de la dictature, et elle [son amie], qui est prof d'histoire, une personne complètement investie dans l'étude de l'histoire du Chili, de la dictature et tout, racontait que son père avait voté pour le "oui" au plébiscite pour que Pinochet reste au pouvoir, et comment elle vivait ce choc de valeurs, et comment elle essayait toujours un peu de le justifier, mais ressentait en même temps un rejet de cette décision, toutes ces choses-là.

Et donc tout ce que j'ai appris du Chili, c'est en vivant à cette époque, mais aussi à travers ce que les parents m'ont transmis, et tout ce dont on parlait, et l'impact qu'ont eu les familles de mes ami·e·s autour de moi.

Le thème de la dictature semble très présent dans la vie de l'artiste. Même si ni elle ni ses parents n'ont eu de lien direct avec la période dictatoriale, il semble y avoir un dialogue à ce sujet, et une responsabilité de prise de conscience, à la fois familiale et personnelle. En développant cette réflexion, elle revient sur

sa propre filiation et met en évidence la complexité de porter un autre type d'héritage ; un héritage « double » :

Et je ne sais pas... une histoire que, moi, personnellement, je n'ai pas vécue avec ma famille, mais si je pense en termes d'héritage historique, que j'ai avec ma famille, c'est un thème sur lequel j'essaie aussi d'être plus consciente, parce que ma famille est belge. Donc, en termes d'héritage historique, c'est aussi super lourd, en ce qui concerne la colonisation.

Et donc je suis au croisement de toutes ces choses, à me rendre compte et à prendre conscience que l'héritage que j'ai est super problématique, surtout si je m'identifie à un pays colonisé. Donc, j'essaie en même temps de me rendre compte, de chercher, de faire des recherches sur ce qu'il s'est passé avec mon passé colonial, ce que mes ancêtres ont fait aussi, et de relier cela à la culture que je me suis construite moi-même en grandissant au Chili.

Dans le récit de l'artiste chilienne, on peut tout d'abord souligner la tension entre ses identités et ce qu'elles représentent dans sa vie. Il y a une tension entre héritage et appartenance : elle reconnaît avoir grandi au Chili et s'identifier comme chilienne, mais cela ne l'empêche pas de réfléchir à son héritage belge. Cette contradiction est au cœur de ses réponses. Elle utilise l'exemple de son amie chilienne non seulement pour illustrer comment elle a appris et a été socialisée à propos de la dictature et de ses conséquences, mais aussi comme un pont et un déclencheur narratif pour aborder ses propres contradictions. En parlant de la manière dont ses parents et elle-même se questionnent et discutent de la dictature, elle montre une prise de conscience, un questionnement à la fois éthique et identitaire. Sa réponse oscille entre l'intime et la réflexion générale, entre l'individuel et la mémoire collective. De cette manière, l'artiste construit un récit par le « je » et tisse tout ce qu'elle a appris partir de ses vécus.

Enfin, en ce qui concerne l'héritage lié à son choix de carrière artistique, l'artiste évoque assez simplement le soutien qu'elle a reçu de ses parents :

En fait, avant tout, je pense que je ne pourrais pas être artiste sans le soutien de ma famille, en termes de soutien émotionnel, mais surtout financier. Parce que ne pas avoir la pression de devoir gagner de l'argent me permet de me concentrer beaucoup plus sur mon art, sans avoir cette contrainte de devoir créer des choses qui se vendent.

Et au moment où j'ai dit que je voulais faire des études d'art, mon père était super, super content, ma mère aussi. Ils disaient tous : une artiste dans la famille ! C'était l'inverse des familles classiques qui veulent un avocat ou un médecin. Dès qu'il y avait une artiste, c'était comme : oui, à fond, à fond, à fond !

3.5.4. Paraguay

De son côté, le projet archivistique et le vécu de l'artiste paraguayenne de 29 ans tournent autour de l'histoire de ses deux grands-pères et de leur influence importante durant la dictature paraguayenne, la

plus longue du Plan Condor. Elle réfléchit à la manière dont cette histoire familiale l'a conduite vers un projet nourri à la fois par sa biographie et par la méthodologie artistique de sa pratique photographique.

L'artiste paraguayenne parle et raconte tout depuis son point de vue personnel. Elle parle de son projet, un projet est très conceptuel, mais on pourrait le simplifier en disant qu'il s'agit d'une performance autour des poèmes qu'elle a découverts dans les Archives de la Terreur. Il a pour objectifs clairs de sensibiliser le public à ce qu'a été la dictature, d'identifier les responsables, et de repenser la position de victime et de bourreau à partir de ce nouveau prisme à travers lequel elle développe sa théorie.

Étant donné que le projet qu'elle présente tout au long de l'entretien porte précisément sur sa biographie, on ressent une certaine aisance lorsqu'elle aborde des sujets aussi lourds, difficiles. Ce projet, Toutefois, à certains moments, elle s'interrompt brièvement pour chercher ses mots. Son histoire est chargée, et elle commence son récit par une présentation ainsi que par le moment charnière qui marque le début de son aventure archivistique :

Ça a à voir avec la mort de mon grand-père et tout à coup je découvre une mise en scène qui me paraissait très lointaine, mais en même temps proche, car je savais que mon grand-père avait été policier sous la dictature, mais je n'avais jamais compris ce que cela impliquait.

La photographe raconte ce qu'elle a ressenti lors des funérailles de son grand-père :

Donc, quand il est mort, j'avais 24 ans, et soudain j'ai vu tout un dispositif autour de lui que je trouvais très discutable. Bon, il faut dire aussi qu'à cette époque, j'étais déjà un peu éloignée de ma famille, ce qui me permettait d'avoir un regard plus critique. Et là, les premières questions sont apparues : que s'est-il passé ici ? Pourquoi une mise en scène aussi ostentatoire d'un monde que je ne connaissais pas ? 300 personnes, l'orchestre de la police nationale, trois discours sur sa carrière de policier, de politicien... Ok, j'ai toujours su que ma famille était liée à la dictature, qu'elle y avait participé et collaboré, mais je n'avais jamais compris dans quelle mesure jusqu'à ce que je puisse sortir de ce cadre et commencer à enquêter par moi-même. C'est alors que j'ai commencé à fréquenter les Archives de la Terreur.

C'est dans les Archives de la Terreur du Paraguay (nom populaire donné aux archives de la police nationale après la dictature) que la participante confirme la participation active de son grand-père maternel. Grâce à ces recherches, elle découvre aussi que son arrière-grand-père paternel fut l'une des figures clés de l'opération Condor au Paraguay :

La police nationale entrait chez les gens, examinait les documents un par un, interceptait... tout mot sensible était considéré comme subversif à l'époque. Et mon arrière-grand-père, c'est écrit dans un livre, c'est lui qui a établi les critères de ce qu'était un mot subversif. Finalement, je ne connaissais pas cette connexion avant de creuser, creuser, creuser.

Il y a des archives qui prouvent qu'ils ont effectivement été des criminels dans cette unité. Ce n'est pas dit textuellement, mais il existe des documents et des témoignages qui décrivent littéralement les tortures qu'ils ont infligées.

À partir de ses recherches dans les archives, l'artiste, avec une empreinte clairement artistique, commence à explorer des éléments inhabituels, comme les poèmes. Elle raconte avoir trouvé de nombreux poèmes [confisqués par des militaires pendant lors des pillages des domiciles], et c'est à partir de ces textes qu'elle ouvre une nouvelle voie de réflexion. Son projet cherche à re-questionner la dictature non pas à travers la violence mais à travers quelque chose de doux et de subtil, comme la poésie. L'un de ses objectifs est d'éveiller les nouvelles générations par des moyens qui n'imposent pas une émotion particulière, mais qui invitent à une réflexion profonde sur cette époque. Ce projet l'a conduite à être invitée dans des établissements scolaires. Elle raconte qu'une jeune élève est venue lui parler :

Une petite fille est venue me voir, et à cause de son jeune âge, je n'ai pu lui dire qu'une chose : méfie-toi toujours. C'est tout ce que je pouvais dire, car on ne peut pas non plus demander aux enfants de haïr leur famille.

Ma philosophie de vie, c'est la méfiance. Je pense qu'il n'y a rien de plus fasciste que la famille, ou que l'idée même de la famille, dans sa version hégémonique.

On comprend ainsi que la méfiance, à la fois de manière implicite et explicite, constitue un fil rouge dans sa pensée. Elle affirme que sa manière de transmettre s'enracine dans sa propre histoire, qu'elle décide de raconter de manière narrative et non émotionnelle, comme le suggèrent Bravo et Ferré (2021) lorsqu'ils évoquent la difficulté pour certaines personnes issues de familles répressives de raconter leur histoire.

Elle réfléchit également aux positions qu'elle a prises vis-à-vis de sa famille. Elle évoque un premier rejet lié à son orientation sexuelle, ainsi que sa compréhension des expériences vécues par ses parents :

Oui, d'abord, je pense que je ne peux pas ignorer le fait qu'il y a eu une première expulsion dans ma famille, et ce n'était pas à cause de mes recherches sur l'histoire familiale, mais parce que je suis lesbienne. Pour ma famille, c'était inacceptable. Ils m'ont exclue, et cela a été ma première forme de dissidence. Ensuite, il y a eu le féminisme... c'était un moment très fort. Je me suis rapprochée de milieux de gauche. Ce contexte m'a permis de construire une première opposition à ce que j'avais connu. Ma famille n'est pas une famille d'oligarques, mais elle a profité de terres, de postes politiques... Aujourd'hui, je n'ai plus d'oncles, ni de père, impliqués là-dedans.

J'ai eu une bonne éducation, une belle vie, une vie marquée par des privilèges.

Je comprends aussi que c'est dur. Mon père et ma mère étaient adolescents pendant la dictature, dans la vingtaine. Je ne peux pas vraiment leur faire porter la responsabilité.

Donc j'ai dû négocier avec ça, tu vois ? Ne pas les "cancel", mais choisir une autre vie.

Cependant, la photographe a tout de même décidé de rompre les liens avec sa famille. Elle explique clairement pourquoi, en assumant sa décision, tout en reconnaissant sa sévérité et en comprenant que d'autres personnes avec un vécu similaire font des choix différents :

Jusqu'à aujourd'hui, pour des raisons éthiques, j'ai décidé de ne plus avoir de contact avec eux. Peut-être suis-je un peu sévère, mais il y a des choses avec lesquelles je ne transige pas. Je peux transiger avec l'affection, avec l'ignorance, mais pas avec le négationnisme.

Elle montre également qu'elle n'est pas seule, et que d'autres personnes vivent des histoires similaires et partagent leurs expériences au sein d'un réseau :

Je sais que toutes les personnes qui ont une histoire semblable à la mienne n'ont pas la même position que moi. Je reconnais que la mienne est extrême, mais elle a été très émancipatrice. J'ai eu une famille très sévère, à tous les niveaux.

Il existe tout un mouvement dans le Cône Sud qui s'appelle "Histoires désobéissantes". J'en fais partie, je ne suis plus aussi active qu'avant, mais ça a été essentiel dans la construction de ma narration actuelle.

Enfin, l'artiste mentionne pour la première et unique fois sa petite sœur, pour qui elle exprime de l'empathie et un instinct protecteur. Cela suggère qu'il y a davantage d'émotion dans son vécu que ce que son ton plutôt descriptif laisse paraître — mais ce dernier semble être la forme à travers laquelle elle se sent le plus à l'aise pour raconter son histoire:

J'ai aussi choisi de ne pas raconter certaines choses parce que j'ai encore une petite sœur de 15 ans, qui ne comprend pas encore bien tout ça. Je ne veux pas l'exposer.

Ce récit partagé par l'artiste paraguayenne nous montre un premier événement familial — la mort de son grand-père — qui déclenche une quête émancipatrice, artistique et éthique. Le deuxième moment déclencheur pourrait être sa découverte des Archives de la Terreur, qui la mène à enquêter sur la participation de son arrière-grand-père et à développer un projet qui déplace l'attention de la violence vers des formes plus subtiles de transmission de la tendresse, comme les poèmes. Son ton narratif est sobre, les émotions sont contenues. Elle construit un récit lucide, sans chercher à blâmer, mais en analysant en profondeur les raisons de ses actions, de son projet et de son histoire familiale. Pourtant, elle prend position face à ce qu'elle découvre, et elle justifie ses décisions non pas par les émotions, mais par des limites éthiques claires entre ce qui est négociable et ce qui ne l'est pas.

3.5.5. Uruguay

Finalement, la photographe et artiste audiovisuelle uruguayenne, qui réside actuellement à Barcelone, réfléchit à son héritage familial à partir de ce que son père et sa mère ont vécu pendant cette période, et à la manière dont cela s'est traduit dans sa propre enfance et éducation.

La photographe parle de l'histoire de sa famille en distinguant clairement la famille de son père et celle de sa mère. Elle réfléchit aux tensions que peut impliquer la proximité entre une famille de gauche et une famille de droite :

Ma famille, je la divise en deux : le côté de ma mère et le côté de mon père. Du côté de mon père, c'est une famille plutôt de gauche, et du côté de ma mère, eh bien, un de mes grands-pères – celui du côté maternel – était policier à cette époque. Donc du côté de ma mère, en réalité, il faut dire que mon grand-père était policier, mais il travaillait aussi pour un journal, il faisait des photos pour le journal, et c'était un homme très rigide dans ses idées, vraiment très fermé d'esprit.

Jusqu'à aujourd'hui, je pense qu'il vote pour le Parti Colorado, qui a été l'un des moteurs de la dictature en Uruguay, ce qui en dit déjà long. Et du côté de mon père, mon grand-père a toujours soutenu le Frente Amplio, le parti de gauche en Uruguay, et ses enfants aussi.

Au-delà des différences politiques, l'interviewée souligne des vécus différents au sein des deux branches familiales pendant la dictature. Des expériences marquées par la violence : la branche de gauche de son père a subi la répression, tandis que la branche maternelle, avec un père policier, a connu la violence domestique. Elle précise :

En vérité, dans la famille, on a beaucoup vécu de violence de sa part, car il a eu une période où il maltraitait physiquement ses enfants et son épouse. C'était toujours lui, l'autorité.

J'ai la mère d'un de mes oncles – le mari de ma tante, un oncle –, qui a été emprisonnée et elle en garde encore des blessures physiques. Et aussi, le frère de mon grand-père, le policier, donc mon grand-oncle. Lui aussi a dû être très prudent à une certaine époque parce que son frère était policier, et lui, de gauche, était complètement en désaccord avec la situation. Cela a créé une certaine tension dans la famille.

Cependant, malgré ce qu'a vécu la famille de son père et contrairement à l'hypothèse selon laquelle les familles militantes auraient tendance à entretenir davantage la mémoire d'événements politiques et de leurs conséquences, l'artiste remarque ici un certain oubli, peut-être même un silence familial :

C'est comme si, dans ma famille de ce côté-là, il n'y avait pas une hyper politisation. Je pense qu'il y a une forme d'oubli de la dictature et de ce qui a été vécu. Dans ma famille, on ne parle pas beaucoup de ce sujet.

De la même manière qu'elle analyse et compare les expériences des deux branches familiales, l'artiste partage également des réflexions et opinions sur ce que ses parents ont pu vivre. Elle nous donne une image du contexte dans lequel elle et ses parents ont grandi, et de l'impact de cet environnement sur leur expérience de la dictature :

La dictature s'est terminée en 1985 et ma mère est née en 1976, donc elle était toute petite, et mon père est né en 1972. Ils ont donc passé leur enfance sous la dictature et leur adolescence dans l'après-dictature, mais dans un contexte de crise, le temps qu'un nouvel ordre se réinstalle. Ils parlent beaucoup de cette époque, de comment c'était. Et puis, nous venons de Paysandú, une ville du nord de l'Uruguay, tout près de l'Argentine. Et comme c'est une toute petite ville, qui fonctionne comme un village, tout le monde connaissait la vie de tout le monde. Si tu sortais un peu de la norme, tu subissais un lynchage public.

Je pense que mes parents ont toujours vécu une vie très conservatrice. Ma mère a toujours suivi les règles à la lettre : les règles sociales, les règles en tant que femme.

En réfléchissant à ce contexte villageois dans lequel ses parents et elle-même ont été socialisés, l'artiste évoque ce qu'elle estime avoir hérité des vies conservatrices de ses parents, plus particulièrement de sa mère :

Les règles, oui. Et je pense qu'elle m'a élevée selon ces règles, mais en même temps avec une approche un peu plus douce que celle qu'elle a connue, qui était bien plus dure. Du genre : tu ne sors pas de ta chambre et je te ferme à clé jusqu'à ce que tu aies terminé telle tâche, jusqu'à ce que tu aies appris telle table de multiplication.

L'artiste uruguayenne réfléchit aussi aux formes de répression présentes dans sa famille. Bien qu'elle en parle de manière implicite et un peu désordonnée, elle décrit des dynamiques de répression et de rébellion dans les trajectoires des trois personnages centraux de son récit, soit elle elle-même et ses deux parents :

Je sens que ma mère a beaucoup souffert des mauvais traitements de son père, qui était un policier un peu cinglé à cette époque. Plus tard, comme grand-père, il a été formidable, mais comme père, il laissait vraiment à désirer. Je pense que tout cela a influencé la manière dont mes parents ont élevé leurs enfants, en transmettant cette idée des règles. Mon père, par exemple, est gay, et ce n'est qu'en quittant l'Uruguay qu'il s'en est rendu compte.

Et puis, il y a eu aussi un côté rebelle, mais ça, je pense que ça se passait plutôt dans la capitale, à Montevideo, où il y avait plus de divisions. Mais je pense que l'environnement dans lequel mes parents ont grandi a toujours été très conservateur, et ça m'a aussi formée. Ça m'a formée soit pour m'écraser, soit pour me rebeller de plein fouet et être complètement en désaccord [...]

Contrairement à l'exaltation de la rébellion et de la libération qu'elle et son père ont vécues en quittant leur ville natale, elle parle de sa mère de manière plus subtile, en comparant leurs enfances respectives

lorsqu'elle réfléchit à ce que cela signifiait d'être artiste dans son contexte familial. En parallèle, elle évoque la créativité de son père, qu'il n'a jamais pu exploiter. Il y a dès lors un contraste marqué entre la description de la créativité du père et celle de la mère : une inhibition imposée par la famille, l'environnement conservateur et, dans le cas de la mère, une inhibition possiblement auto-imposée. Elle développe :

Ma mère n'a jamais vraiment eu d'intérêts dans la vie. Je pense qu'on ne lui a jamais demandé ce qu'elle voulait, jamais proposé quoi que ce soit. Toutes ces choses qu'elle a su voir en moi – m'envoyer à des cours de théâtre, m'inscrire à des ateliers –, c'est quelque chose qu'elle n'a jamais connu. Elle a su voir mon potentiel et me donner des opportunités, et je pense qu'on ne l'a jamais fait pour elle. Donc, à part cuisiner et être mère, elle n'a pas vraiment de passions. Et je pense que dans sa façon de m'élever, ça a été très différent, et je lui en suis vraiment reconnaissante. Parce que si elle m'avait fait douter davantage de moi-même, peut-être que je n'aurais pas eu assez confiance pour devenir artiste.

Je pense que mes parents ont toujours su que je serais artiste. Ils m'ont toujours soutenue dans ce sens. Mon père, par exemple, est hyper créatif, mais il n'a jamais pu se permettre d'explorer cette créativité.

Le récit de l'artiste uruguayenne suit une narration fortement émotionnelle, sans grand souci de chronologie linéaire, et nous plonge surtout dans un univers chargé de contraintes émotionnelles et créatives vécues par sa famille, qu'elle soit étendue ou nucléaire. La narratrice semble construire son identité à partir de son histoire familiale. Elle évoque brièvement un passé fait d'oppression, de violence et de silence – violence domestique, conservatisme social et sexuel. On sent un héritage transmis depuis le grand-père paternel jusqu'à la mère, cette dernière transmettant à son tour l'importance des règles, bien que de façon plus nuancée. L'artiste uruguayenne se sent héritière de ce lignage familial, et sa proximité avec sa famille nucléaire transparait dans le ton particulièrement affectif de son récit. Cependant, même s'il y a continuité et héritage, elle reste critique face à ce qu'elle a vécu et observé – notamment les contextes oppressifs incarnés par son grand-père ou sa ville d'origine –, et elle évoque un important point de bascule lorsque ces cadres sont quittés (la libération sexuelle de son père, le soutien de sa mère à son expression artistique, la rébellion qu'elle découvre à Montevideo).

3.5.6. Analyse transversale

Ces cinq entretiens montrent les effets du Plan Condor, tant sur ce qui se passait dans les familles à l'époque que dans la transmission intergénérationnelle de ces vécus. Les artistes argentine, bolivienne et uruguayenne partagent le fait que leurs parents ont connu une forme de répression dans le domaine artistique. Bien que les participants soient aujourd'hui artistes, on observe dans les trois cas un changement de direction de la part des parents ou un potentiel créatif réprimé, pour des raisons certes différentes mais toujours liées à un contexte d'autoritarisme.

Par ailleurs, les artistes paraguayenne et uruguayenne ont toutes deux un lignage oppresseur, et on trouve dans leurs deux récits des formes de violence intrafamiliale ainsi qu'une rigidité dans les règles imposées. Cependant, il est intéressant de noter que ces deux artistes, portant un poids transgénérationnel plus important, se positionnent moins sur le plan militant, à la différence de l'artiste argentin.e et chilienne. Cela pourrait s'expliquer par le fait que, contrairement à l'Argentine et au Chili, la dictature, comme elles le mentionnent dans les entretiens, n'est pas aussi inscrite dans la mémoire collective en Uruguay et au Paraguay. De plus, certains travaux en psychologie (par exemple ceux de Nicolas Abraham et Maria Torok) soulignent que plus un traumatisme est proche dans la lignée familiale, plus il est difficile de s'y positionner sans aide extérieure. Cette idée permet de mieux comprendre la nuance et la complexité des démarches de ces deux artistes, en contraste avec les artistes argentines et chiliennes, qui, au contraire, s'inscrivent plus nettement dans une identité politique affirmée. Dans le cas de l'artiste chilienne, on sait que même si ses parents n'ont pas vécu la dictature du pays, elle porte en elle une forte conscience de cette époque et une volonté constante de s'informer et de réfléchir à ce sujet, tant personnellement que du point de vue du passé de sa famille ou de sa nation d'origine. Cela montre, d'une certaine manière, la nécessité d'intégrer à ses réflexions l'expérience de la dictature dans l'histoire du Chili pour pouvoir s'adapter et comprendre cette société.

La majorité des récits utilisent le « je » comme positionnement ; les artistes racontent leurs histoires principalement depuis leur point de vue propre. Mais les rôles changent ainsi que les émotions qui les accompagnent. Par exemple, l'artiste paraguayenne utilise fréquemment le « je » et suit un ordre chronologique dans ses récits, comme lorsqu'elle raconte comment elle a découvert les actes de ses grands-parents et décrit son expérience familiale. Cependant, cette narration n'est pas particulièrement émotive : même si elle parle en son nom propre, c'est comme si elle témoignait de ses propres sentiments depuis une posture de témoin. Comme on l'a vu dans le chapitre 1 sur la problématique de « l'héritage des persécuteurs » (Ferré & Ferré et Bravo, 2020), le silence a fait partie de la culture familiale de l'artiste paraguayenne, ce qui explique pourquoi elle ne comprenait pas le caractère « ostentatoire » de l'enterrement de son grand-père.

L'artiste du Paraguay semble d'ailleurs correspondre à plusieurs des stéréotypes liés à la personne rejetée par une famille au lignage répressif : elle a étudié l'art, a eu des inclinations de gauche et, surtout, elle s'est exprimée contre sa famille, en traçant une séparation nette entre elle et eux. Cela contextualise le ton de son discours, qui bien que très analytique et distant, laisse aussi entrevoir une certaine colère et douleur. Il est intéressant de noter qu'à la fin de sa réponse à la première question, l'artiste choisit encore de protéger sa petite sœur de certaines informations. On pourrait y voir une forme de silence hérité des grands-parents, mais cela exprime surtout, selon nous, la complexité et la nécessité d'un repositionnement constant de la part de quelqu'un qui a appartenu à ce type de lignage familial.

De leur côté, les artistes de la Bolivie et de l'Uruguay parlent également depuis le « je », et se positionnent fortement comme enfants et héritier·ères de ce que leurs parents ont vécu pendant la dictature. Leurs discours comportent beaucoup de détails quant à la dimension familiale de leur identité, et leur analyse de cette dimension revient sans cesse dans leurs témoignages comme une puissante influence. Chez ces trois personnes, le ton est émotif, réflexif et très personnel, et les propos ne s'articulent pas à une recherche à tout prix de l'objectivité. Leurs paroles sont plus simples, plus familières, et il y a une temporalité rétrospective qui leur permet de voyager dans les expériences et les héritages de leurs parents pour réfléchir à leur propre expérience. Ce qui est intéressant, c'est que ce sont précisément les personnes qui décrivent leurs familles comme plus « civiles » (non militants ou répresseurs) qui emploient un ton plus affectueux et de proximité envers leur famille.

Enfin, l'artiste argentine parle aussi au « je », mais adopte un point de vue plus distant. Dans son ton, on sent d'ailleurs qu'une multitude de récits différents constituent la culture de sa famille par rapport à ce que la dictature a représenté pour eux. Cependant, contrairement à l'artiste chilienne qui rend compte d'une plus grande circulation de la parole et des expériences dans l'espace familial, l'artiste argentine ne revient pas particulièrement sur la manière dont le passé de ses parents l'aurait (ou non) affectée directement : il ne semble pas y avoir, pour elle, de liens clairs entre l'héritage subversif de sa famille et sa propre identité. En effet, le lien semble plus fort entre son identité et ce qu'elle vit dans sa pratique artistique, ce que nous analyserons plus tard : notons toutefois, pour l'instant, que l'artiste argentine raconte son histoire depuis un « je » indépendant, avec un certain sentiment de proximité et de dialogue avec sa famille, mais surtout dans un processus d'individualisation où le « nous » ne concerne pas tant le groupe familial que la relation que l'artiste entretient avec la société du pays dans lequel elle vit sa pratique.

3.6. Analyses thématiques

Pour approfondir et compléter l'analyse des récits des participant.e.s présentée dans la section précédente, nous analyserons dans cette partie les opinions exprimées par les artistes sur chacun des thèmes constitutifs des entretiens. Notre objectif est de voir comment les points de vue des personnes interviewées ne se tissent pas seulement entre eux, mais aussi avec les éléments théoriques présentés dans les deux premiers chapitres de ce travail. Nous analyserons ainsi les thèmes de l'identité, de la colonisation, de l'art comme outil éducatif personnel, et enfin de l'art comme outil éducatif collectif sur lesquels ils ont été interrogés dans le cadre des entretiens.

3.6.1. Identité

Les questions 3, 4, 5 et 6 invitent les participants à réfléchir sur leur identité. Ayant eu la chance de rencontrer cinq artistes issus de milieux et de vécus différents, nous avons pu constater la diversité des manières de concevoir ce qu'est « l'identité » : qu'est-ce que l'identité, exactement ? Quelles sont ses racines ? Comment se manifeste-t-elle, et comment la comprenons-nous ? Certaines expériences clés – comme la migration, la famille ou le colorisme – permettent de cadrer les différentes manières de percevoir et de vivre l'identité pour ces artistes. Il convient de souligner que chaque artiste semble même avoir une opinion sur ce que cela signifie de *réfléchir* à sa propre identité, montrant ainsi la nature multidimensionnelle du sujet.

Par ailleurs, en réalisant ce travail, nous avons clairement assumé l'importance de traiter du colonialisme avec les participants. En effet, nous croyons que de ne pas le faire rendrait ce travail superficiel, et le placerait en décalage avec plusieurs enjeux actuels. Comme le résume bien P.Paraguay : « Oui, parce que je crois que ce n'est pas possible de parler de ce dont je parle sans intégrer cet aspect-là. » Évidemment, les études sur les conséquences du Plan Condor ont été – et restent – profondément importantes pour penser l'identité des gens du continent. Cependant, le fait de ne pas enrichir la discussion en intégrant la question du colonialisme nous laisserait à un niveau d'analyse qui conçoit les dictatures comme des phénomènes isolés, sans racines plus profondes. L'importance du sujet se reflète d'ailleurs dans les réponses des artistes : lorsqu'on évoque la colonisation dans la quatrième question, les participants démontrent en effet une attention particulière au regard de leur choix de mots et une réflexion toujours en cours de développement, signe de la complexité du phénomène et de ses conséquences.

Pour organiser cette section, nous aborderons ainsi tous les thèmes explorés dans la partie conceptuelle de ce mémoire, à savoir : l'identité (la différenciation artiste/artisan et les traces coloniales) et l'expérience d'être artiste en Amérique latine aujourd'hui (les cultures, la famille, les institutions, et l'expérience depuis une perspective militante).

4.2.1.1. Artiste / artisan

En général, les participants interviewés affirment que l'artisan et l'artiste sont une seule et même chose ; une autre opinion exprimée est que l'artisanat est avant tout une technique, au-delà des définitions sociales. P.Chili, une artiste textile, aborde justement la complexité de définir ce qu'est un artisan et ce qu'est un artiste, ainsi que les dynamiques de pouvoir que cela révèle:

Je pense qu'en général, comme je suis artiste textile, je suis au cœur de ce débat entre ce qu'est l'artisanat et ce qu'est l'art. Surtout parce que l'art textile n'est reconnu comme art que depuis peu. Dans les années 60, il y a eu une vague de reconnaissance, en mode "ok, l'art textile est un art", mais après ça, cette reconnaissance a diminué, et aujourd'hui encore, il est considéré comme un art moins valorisé. (P.Chili)

Donc, dans ma vision des choses, tout ce qui est local est considéré comme artisanat. Et les choses qui s'adaptent davantage aux normes de l'art contemporain occidental sont considérées comme de l'art. Il y a aussi cette dévalorisation de l'art latino-américain. J'ai l'impression que beaucoup d'artistes, moi y compris, de manière inconsciente, ressentons qu'il faut s'adapter à ces normes pour que notre travail ait du poids. (P.Chili)

Ce sont des dynamiques qui se reproduisent dans des relations de domination, entre pays occidentaux et peuples autochtones, entre gouvernements, etc. Et aussi au sein même de l'Amérique latine, à l'intérieur des pays, mais aussi dans un contexte international. (P.Chili)

L'artiste de l'Uruguay abonde dans le même sens:

Il y a une place qu'on appelle la "place des artisans", ce sont ceux qui vendent leur art dans les foires, dans les marchés. Ce sont les artisans, ceux qui fabriquent des meubles, [...] des bijoux, de la bijouterie, etc. [...] Je crois que le mot "artiste" est parfois un peu élitiste. En Uruguay, j'ai vraiment cette impression : l'artisan est toujours considéré en dessous de l'artiste. (P.Uruguay)

Oui, et c'est toujours perçu comme ayant moins de valeur qu'un artiste. Parce qu'un artiste, soi-disant, a étudié, a reçu une formation, a une compréhension de la culture, et a je-ne-sais-quoi de plus... (P.Uruguay)

Dans ces extraits, on voit comment l'artiste chilienne évoque les mêmes idées que celles développées dans l'article *Fiber Art is Finally Being Taken Seriously* écrit par Julian Halperin (2023), c'est-à-dire comment l'art textile est au cœur du débat sur ce qui est considéré comme de l'art. Cet exemple met en lumière, comme dans l'article, les contradictions entre art et artisanat, jugées depuis une perspective sociale et de valeur, peut-être même monétaire. On voit également comment l'artiste uruguayenne reconnaît ces mêmes paradigmes dans son pays, et décrit une scène dans laquelle les artisans vendent des meubles, des bijoux, etc. On remarque ici que c'est précisément à travers ces exemples que les chercheurs comme De Marian et Cao (2000) ou Palermo (2014) définissent l'artisan : par sa fonction utilitaire (meubles, bijoux, etc.). De même, P.Chili et P.Uruguay mentionnent toutes deux que l'artisan est perçu comme étant inférieur à l'artiste, que ce dernier occupe une position « supérieure », et que pour être reconnu comme tel, il faut souvent – même inconsciemment – s'adapter aux normes occidentales de ce que devrait être l'art (Palermo, 2014).

D'un autre côté, P.Bolivie, P.Uruguay et P.Argentine ne parlent pas exclusivement en termes de hiérarchie supérieur/inférieur, mais tentent plutôt de définir ce que signifie être artisan. Sans forcément

décrire des scènes concrètes, ils et elles associent l'artisanat à quelque chose de sincère, un rapport réel et authentique à la pratique, quelque chose auquel on aspire. Ils le relient au travail manuel, au travail « dur », à l'écart des projecteurs:

Quand quelque chose est artisanal, c'est quelque chose de très organique, très travaillé, fait avec les ressources disponibles. » (P.Bolivie)

C'est ce travail manuel, je ne sais pas comment dire... Par exemple, peut-être que pour Jorge González, avec ses trois appareils, il lui faut dix heures pour produire quelque chose qu'un mec avec une console à 10 000 dollars ferait en un jour. Mais justement, ce processus... Je crois que ça a aussi à voir avec à quel point tu es connecté·e à ton art. » (P.Bolivie)

Personnellement, je pense que pour être artiste, il faut être artisan de son art. » (P.Uruguay)

C'est justement ça, quelque chose de plus artisanal, disons, fait avec l'essentiel, très autogéré. La troupe partage ce qui a été gagné, tu repars content·e car 500 enfants ont vu ton spectacle, même si tu n'as gagné que 20 dollars. Tu as répété pendant des heures, tu as dépensé sept fois plus pour ton maquillage, tes vêtements, etc. » (P.Argentine)

Dans ces réponses, être plus « artisan » signifie s'autogérer, savoir faire son art avec ou sans ressources abondantes, quelque chose de « nécessaire ». Dans cette perspective, on peut argumenter que même si plusieurs chercheurs (Palermo, 2014 ; Guznay, 2014 ; De Marian et Cao, 2000) critiquent la hiérarchisation de l'art occidental au-dessus de l'art « artisanal », art occidental qui a été poussé par les régimes du Plan Condor, il existe chez ces artistes latino-américains une réelle appréciation et un respect pour l'artisanat. Ils y voient une forme de fierté dans cet effort et cette débrouillardise pour faire de l'art au-delà de la valeur monétaire ou de la reconnaissance occidentale, malgré les efforts des dictatures pour minimiser l'artisanat en le considérant comme une pratique inférieure à l'art occidental.

4.2.1.2. L'empreinte coloniale dans l'expérience des artistes

En plus de l'analyse de ce qu'est un artisan ou un artiste, nous avons demandé aux participants s'ils sentent que la colonisation a laissé une empreinte dans leur pratique artistique. Comme tous ont des expériences très diverses mais s'identifient comme appartenant à ce territoire, les réponses sont variées et montrent l'ampleur du colonialisme, non seulement en Amérique latine mais aussi dans le monde.

P.Chili commence sa réflexion en comparant le colonialisme, le néocolonialisme et l'impérialisme:

De la colonisation, je ne sais pas si c'est vraiment la colonisation, mais plutôt des systèmes qui pour moi sont liés à la colonisation, comme le néocolonialisme, l'impérialisme, toutes ces choses-là. — P.Chili

Je sens que tout cela, plus que de la colonisation, c'est du nationalisme... Parfois, je me rends compte à quel point j'entretiens aussi des conceptions très nationalistes, surtout avec tous ces papiers, où je dois prouver avec un passeport que j'appartiens au pays. Et là, j'ai comme un choc : Oups, pause. — P.Chili

Les artistes P.Bolivie et P.Uruguay affirment discuter souvent de ce sujet entre pairs. Les artistes d'Argentine, du Paraguay et d'Uruguay réfléchissent notamment à la colonisation à travers l'histoire et les conjonctures politiques, mais aussi à travers leurs propres corps. Elles réfléchissent également à la migration, partie intégrante de l'histoire de leurs pays:

Totalement. Et avec le thème de la colonisation, je pense beaucoup à l'absence de mémoire. À partir de 1811, la mémoire est forte, mais avant cela, rien. Et on ne t'enseigne pas non plus ça à l'école. Moi, on ne me l'a jamais enseigné. C'était toujours le récit "les indigènes = voleurs, méchants", et que le président Rivera les a tous tués, et qu'il est un génie pour ça. — P.Uruguay

[...] Je ne connais pas ma propre histoire. Et si j'ai l'air de ça, je ne sais pas si c'est parce qu'il y a eu en quelque part dans mon histoire familiale une personne indigène ou noire, ou non. Il n'y a aucun registre dans ma famille non plus. Ma grand-mère est née à la frontière entre l'Uruguay et le Brésil, mais c'est tout. C'est la seule personne "brune" de sa famille ; toutes ses sœurs sont blanches, sauf elle. — P.Uruguay

Oui, la colonisation est une autre chose qui a laissé de grandes cicatrices. Et je vois justement que, tout comme le Plan Condor a laissé une grande cicatrice en Argentine, la colonisation y a très bien fonctionné : de nombreux peuples ont été exterminés. Beaucoup, beaucoup. Et cela a généré un effet colonial à 100 %, ou du moins un impact énorme. — P.Argentine

Le sentiment d'eupéanisme en Argentine est ridicule. C'est angoissant, parce qu'il y a effectivement un grand héritage d'immigration européenne. Mais c'est étrange, parce que l'identité à laquelle les gens s'attachent, dans la pensée argentine en général, c'est ce sentiment d'être de "sang blanc", d'être européen·ne·s. — P.Argentine

Je crois que si on parle de l'Amérique latine, de notre histoire, de nos femmes, de nos familles... Pour moi, ce regard me permet de voir que nous sommes le produit de viols. Il y a des oppresseurs partout. Quand on commence à parler de colonisation, il faut partir de cette base. — P.Paraguay

Les artistes réfléchissent également au lieu ou aux lieux où elles existent. Ainsi, si P.Paraguay parle de l'héritage colonial d'être fille de viols, elle reconnaît aussi porter un corps plutôt blanc et ne pas subir les discriminations que vivent d'autres personnes:

Oui, je suis aussi consciente que je porte un corps assez blanc [...] » — P.Paraguay

Parce que, je ne sais pas... j'ai aussi un corps que le monde a traité avec douceur. Je ne souffre pas de la violence que subissent les gens dans la rue. Donc, oui, je suppose que je suis traversée par la colonisation. » — P.Paraguay

Par ailleurs, P.Uruguay mentionne qu'elle réfléchit à l'absence d'histoire familiale. Elle suppose, à cause de sa couleur de peau plus brune, qu'il y a des lignées oubliées. Mais elle a également une ascendance occidentale, se situant ainsi dans un entre-deux vis-à-vis de ce qu'est la colonisation:

Je crois qu'en Uruguay, en Argentine et dans bien d'autres pays, cette colonisation a été tellement bien acceptée... Et je ne sais pas, de mon côté j'ai aussi, enfin, mon arrière-arrière-grand-père était italien, j'ai le passeport européen... — P.Uruguay

Enfin, P.Argentine revient sur le sentiment européen qui imprègne l'identité argentine, et sur la manière dont la colonisation y a "réussi". Elle ouvre une réflexion sur les nuances de cette appartenance, et affirme que le simple fait d'avoir un visage brun est en soi une forme de résistance:

Et bon, voilà, c'est très intéressant. Et même si je n'ai jamais travaillé ça en performance, je pense que c'est très présent sur mon visage. J'ai un visage très brun. Et surtout quand tu travailles dans le domaine scénique, avoir ce visage, ce petit corps, cette génétique... C'est déjà énorme. — P.Argentine

Pour conclure sur la colonisation, nous voulons souligner comment ces réflexions se répercutent aussi dans la manière dont les artistes analysent leurs médiums artistiques. De la performance, où le corps devient canal d'expression, à la musique et ses catégories sur ce qui est ou n'est pas "natif", jusqu'à la photographie comme outil potentiellement colonial:

Alors je sens que ce n'est pas quelque chose qu'il faut forcément dire, c'est plus implicite, mais très puissant. C'est la même chose que ce que les ONG ou les mouvements des États-Unis exotisent, quand ils me recrutent pour avoir une figure LGBT ou lesbienne latine. C'est ça. C'est souvent utilisé, vendu, même par moi parfois. Mais ce que je préfère, c'est habiter cela et faire ce que je veux avec. Avec ce visage, cette identité métisse. » — P.Argentine

C'est comme s'il y avait deux catégories dans la musique bolivienne, de mon point de vue. Il y a la musique qui essaie d'être de manière très forcée "bolivienne", avec des éléments très enracinés dans notre tradition, etc., et celle qui n'a rien à voir avec ça. [...] Et je crois que ça, oui, c'est complètement lié à quelque chose d'un héritage colonisateur, des résidus de ça. Mais je ne sais pas, je pense que c'est un sujet auquel je pourrais réfléchir longtemps. — P.Bolivie

Si on parle du regard photographique, il n'y a rien de plus colonisateur que ça. La photographie vient de là : celui qui regarde est toujours en position de pouvoir, et jamais celui qu'on regarde. [...] Pour moi, un regard colonisateur peut être un regard qui ne se laisse pas affecter par la matière, qui la traite comme un objet, comme un objet d'étude anthropologique, comme si je le regardais d'en haut. Je crois que je ne pourrais pas parler de ça sans reconnaître que je peux avoir un regard colonisateur. Et c'est en l'assumant que je peux peut-être éviter de le reproduire. — P.Paraguay

Nous pouvons ainsi voir que pour ces artistes, la colonisation n'est pas simplement quelque chose du passé, mais quelque chose qui les traverse, qui habite leurs miroirs, leurs papiers, leurs médiums artistiques et leurs environnements. Par exemple, P.Uruguay mentionne que l'école ne lui a jamais enseigné quoi que ce soit sur les peuples autochtones de son pays, ce qui rejoint l'analyse de Juan Illicachi Guzñay (2014) au sujet de l'élimination des savoirs autochtones par le système éducatif. Cependant, P.Argentine termine sur une note d'espoir, affirmant qu'il existe des mouvements qui rendent de plus en plus visibles ces savoirs indigènes:

Et en même temps, il y a un autre courant très fort, qui cherche à rendre de plus en plus visible toute la question afro en Argentine, la question indigène, aborigène. On voit de plus en plus de jeunes curieuses de tout cela, impliquées, engagées dans la racine indigène, apprenant le *quechua*, le *comechingón*... C'est très beau. Et le mouvement *mapuche* dans le sud aussi. — P.Argentine

4.2.1.3. L'expérience d'être artiste en Amérique latine aujourd'hui

Dans la partie conceptuelle de ce travail, nous avons abordé la manière dont les artistes ressentent le tiraillement entre deux ou plusieurs cultures, notamment entre la culture occidentale et celle du Sud, et comment les facteurs familiaux, institutionnels et militants jouent un rôle et ajoutent une complexité supplémentaire au moment de se définir en tant qu'artiste. Nous étudierons ici les réponses aux questions 3 et 4, dans lesquelles nous avons interrogé directement les participants sur leurs identités et sur la manière dont leur positionnement identitaire a pu avoir un impact dans leur vie.

P.Bolivie introduit la question des influences culturelles multiples lorsqu'il parle de ce qui est considéré comme étant de la musique « traditionnelle » et ce qui s'en écarte. Pour ouvrir le thème des identités multiples, il faut souligner que chaque personne interrogée définit d'abord ce qu'est pour elle l'identité, et choisit ensuite parmi les nombreuses identités qui la composent celle qu'elle priorise pour répondre à notre question. Parmi les réponses recueillies, on retrouve ainsi des identités andines, queer, jeunes et situées. De plus, dans un dernier sous-point, nous verrons comment plusieurs de ces identités se lient ou se propulsent avec le militantisme, mêlant ce que l'on est et ce que l'on veut être, en introduisant le rôle que peut jouer l'art dans l'expression de l'identité et des ressentis réprimés. P.Bolivie s'exprime :

Mais là entre, disons, l'autre partie de ta question, c'est comme si j'avais toujours eu un conflit, qui est celui d'être bolivien... Qu'est-ce que ça signifie pour moi d'être bolivien, parce que parfois je me retrouve au milieu de ce conflit, à me dire que je ne suis pas assez bolivien, disons, selon les standards de ce qu'on connaît de la Bolivie à l'étranger. — P.Bolivie

Par exemple, j'ai vécu en Espagne pendant environ trois ans, j'y ai aussi étudié la communication audiovisuelle, et rien que le fait de parler avec les Espagnols, c'était comme s'ils me disaient : "Hey, t'es pas bolivien." Pourquoi ? Si, je le suis. "Non, tu ne ressembles

pas à ça.” Ils montraient l’image typique, je ne sais pas, de la petite fille avec son lama ou des paysans, mais moi, j’étais autre chose, et cette autre facette-là, c’est aussi être bolivien. En essayant de leur répondre, je me suis aussi posé la question : pourquoi suis-je bolivien ? Et c’est un truc qui m’a tourmenté de plusieurs façons. – P.Bolivie

Du côté de P.Uruguay et de P.Paraguay:

Waouh. Justement sur l’identité, ça fait un an et quelques que je tourne autour. C’est un sujet, un vrai sujet. J’ai lu plein d’articles sur la construction de l’identité, j’ai besoin qu’on me l’explique scientifiquement. Je ne me suis jamais posé la question de mon identité uruguayenne en vivant en Uruguay. C’est en arrivant ici qu’on m’a demandé si j’étais argentine, et j’ai répondu “non, je viens d’Uruguay”. C’est là que j’ai réalisé : oh, waouh, oui, je suis d’Uruguay. – P.Uruguay

Donc oui, je ressens quelque chose de très “sud”. Je ne sais pas ce que cela signifie, aujourd’hui personne ne sait vraiment ce que veut dire “identité latino-américaine”, mais moi je me sens très du sud. Quand j’étais en Colombie, je me disais que j’étais du “sud-sud”, car je sentais qu’il y avait une autre manière de voir les choses. Je me sens, je ne sais pas, du Rio de la Plata, si on peut dire ça, non ? Ce genre de choses identitaires sont aussi très piégeuses, mais je pense que cela doit être pensé et développé depuis le Paraguay. – P.Paraguay

Dans ces propos, on lit que l’identité latino-américaine – ou plus précisément uruguayenne, bolivienne ou paraguayenne – est un point d’interrogation pour nos interlocuteurs. Ce qui est intéressant, c’est que dans les trois cas, la réflexion sur l’identité émerge seulement après avoir quitté leur pays. Les participants amènent ensuite cette réflexion identitaire dans leurs œuvres et dans leur vécu :

Oui, je la sens vraiment située, je ne suis pas intéressée à emmener ces projets en Europe ou à les adapter aux formulaires que demande l’Europe. – P.Paraguay

Et en ce qui concerne mon art, c’est très drôle parce que l’endroit où je me sens le plus inspirée pour faire des photos, des projets, c’est l’Uruguay [...] Et quand il a fallu leur donner une structure, un concept, c’était génial tout ça, parce que ce projet je n’aurais pas pu le faire ici [à Barcelone]. [...] L’Uruguay m’inspire beaucoup et me connecte à une identité qui n’existe pas dans mon quotidien ici. Et en regardant ces photos, je ressens un lien fort. – P.Uruguay

Ici, la participante raconte comment l’Uruguay est le lieu qui l’inspire le plus. Ayant réfléchi pour la première fois à son identité uruguayenne en étant loin, le fait de revenir déclenche chez elle une force artistique et un nouveau regard :

Je ne voulais pas voir que les choses sont plus difficiles pour moi parce que je suis une femme, une migrante, une personne jeune aussi, qu’on ne me prenait pas au sérieux parce que j’étais jeune, et je me sentais très petite là-dedans, et je me disais : ok, en fait, je n’ai rien à apporter. – P.Uruguay

Maintenant que j’y pense, je ne l’avais jamais vu comme ça, mais oui, je crois que mon art et mon identité sont très liés. Être femme, jeune, faire partie de la communauté queer. Et aussi avec mes photos, mon art en général. Maintenant, je commence à dessiner, quelque chose que je croyais ne pas savoir faire, mais je me suis dit : allez, fais-le quand même. – P.Uruguay

Ces groupes identitaires et ces appartenances, même s’ils restent les mêmes, prennent toutefois une autre signification une fois que l’artiste se connecte à son identité uruguayenne. Ce ne sont pas les groupes auxquels elle s’identifie qui changent, mais bien le ressenti qu’elle en a et ce qu’elle en tire.

On observe un phénomène similaire dans le témoignage de P.Bolivie, qui raconte comment la communauté et les identités queer ont allégé son expérience artistique :

Ça me soulage beaucoup de m’exposer et d’avoir atteint ces espaces. Et surtout, en entrant dans le queer et tout ce qui l’accompagne, remettre en question la binarité des identités, ça m’a sauvé la vie. Avant, je ne sais pas, j’adorais les chanteuses féminines, et j’essayais toujours de les imiter, mais à un moment je me disais que je ne pouvais pas vraiment le faire, parce que je ne suis pas ça. Mais en étant exposé à tout ça, je me suis dit : ah non, en fait, je peux être entre les deux, ou ailleurs, il n’y a pas besoin qu’il y ait deux côtés, ni même un entre-deux. Je peux juste le faire, c’est tout. Et ça m’arrive tout le temps. – P.Bolivie

Finalement, on voit que la question identitaire est omniprésente chez ces artistes. Trois d’entre eux réfléchissent même au fait de réfléchir à cette question, et à l’infinité du questionnement qu’elle suscite :

Tu peux avoir une conversation beaucoup plus profonde là-dessus, mais je crois qu’au fond, c’est ça qui fait de nous des “sudacas”, on est le mélange de tellement de graines, de souches, d’influences, que j’ai une réticence à dire : “ah oui, culture bolivienne” ou “art bolivien”. – P.Bolivie

C’est pour ça que je dis que l’identité... Je pense que la meilleure arme du fascisme a été l’identité. Donc bon, c’est complexe, non ? – P.Paraguay

Moi je pense que c’est tout la même chose. L’identité fait partie de la construction artistique. Surtout quand tu fais de la performance, que tu vois ce qui est venu en premier : est-ce que tu fais de la performance ou est-ce que tu es performance ? Au final, l’identité est déjà une performance. Et puis, quand tu veux faire une vraie performance, tu ne sais plus comment t’y prendre, mais en réalité tu l’as toujours fait. C’est pareil au final. C’est comme la poule et l’œuf, tu vois ? – P.Argentine

Dans la partie conceptuelle de ce mémoire, nous avons affirmé que les artistes de l’Abya Yala vivent une tension identitaire particulière du fait de leur déchirement entre deux cultures, l’une propre et autodéterminée, l’autre imposée de l’extérieur, pour parler de la formation artistique en institutions. Même si les participants n’ont pas beaucoup élaboré sur les différences institutionnelles entre le Nord et le Sud, on note un sentiment d’altérité et de décalage, surtout chez P.Bolivie et P.Uruguay, lorsqu’ils

ne correspondent pas à ce que les gens attendent d'eux dans les pays du Nord, ou lorsque P.Paraguay voyage dans le sud du sous-continent et se confronte à sa propre identité. Les questionnements identitaires prennent alors un nouveau sens, tant dans leur vie personnelle qu'artistique. Rappelons ainsi que la question de l'identité en Amérique latine a pris un nouveau tournant depuis que les identités autochtones ont graduellement été prises en compte, considérées à leur juste valeur : le thème de la colonisation et des peuples autochtones, comme nous l'avons vu précédemment dans l'analyse des blessures coloniales, est en effet un sujet qui refait surface, remettant en question l'histoire de soi et de son environnement.

Comme les participants à notre étude, Herminio Núñez Villavicencio, qui écrit sur le concept d'« identité latino-américaine » (2008), souligne la complexité du concept. Il note entre autres que lorsque le territoire de l'Abya Yala a été nommé « Amérique latine », un lien a été établi entre le « latin » d'Espagne et celui d'Amérique du Sud, ouvrant un espace multiforme mais où les métis pouvaient se retrouver contrairement aux peuples autochtones qui, « ni ancestralement ni culturellement, n'étaient latins » (p. 192). Dès lors, on pourrait émettre l'hypothèse que les participants ont été confrontés à leur altérité identitaire une fois qu'ils ont quitté leur pays, lorsqu'ils sont devenus « l'autre », ce qui, selon nous, est déjà le cas pour les personnes qui s'identifient comme autochtones dans leurs propres pays. Dans cette optique, pourquoi ces questions identitaires émergent-elles, bien souvent, seulement à l'étranger, alors que nous savons que les questions identitaires complexes existent *déjà* dans leur propre pays ?

L'identité des artistes latino-américains se trouve confrontée non seulement à l'Occident et au Sud, mais aussi à toutes les dimensions identitaires existant au sein d'un même pays. À travers les questions portant sur la colonisation, on voit que ce thème concerne intimement les personnes interrogées. L'identité devient une interrogation aussi bien de l'extérieur que de l'intérieur de l'histoire de chacun et, selon son point d'origine, elle peut prendre des formes diverses. Mais une chose est certaine : comme les participants nous l'ont montré, se demander *qui l'on est* influence directement la manière dont on vit son art. Voyons maintenant comment ces artistes, plus particulièrement P.Chili et P.Argentine, articulent cette identité à la question spécifique du militantisme.

4.2.1.4. L'identité, l'art et le militantisme

Dans le cadre de nos entrevues, les deux artistes chilienne et argentine sont celles qui ont le plus largement développé le lien entre leur œuvre et leur engagement militant. Pour cette partie de l'analyse, nous souhaitons donc citer des extraits plus longs que ceux cités précédemment : les artistes s'y expriment en effet de manière éloquente, et nous voulons ainsi leur laisser le plus grand espace possible. Tout d'abord, P.Chili parle de la manière dont elle a trouvé une communauté dans le réseau d'artistes textiles ; elle cite aussi Violeta Parra, grande artiste et militante chilienne, et évoque comment les

arpilleras (des broderies représentant des scènes de la dictature comme forme de mémoire et de résistance) sont devenues pour elle un exemple de la communion entre l'art et le militantisme :

Et donc avec Violeta Parra, avec les femmes qui faisaient des *arpilleras* pendant la dictature, il s'est créé une vision, c'est-à-dire un espace pour le textile dans l'art, et surtout un espace d'art communautaire. — P.Chili

C'est pour ça que je me suis engagée dans cette voie, et c'est là que j'ai découvert toute l'histoire, tout ce qui est associé à l'art textile, avec des communautés de femmes révolutionnaires, toute cette lutte des classes et des travailleurs, surtout des travailleuses. Et donc je me suis reconnue dans une communauté qui m'a apporté énormément de soutien, je me sens super bien dans cette communauté. — P.Chili

Mon militantisme politique a énormément nourri mon art. Je crois que c'est lié au fait que je vois mon art comme un moyen de libérer mes frustrations. Et mes frustrations sont généralement liées à ces systèmes [autoritaires : impérialisme, capitalisme, nationalisme etc]. — P.Chili

Je sens que lorsque je ne fais pas des choses qui ont un lien avec le militantisme ou une réflexion politique sur comment améliorer ou démanteler des systèmes qui ne fonctionnent pas, j'ai l'impression de ne pas avoir de but. J'ai besoin que mon art soit connecté à mes valeurs et à mon objectif, sinon je ne peux tout simplement pas créer. — P.Chili

Si l'on se souvient des premières réponses que nous avons lues de P.Chili sur la question identitaire, le fait de grandir entre deux cultures et deux héritages différents l'avait laissée « très confuse ». Toutefois, on constate qu'en trouvant la communauté des tisserandes, elle affirme avec assurance le soutien reçu, la reconnaissance qu'elle y a trouvée et combien elle se sent « géniale » au sein de cette communauté. On pourrait à nouveau citer Parrada (2017), qui affirme comment « la construction d'une vie meilleure est définie pour cette communauté à travers l'art. »

À la différence de P.Chili, P.Argentine ne vit pas l'entre-deux de cultures distinctes, mais iel a vécu dans plusieurs pays d'Amérique latine : Chili, Argentine, Brésil et Bolivie. En tant qu'artiste, iel s'est impliqué dans les scènes artistiques de chaque pays, et nous avons pu discuter des différences qu'iel a remarqués. Ses réponses se développent surtout autour de l'effet miroir entre la situation politique et l'art dans chaque pays. Elle souligne que l'impact social le plus fort enregistré dans la mémoire d'une société est celui qui se reflète le plus dans l'art :

Le Chili a le mouvement artistique le plus activiste, le plus *underground*, le plus *punk*, mais en même temps, ce sont les fachos les plus fachos, c'est fou. Tandis qu'ici, en Bolivie, et en Argentine aussi, bon, en Argentine il y a pas mal de mouvements, mais je pense que les dangers ne sont pas aussi graves. Et en même temps, le mouvement n'est pas aussi fort dans le sens où il n'y a pas tant d'espaces. — P.Argentine

[En Argentine] tu as toutes sortes d'expressions artistiques, musicales, des manifestations, tout. Il y a énormément d'action autour de la mémoire. Donc on n'oublie pas du tout. Et on ne reste pas tranquilles du tout. Il y a beaucoup de mobilisation autour de ça. Donc voilà, moi, depuis que je suis petite, j'ai compris ce qui s'était passé, je l'ai ressenti, pas dans ma propre chair, mais j'ai énormément empathisé avec ça [...] Donc oui, c'est très présent chez moi, cette position, cette compréhension [...] Je pense que c'est une marque, une cicatrice qui est restée là et qui a un effet très direct sur l'art que je cherche à transmettre. — P.Argentine

Ici en Bolivie, je ne ressens pas vraiment une forte influence de la question militaire du Plan Condor, mais plutôt celle de la colonisation. C'est quelque chose de très présent, constamment évoqué, cette anticolonialité, cette colonialité, cette situation. Et c'est très fort, très beau, parce qu'il reste une grande empreinte, très puissante, très tangible de ce qui a survécu à la colonisation et qui lutte pour se décoloniser. C'est donc très beau, très inspirant ici en Bolivie. Mais je ne sens pas que beaucoup de gens se souviennent ici du coup d'État comme d'un événement ayant marqué la vie artistique ou politique du pays. En revanche, il y a bien eu un effet de rebond autour de : 'on ne nous colonisera pas'. — P.Argentine

L'art se construit autour de l'environnement. Et si l'environnement est trop doux, l'art sera peut-être très doux. Et si l'environnement est très hostile, notre art sera sûrement très fort aussi. Et cela se voit dans les réalités ici en Bolivie, ce dont on parlait, ce discours anticolonial, il est très présent dans tout ce qui est artistique, et cela a à voir avec ce que l'art soigne dans notre société bolivienne, comme il l'a fait dans la société argentine, chilienne, brésilienne. Chaque lieu a un espace artistique destiné à dialoguer avec la situation politique, historique, sociale. C'est toujours un dialogue. Et si ce n'est pas ça, ce n'est pas de l'art. Ce sera un musée, disons, mais je pense que l'art a toujours un but, un dialogue ou un impact social, politique. Si on fait de l'art exhibitionniste, un art de musée, un art qui s'expose mais ne questionne pas, ne remue pas, ne pose pas de questions... Attention, il y a mille façons de se positionner, de se questionner, de parler au sujet de quelque chose, et c'est presque toujours en parlant. — P.Argentine

P.Argentine fait part d'un point de vue clair sur son expérience. Iel parle de comment l'art reflète la société, comment les artistes et le mouvement mémoriel en Argentine lui ont transmis un sentiment, un positionnement, voire une cicatrice autour de la dictature de Videla. Iel parle aussi de la manière dont, au Chili, l'art répond à un fascisme puissant, et comment, en Bolivie, même si le Plan Condor ne semble pas avoir laissé une trace mémorielle aussi forte, la colonisation, elle, en a laissé une ; et c'est cette question qui est vivement débattue dans l'art bolivien.

En ce sens, quand P.Argentine parle des mouvements artistiques, musicaux, des marches et des manifestations avec lesquelles elle a grandi en Argentine, elle fait référence à ce que Giroux (2006) appelle la *pédagogie publique*. Les espaces pédagogiques qui composent cette pédagogie publique sont, selon Giroux, justement cela : des espaces artistiques qui, en éduquant les gens, deviennent pédagogiques. P.Argentine montre implicitement comment ces mouvements l'ont éduquée, formée, en lui transmettant non seulement l'histoire d'un pays, mais aussi la cicatrice et l'émotion. Iel parle

justement du dialogue qui a lieu entre les arts et les gens, du dialogue que provoque l'art, comme le soutiennent Freire, hooks et Giroux : le dialogue est essentiel à la transmission et à l'éducation.

De plus, quand P.Argentine parle de sa propre définition de l'art, on peut retrouver la théorie de Peter (2016) qui, comme elle, affirme que l'art politisé est un symptôme, un reflet du contexte historique et politique qui l'entoure. De même, Helguera (2011) explique que c'est la production même de l'art qui peut définir s'il est politique ou non. Nous l'avons vu, P.Argentine affirme que, pour iel, un art qui ne questionne pas, qui ne provoque pas, n'est pas de l'art, mais quelque chose « d'un musée ». Pour P.Argentine, l'artiste et doit être un travailleur culturel (Giroux, 2006), sinon c'est pas de l'art mais de l'exhibitionnisme des musées.

Il est important de noter que des artistes comme P.Chili et P.Argentine, en parlant de leur art comme militantisme, nous racontent aussi ce qu'a été le *Estallido* analysé plus haut dans ce mémoire. L'art des manifestations, de la rue, le fait de se déplacer en groupe, en communauté pour transmettre un message, pour transmettre la mémoire et s'opposer à des visions occidentales de l'art (comme l'art de musée, qui ne contient pas toujours de message politique), sont des exemples de ce qu'est, pour plusieurs, l'art latino-américain. L'art d'Abya Yala aujourd'hui.

3.6.2. L'art comme outil éducatif pour soi et pour le collectif

4.2.2.1. L'art comme outil éducatif pour soi

Pour aborder ce dernier thème, celui de l'art comme outil éducatif pour soi et pour le collectif, nous avons invité les participants, à travers deux questions (qui finissaient souvent par n'en former qu'une seule), à élaborer leurs réflexions sur la manière dont l'art, leur médium et leur pratique les avaient transformés en tant que personnes — et comment cela ouvrait peut-être une philosophie de vie, une manière d'être qu'ils appliquaient à leur existence au-delà même de leurs études artistiques.

À travers leurs réponses, on constate que les artistes interrogés sentent que l'art les a transformés de façons variées, les a éduqués de différentes manières et dans des domaines variés. Nous nous permettons ici de citer longuement P.Bolivie, qui décrit l'évolution de sa relation à l'art, et comment celle-ci l'a amené à passer d'une absence de dialogue intérieur à une transformation profonde avec soi-même et son environnement :

Oui, je crois que le simple fait de créer m'a conditionné, m'a transformé et m'a conduit sur un chemin que, sinon, je n'aurais pas pris, je ne serais pas arrivé à ce point. – P.Bolivie

Parce que, par exemple, à une époque, plus jeune, j'aimais déjà beaucoup faire de l'art ou essayer de composer mes propres trucs, mais je me frustraais énormément. Et pendant très longtemps, tout cet espace était très hermétique, je ne partageais rien avec personne, c'était typiquement un truc que je faisais seul en secret, parce qu'en réalité je n'étais pas dans une démarche de conversation. Puis avec le temps, c'est devenu une conversation — avec moi-même — mais sans mots, avec des choses plus abstraites, ce qui est très étrange. – P.Bolivie

Je crois que cela m'a appris, plus que penser ou raisonner, à parler avec moi-même. Et quand tu parles avec toi-même, tu commences à démêler les nœuds, les trucs que tu as dans la tête. – P.Bolivie

Philosophiquement, dans mon monde intérieur, cela a complètement changé. Et je crois que cette structure que j'utilise pour créer, je l'utilise aussi dans d'autres aspects de ma vie. Donc oui, le fait de créer m'a profondément transformé. – P.Bolivie

P.Uruguay évoque également comment l'art, et en particulier la photographie, ont joué pour elle un rôle de miroir, la poussant à réfléchir sur sa manière d'être au monde :

Franchement, ça a été comme un "huit", une boucle. Avec ce projet photographique dont je t'ai parlé, je crois que je me suis beaucoup trouvée moi-même, et je me suis permise... Ça m'a aussi aidée à m'accepter. [...] Je me suis rendu compte à quel point la proximité me mettait mal à l'aise, être proche me dérange. C'est pour ça que je fais peu de portraits de personnes. Et maintenant, je suis justement dans un processus de vie où je veux m'ouvrir davantage, être moins mal à l'aise, et je suis curieuse de voir comment cela va influencer mon art à l'avenir. – P.Uruguay

C'est donc un voyage entre passé et présent, très fort. Et je sens que les photos que je vais faire maintenant seront aussi un reflet de la personne que je suis en train de devenir. Je pense qu'il est impossible de séparer l'art de l'artiste, en tout cas dans mon cas. – P.Uruguay

Dans une veine similaire, P.Chili explique comment son médium, le textile, par sa nature, lui offre un espace de lenteur, de réflexion, de catharsis :

Pour moi, j'ai beaucoup utilisé mon art comme un processus de méditation, pour assimiler ce qui se passait. Je travaille beaucoup avec des processus très longs et répétitifs, car j'ai besoin d'espace pour penser en faisant. Ces processus, surtout textiles, sont pour moi une manière de me donner un espace de réflexion. – P.Chili

Et en plus de cela, cela m'a offert des processus méditatifs dans lesquels je peux faire de l'art tout en me cherchant moi-même, en réfléchissant sur mon identité et sur les sujets qui m'intéressent beaucoup en ce moment. Le textile, ma création textile, me donne une communauté, mais aussi un espace dans lequel je peux être moi-même, réfléchir et essayer de comprendre le système, les choses qui me mettent en colère, et tenter d'agir. C'est comme avec les *arpilleras* : canaliser ma frustration de me sentir impuissante dans quelque chose qui, peut-être, fera parler les gens, les poussera à se questionner sur notre façon de vivre. – P.Chili

Dans le même esprit, P.Argentine parle du dialogue constant entre son art et son identité. À l’instar de P.Bolivie, elle évoque le questionnement intérieur ; comme P.Uruguay, elle évoque le reflet et les retours. Elle parle de plusieurs cycles artistiques avec des débuts et des fins, mais qui s’inscrivent tous dans une circularité générale, où elle *se construit* et *construit* en même temps — une sorte de tresse infinie, comme le « huit » mentionné par P.Uruguay :

C’est ce qu’on disait au début : est-ce que c’est l’art qui me forme ou moi qui forme l’art ? Je sens que mon art et mon identité sont en dialogue constant, en transformation constante, en construction constante. Et je refuse de clôturer ça, de le définir. On est toujours en processus, en mouvement, en construction, en dialogue, en questionnement — surtout ça, le questionnement. Je pense que dès que tu declares quelque chose comme terminé, ça meurt. Bien sûr, il y a des projets ou des étapes qui se clôturent, mais ils restent inclus dans un processus général où je me construis et je construis. C’est un peu : qui construit qui ? Qui crée quoi ? Que vois-tu ? – P.Argentine

Enfin, toujours dans la continuité de ses pair·es, P.Argentine insiste sur l’espace que l’art lui procure : espace de réflexion, de dialogue, de miroir. Cet espace semble intérieur, peut-être intangible, mais c’est là que les processus de transformation prennent forme. Elle explique comment ses processus artistiques l’ont amenée à valoriser la lenteur, à respecter les temps et comment cela a été pour elle un chemin de guérison et de maturité :

Je pense que c’est ça, la richesse. Parce que, bien sûr, impossible pour moi de faire de l’art seule — c’est un art en dialogue avec tout : l’environnement, les gens, le public, les discours, les situations actuelles, les nouveautés, ce qui se passe chaque jour. Et dans ce sens, c’est toujours en dialogue. Donc oui, je pense que la construction et le processus sont une constante. Et quelque chose de récent qui m’a beaucoup aidée, dans un sens de guérison, c’est l’idée de respecter les processus. On vit dans un monde d’exigence de succès, de productivité, de perfectionnisme — et le capitalisme a cette logique d’être toujours plus efficace, meilleur, plus rapide. Et pour moi, faire l’inverse m’a beaucoup servi : des processus lents, valoriser la lenteur, respecter les temps. Et définir cette lenteur comme quelque chose de précieux. Cela m’a procuré une forme de guérison, parce que tout le reste rend malade, car ce n’est pas possible, ce n’est pas soutenable. Et je ne sais pas, j’arrive à mes 30 ans et je sens que c’est mon grand moment de maturité : pouvoir dire qu’il faut respecter les processus, qu’ils soient lents, qu’ils durent. Valoriser le chemin plus que le résultat. Dans ce sens, le résultat final n’est pas aussi important que le processus. Valoriser le processus, à fond. – P.Argentine

4.2.2.2. L’art comme outil éducatif collectif

Enfin, la dernière question a invité les artistes à aborder le dernier thème de notre entretien : l’art en tant qu’outil éducatif et son rôle potentiel dans la société, en particulier dans les sociétés où vivent les artistes interrogés. Cette question finale a permis d’englober les réponses précédentes et a servi de conclusion à l’entretien. Bien souvent, les participant·es y avaient déjà partiellement répondu, mais cette dernière

invitation leur a offert l'opportunité d'approfondir leurs réflexions et de dépasser le cadre individuel pour formuler une réponse plus large, souvent teintée d'espoir.

Les réponses peuvent être regroupées en sous-thèmes. De manière générale, les artistes évoquent trois contributions principales de l'art : son rôle dans l'éducation, sa capacité à ouvrir des chemins alternatifs de réflexion, et son potentiel de transformation. Plusieurs de ces éléments apparaissent dans une seule et même réponse, c'est pourquoi nous avons choisi de présenter les réponses par participant.e. Plutôt que de les analyser une par une, nous avons souhaité leur donner un certain flux, pour laisser la parole des artistes s'exprimer d'elle-même et permettre aux liens entre leurs opinions de se révéler instinctivement. Bien entendu, un certain ordre a été établi, mais il reste suffisamment souple pour que chaque réponse puisse également parler d'elle-même.

Pour conclure, nous analyserons ainsi l'art à la fois comme outil personnel et social, afin de le relier à la théorie développée dans notre travail et de progresser vers la discussion de nos résultats de recherche :

Moi, ce que j'aime beaucoup, c'est cette capacité de l'art à parler... pas de A ou de B, mais de C, en utilisant des ressources inattendues. Et je pense que c'est très important dans la vie, parce que, surtout chez les jeunes, j'entends souvent dire qu'il n'y a pas de sens de l'autocritique. Il n'y a pas de pensée critique. Et je pense que ça vient de là, de l'éducation. Dans notre pays, qui est un désastre, on t'apprend seulement à penser en A ou en B. Il n'y a qu'un seul chemin : celui de A ou celui de B. Mais je crois que l'art, c'est le chemin C. - P. Bolivie

C'est vraiment un chemin alternatif pour arriver à une autre réponse, ou même à la même, mais par une autre voie. Cela nous amène à nous poser des questions différentes, via des chemins différents. [...] Quand on est enfants, on est très exposés à ça — à l'art, à la peinture, aux petits jeux créatifs. On est naturellement dans cet univers. Mais après, ça se perd. On va à l'école et tout devient A ou B. Il n'y a plus de juste milieu. Donc je pense que l'art sera toujours fondamental pour ça : tracer d'autres chemins ou découvrir s'il y en a d'autres, et trouver d'autres réponses. — P. Bolivie

Moi, je crois que ce que l'art m'enseigne, c'est à travailler en équipe, à œuvrer en communauté et à chercher cette communauté. Je suis tellement reconnaissante d'avoir toujours eu mes ami·es du théâtre, et d'avoir grandi dans un environnement artistique. L'art a fait partie de mon éducation personnelle. J'adorais aussi un professeur qui était très théâtral — j'aimais vraiment sa manière d'expliquer l'histoire. Je pense que ce sont les meilleures années d'histoire que j'ai vécues grâce à lui. Après, j'en ai eu un autre qui était d'un ennui mortel, il entrait dans la classe, nous faisait lire des pages d'un livre, et c'était tout. Aucun échange. Je pense que ce serait bien aussi que les professeurs donnent leurs cours de manière plus créative, pour que les élèves s'y intéressent davantage, que tout ne soit pas si ennuyeux et rigide. Apprendre, c'est quelque chose de précieux, de beau. Mais avec la manière actuelle d'enseigner, si rigide et sans inspiration, on ne fait que nous préparer à être des individus fonctionnels dans le système capitaliste. Ce qui, d'une certaine manière, fonctionne, oui, mais moi je rêve d'un monde où ce ne serait pas comme ça. — P. Uruguay

Il y a même une certaine pédagogie dans tout cela, une pédagogie très brute et rigide. Comme je le disais : si quelque chose doit changer, cela doit passer par la pratique artistique. [...] Toute cette élaboration n'est possible que grâce à cela. Ensuite, chacun choisit la discipline qui lui convient. — P. Paraguay

[La science], c'est méthodique. Elle confirme ce qui a déjà été prouvé. [...] Et soudain, l'expérience artistique permet un "comment", un "pourquoi", un "quand", une couleur, un autre sens. Est-ce que ça fait mal ? Est-ce rugueux, doux ? L'art implique un autre vocabulaire. Complètement. Un autre vocabulaire. — P. Paraguay

Je ressens que tout ce qui existe est créé. La nature pousse partout — c'est clair, elle parvient à croître dans des endroits où on ne penserait jamais qu'elle pourrait. Parfois, tout se met en place sans même qu'elle ait besoin de soins extrêmes. Je pense aussi que dans notre manière de vivre actuelle, on est très déconnecté.es spirituellement. Par exemple, je ne crois plus en une foi chrétienne. Je me suis retrouvée sans rien en quoi croire. Et aujourd'hui, je crois que l'art devient pour moi cette chose-là, cette énergie créatrice, cette source d'inspiration dans laquelle je crois. — P. Uruguay

Il y a une évolution nécessaire à opérer : une ouverture, une séparation des visions coloniales de ce qu'est le "vrai art", l'"art noble", etc. Je vois de nombreuses initiatives latino-américaines, indigènes, qui visent à décoloniser les musées, les institutions artistiques, l'éducation... Tout cela. Et ça me donne beaucoup d'espoir. Je vois des gens profondément engagés dans cette démarche, qui font des choses géniales dans le monde, et j'ai envie d'en voir plus. Pour moi, c'est les deux : je ressens à la fois la nécessité de décoloniser le monde de l'art, et en même temps, je crois que l'art est un outil de décolonisation. — P. Chili

Et donc, quand tu fais un art qui répond, un art qui diffère, un art qui transforme, tu ne recevras pas toujours l'acceptation de tout le monde. On peut mal t'interpréter, on peut vouloir t'exotiser ou te réduire à un simple « token » dans certaines situations. Mais tu peux aussi atteindre beaucoup de personnes, transformer, changer la vie de quelqu'un, questionner, dialoguer, provoquer. Et je pense que c'est là que l'art est le plus puissant, le plus fort. — P. Argentine

Ces deux dernières questions, qui ont invité les participants à réfléchir au rôle transformateur et éducatif de l'art, autant pour elles/eux-mêmes que pour la société, ont permis de faire émerger un important résumé et une démonstration empirique de la théorie que nous analysons dans ce travail.

Tout d'abord, on peut constater que toutes les artistes décrivent l'art comme un processus, quelque chose d'intime, de presque irremplaçable. On peut voir le lien entre leurs expériences et la théorie de Dewey (1934), dans laquelle il décrit l'art comme un processus, une interaction vécue et dynamique. De manière similaire, Eisner parle de ce qu'il appelle le *flexible purposing*, c'est-à-dire la capacité à adapter les projets ou les idées au fur et à mesure de leur évolution. Eisner (2004) soutient que cette flexibilité ne peut exister que dans un contexte qui permet le changement, sans qu'il y ait de solutions « justes » ou « fausses ».

En ce sens, on remarque que plusieurs artistes — P. Bolivie, P. Uruguay et P. Argentine — critiquent le système éducatif en dénonçant justement sa rigidité, sa linéarité et sa binarité (« A ou B »). Ce carcan, dont non seulement ces trois artistes mais tous semblent vouloir se libérer, a été remis en question grâce à leur rapport à l'art. Dans cette même logique, Eisner affirme que les écoles ne devraient pas former des élèves à devenir des « collecteurs de notes » mais des artistes, capables de penser autrement. Comme l'exprime P. Bolivie, l'art permet de « se poser des questions différentes, par des chemins différents ».

Sur le plan pédagogique, nous avons précédemment analysé comment bell hooks (2003) et Paulo Freire (1987) insistent sur le dialogue, la capacité de transformation, la remise en question et la croyance dans les utopies. Ces critiques sont elles aussi partagées et évoquées par les artistes rencontrés, comme la remise en question de l'hégémonie de l'objectivisme, du manque d'affectivité dans l'activité éducative (P. Bolivie, P. Paraguay, P. Uruguay) ou encore de la linéarité rigide des pédagogies traditionnelles et du système (P. Argentine, P. Uruguay, P. Chili). Les artistes réfléchissent ainsi à partir du concept de *changement* : ils remettent en cause les méthodes pédagogiques avec lesquelles ils ont été éduqués à l'école. Le témoignage de P. Uruguay sur les professeur.es créatifs est révélateur : sa relation avec l'art lui a offert une expérience pédagogique si profonde qu'elle l'a amenée à remettre en question l'ensemble du système éducatif dans lequel ils ont grandi — et auquel le monde obéit encore. Freire et hooks évoquent l'amour et l'utopie comme voies de libération ; et dans ces entretiens, on voit comment l'art a permis aux artistes de se re-questionner, de se libérer de formes de vie et de pressions imposées. On peut ainsi soutenir l'idée que l'art offre à celles et ceux qui le pratiquent l'amour, l'espoir, l'utopie et une possibilité de libération.

Dans un autre ordre d'idées, nous pouvons relier les propos de P. Paraguay et de P. Argentine, notamment lorsqu'ils parlent de la connexion à la nature : l'un.e ne croit pas en une religion mais dans l'acte de créer en soi, et l'autre évoque comment l'art lui a appris à respecter les rythmes, la lenteur et les cycles naturels des choses. Ces réponses rejoignent les savoirs autochtones et les cosmovisions des peuples ancestraux. La connexion à la nature comme croyance, le fait de créer comme manière de penser le monde, relèvent alors d'une pensée philosophique circulaire. Comme chez P. Argentine, respecter ces cycles et leur lenteur est directement lié à la nature et à ses rythmes, qui ne dépendent pas de la volonté humaine : les saisons, la circularité du temps, l'apprentissage *avec* et *depuis* la Terre. C'est dans cette optique que les Zapatistes, et ce que Catherine Walsh (2014) appelle une *fissure décoloniale*, vivent et enseignent à leur jeunesse. Bien sûr, les Zapatistes ne sont pas la seule communauté à agir ainsi. À travers Abya Yala et ailleurs dans le monde, les peuples autochtones ont appris à vivre et penser leur vie depuis la nature, avec ses temporalités et ses cycles.

Enfin, P. Uruguay et P. Argentine nous montrent que leur relation à l'art leur a permis d'apprendre des choses qui ne font pas partie de la culture occidentale ou d'une pédagogie « linéaire ». L'art a été, d'une certaine manière, un outil pour repenser leur vision du monde, pour décentrer la pensée occidentale et amorcer un processus de décolonisation. Comme le dit P. Chili : « l'art est un outil de décolonisation ». Et comme le dit Guzmán : « La pédagogie peut servir à coloniser ou à décoloniser, à effacer la cosmovision indigène ou à la revitaliser » (Guzmán, p. 24, 2014). Pour ces artistes, l'art est *un outil pédagogique en soi* qui leur a appris à dialoguer avec eux-mêmes, à développer un discours intérieur, à se remettre en question, à réfléchir autrement, à questionner les systèmes dans lesquels nous vivons, à habiter un espace de réflexion profond, à croire en la création, à se rapprocher de la nature, des cycles du temps, à croire au changement et à croire en elles/eux-mêmes.

CONCLUSION

Ce travail a commencé par une interrogation simple mais sincère : pourquoi l'art comme forme de vie et d'éducation n'est-il pas plus soutenu et valorisé en Amérique Latine? Au-delà des explications socio-économiques, nous soupçonnions qu'une cause plus profonde pouvait se cacher derrière ce phénomène ; et à travers cette recherche, nous avons cherché à mieux comprendre cette intuition. En nous demandant comment les artistes latino-américains utilisent-ils leurs pratiques comme outils d'auto-éducation face aux traumatismes transgénérationnels, nous en sommes arrivés au constat qu'ils le font entre autres instinctivement. En effet, les artistes que nous avons rencontrés, venant de disciplines diverses, ont tous trouvé un « chemin C » dans leur vie, dans leur identité, dans leurs réflexions – un chemin qui a émergé de leur relation intime avec l'art. L'art apparaît ainsi comme bien plus qu'une simple activité. Il semble être un agent vivant, un moteur qui nourrit le dialogue intérieur. Dans les moments d'oppression ou de restriction, il existe un effet de rebond : ce qui surgit souvent avec force après la répression, c'est justement la création artistique. Ce travail nous a permis de comprendre pourquoi l'art, dans les pays touchés par le Plan Condor, a pu être réprimé, mais aussi réactivé, porté par des personnes à qui l'on avait tenté d'enlever leur droit de créer.

Nous avons aussi analysé comment les pédagogies mobilisées dans les institutions scolaires ont été affectées par la colonisation et les dictatures du Cône Sud, et comment les artistes interrogés ont quitté leur parcours scolaire avec le sentiment que ces pédagogies avaient été étaient insuffisantes, voire mutilantes. Ces artistes sont entrés dans le monde artistique par élan instinctif, et leurs trajectoires nous montrent à quel point ce chemin peut être varié, profond, subversif. En explorant ainsi le *pourquoi* de l'art, son rôle en tant qu'outil éducatif, il s'en dégage l'idée que l'art est un éducateur indomptable, qui s'adapte librement à ce que chacun a besoin de traverser. Peut-être est-ce pour cela, consciemment ou non, que l'art est si souvent opprimé dans les contextes autoritaires, tandis que l'éducation y est contrôlée, surveillée, vidée de toute créativité.

En étudiant le Plan Condor, les traumatismes transgénérationnels (et la manière dont ils se manifestent différemment selon leur origine), les séquelles coloniales dans la pédagogie et les conceptions sociales de l'art dans différents pays du Sud, à la mémoire, à la construction des identités latino-américaines, aux pédagogies critiques et de résistance et aux théories qui placent l'art au-delà d'un simple « faire » désincarné, nous pensons que ce travail a apporté une contribution intéressante à ce qu'on pourrait appeler une approche interdisciplinaire et sensible de la recherche écrite. Nous avons tenté d'adopter un ton circulaire, moins objectivant, pour mettre en avant l'idée centrale que nous souhaitons diffuser : l'art est un éducateur. Et que pour le reconnaître pleinement, il faut remettre en question nos méthodologies de l'intérieur.

De plus, ce travail contribue à enrichir la recherche en éducation interdisciplinaire, en proposant une articulation entre art, mémoire, pédagogie et décolonisation. Il met en lumière la nécessité, particulièrement en Amérique latine, de penser l'éducation comme un espace de dialogue entre les savoirs sensibles et critiques, capable de guérir les fractures héritées de l'histoire coloniale et dictatoriale. En ce sens, il ouvre des pistes pour une éducation ancrée dans l'expérience, la mémoire collective et la créativité, plutôt que dans la seule reproduction de modèles occidentaux.

Cependant, comme tout ce qui est vivant, ce travail a ses limites. La première, et selon nous la plus importante, est l'absence de voix indigènes à cause des limites d'échantillonnage. Aujourd'hui, il nous semble évident qu'un travail sans perspective autochtone est un travail incomplet, superficiel, et potentiellement élitiste. Même si nous avons eu l'opportunité de discuter avec une artiste indigène, ne pas avoir intégré sa voix à ce mémoire constitue, à nos yeux, une lacune majeure que nous aimerions combler dans de futurs travaux ou activités. Nous sommes également conscients que l'aspect psychologique du traumatisme transgénérationnel ne peut être pleinement saisi à travers un simple entretien. Ce travail a laissé en nous de nombreuses interrogations concernant l'intériorité du trauma, mais il a aussi mis en lumière les dimensions systémiques de ce dernier notamment à travers les changements de parcours de vie dus au Plan Condor.

Dans ce travail, notre question directrice était la suivante : comment les jeunes artistes latino-américain.e.s s'engagent dans des pratiques artistiques en tant qu'outil d'auto-éducation face aux traumatismes transgénérationnels ? En suivant cette ligne directrice, nous avons pu développer un cadre conceptuel, construire un questionnaire et un canevas d'entrevue nous permettant d'aborder différents thèmes avec les artistes ayant participé à notre recherche.

Les objectifs que nous nous étions fixés étaient les suivants :

1. Comprendre comment les artistes perçoivent le traumatisme transgénérationnel, ainsi que leur rapport à leur famille et à leur identité ;
2. Analyser leurs processus artistiques et évaluer si nous pouvons y retrouver des éléments des théories de Dewey et Eisner ;
3. Explorer leurs opinions sur la colonisation, les catégories liées à l'art (artiste, artisan·e), et leurs perceptions du rôle éducatif de l'art, tant à un niveau individuel que social.

Dans cette conclusion, nous résumons les résultats obtenus pour chaque objectif, leur contribution et leur remise en question de notre hypothèse de départ, avant de conclure ce mémoire sur de nouvelles réflexions (à la fois scientifiques et personnelles) et des prolongements possibles.

1. Comment les artistes ressentent le traumatisme transgénérationnel, ainsi que leur rapport à leur famille et à leur identité

En rétrospective, il est difficile d'identifier précisément quelles questions du questionnaire nous ont permis de répondre à cet objectif, bien que les questions 1 et 2 analysées dans la partie *analyse de récits* abordent explicitement les thèmes de la famille et du Plan Condor. Car en effet, on constate à travers toutes les réponses que le traumatisme transgénérationnel ne se limite pas à ce plan ni à un traumatisme psychologique individuel : il est aussi ancré dans le colonialisme et dans les formes systémiques de violence héritées de l'époque coloniale jusqu'aux dictatures. Un des éléments saillants de notre recherche est ainsi que tous les artistes y compris P. Chili, qui n'a pas d'héritage familial latino-américain direct, ont quelque chose à dire sur le Plan Condor et sur l'impact de cette période dans leur vie personnelle. Dès lors, comment ces artistes ressentent-ils le traumatisme transgénérationnel ? Bien qu'ils l'expriment de façons diverses, tous en portent la trace. La famille joue souvent un rôle central dans la construction de leur identité. Les témoignages de P. Argentine et P. Paraguay montrent des liens directs entre leurs parcours familiaux et leur pratique artistique. Pour P. Bolivie et P. Uruguay, les répercussions se font ressentir plus indirectement (changement de trajectoire professionnelle des parents, conformisme familial, tensions intergénérationnelles, etc.), mais demeurent tout aussi présentes. Ces entretiens nous ont permis de constater comment, subtilement ou non, les familles latino-américaines ont été transformées par les conséquences du Plan Condor. Leurs récits familiaux comportent des éléments de silence, de répression, d'interruption d'activités ou de dissimulation d'actes passés. Comme nous l'avons vu dans la partie théorique de ce mémoire, la culture du silence a été l'une des stratégies les plus efficaces des dictatures, et ce silence transparaît fortement dans les récits de nos participant.es.

Les identités des artistes sont profondément liées à leurs familles, même si ce lien est exprimé avec nuances : certain.es parlent de leurs parents avec gratitude, comparant leurs caractéristiques aux leurs ; d'autres ont coupé tout contact ou affirment une indépendance marquée. Nous espérons que cela permettra de mieux prendre en compte les effets des dictatures sur les familles, même lorsqu'ils ne sont pas explicitement formulés. Par ailleurs, bien que les réponses aient été riches en émotions, il est difficile d'évaluer précisément l'ampleur d'un traumatisme transgénérationnel sans un suivi psychologique spécialisé. Il aurait été pertinent d'approfondir le questionnaire, notamment en posant des questions plus ciblées sur les parents ou sur des événements précis. Des études comme celle de Virag (1995) sur les traumatismes post-Seconde Guerre mondiale ont tout de même guidé notre questionnement à ce sujet.

Même si nous n'avons pas étudié en détail l'héritage familial des artistes rencontrés, il est clair que les participants ayant des parents aux idées subversives (P. Argentine, P. Bolivie) évoquent des parcours marqués par le silence, comme le décrit Vidaurrazaga (2022) dans son étude des familles militantes. Inversement, la seule participante issue d'un lignage oppresseur (P. Paraguay) a été marginalisée par sa famille pour avoir rompu avec les normes établies, sa vie artistique s'étant construite sur la découverte du rôle de sa famille pendant la dictature. Son expérience est à l'image de celle de la réalisatrice Orozco dans *El Pacto de Adriana* (2017) ou encore de certains patients décrits par Ferre & Ferre (2021), que nous avons évoqués précédemment dans les premiers chapitres de ce mémoire.

2. Les processus artistiques et les théories de Dewey et Eisner

Pour répondre à ce second objectif, nous avons interrogé les artistes sur leur processus de création, en mettant de côté le produit final, afin de mieux comprendre la relation qu'ils entretiennent avec leur pratique.

La majorité des participants, à l'instar de Dewey (1934), décrivent leur pratique artistique comme une expérience multidimensionnelle, un dialogue interne qui leur permet d'explorer leurs émotions, leurs préoccupations, leur histoire familiale et leur identité. Sans nommer explicitement la théorie d'Eisner (2004), plusieurs artistes expriment très clairement le principe du *flexible purposing* : une liberté d'adapter, de transformer leurs idées et leurs projets en fonction de leur évolution intérieure. Aucun.e ne mentionne de frustration liée à des objectifs de résultat ; au contraire, la flexibilité du processus est décrite comme un apprentissage précieux.

Ces entretiens montrent que, pour ces artistes, l'art ne se limite pas à une production de biens ou à un outil de subsistance. Il s'agit d'une expérience profonde, thérapeutique, réflexive, dans laquelle ils se plongent entièrement. Par cette recherche, nous souhaitons souligner cette essence de la création : la relation que les artistes entretiennent avec leur art est souvent le cœur même de leur motivation à créer. Mentionnons, ici, que nous aurions beaucoup aimé approfondir davantage l'étude de ce thème, notamment en rencontrant plus d'artistes, et ce, pour mieux illustrer le lien entre la création artistique et les histoires familiales complexes qui façonnent leurs identités.

3. Explorer les opinions et vécus sur la colonisation, l'art et l'éducation

Ce troisième objectif nous a semblé crucial pour comprendre comment les artistes interrogent l'histoire coloniale, les catégories sociales liées à la création (artiste vs artisan) et le rôle que l'art peut jouer en tant qu'outil éducatif.

Les réponses de nos participant.es montrent une conscience claire des héritages coloniaux dans le monde de l'art. Plusieurs indiquent que ce qui définit un artiste, dans le sens légitimé par les institutions, correspond souvent à des critères occidentaux élitistes, eurocentrés, voire discriminatoires. À l'inverse, l'artisanat est généralement perçu comme une production moins valorisée, bien que les artistes ici interrogés lui reconnaissent une haute maîtrise technique, une précision du geste et un savoir-faire rarement reconnu à sa juste valeur. Ce contraste entre l'image sociale générale et la valeur réelle qu'on accorde à l'artisanat n'a que rarement été relevé dans la littérature que nous avons consultée : ce mémoire représente ainsi, sur ce point, une contribution intéressante.

En ce qui concerne le rôle de l'art à la fois sur le plan personnel et collectif, les artistes s'inscrivent dans la ligne de pensée de Dewey (1934) et Eisner (2004). En effet, tous reconnaissent que leur pratique artistique est indispensable à leur développement personnel. Lorsqu'ils parlent de leur relation à la création, une familiarité, une sécurité, une évidence apparaissent : créer est une nécessité existentielle. Sur le plan social, les artistes estiment que l'art devrait avoir une place plus centrale dans la société. Ils reconnaissent en lui un potentiel éducatif fort : il ouvre des chemins alternatifs, il permet la réflexion critique, il engage un dialogue avec les émotions et les récits passés. Comme mentionné plus haut, les témoignages de P. Argentine et P. Paraguay, notamment sur leur connexion à la nature, à la lenteur, aux cycles naturels, montrent que leur art les rapproche de visions du monde circulaires et non linéaires, en rupture avec la pédagogie occidentale classique. Le respect des temps naturels, la création comme acte spirituel ou comme croyance en une énergie vitale, font écho aux savoirs autochtones, à l'apprentissage avec la Terre, en d'autres termes à une pédagogie du vivant. L'art apparaît ainsi comme un outil de déconstruction, mais aussi de reconstruction, d'espoir et de transmission de savoirs alternatifs. Il invite à réimaginer, à rêver, à croire en une transformation possible, à travers la création.

Pour conclure, nous souhaitons donc dire que ce travail n'est qu'un point de départ. Nous espérons qu'il pourra encourager d'autres formes de recherche qui prennent au sérieux l'expérience artistique comme connaissance vivante, et l'art comme pratique épistémologique légitime, en particulier dans les contextes post-coloniaux et post-dictatoriaux de l'hémisphère sud du monde. Nous croyons fortement, que l'art, comme mentionné précédemment, est un éducateur, qui dépasse l'ordre des choses. Qu'en étant intangible mais habitable, il est puissant – et que cela, les systèmes d'oppression l'ont bien compris, puisqu'ils ont tenté à maintes reprises de l'opprimer. Mais, comme nous l'avons vu, plus forte est la tentative de le faire disparaître, plus puissante devient la résistance à s'exprimer. L'art, en tant qu'outil d'auto-éducation, demeure essentiel au développement du monde intérieur, là où se tissent le dialogue, la guérison, l'amour et l'action vers ce que nous souhaitons devenir. Nous espérons que l'art trouve une place centrale dans l'éducation de toutes et tous, et qu'il contribue à transformer les individus, les collectifs et les territoires en espaces d'apprentissage, de création et de partage.

ANNEXE 1



FORMULARIO DE INVITACION Y CONSENTIMIENTO

HERENCIA TRANSGENERACIONAL Y PRÁCTICA ARTÍSTICA EN EDUCACIÓN: Cómo los jóvenes artistas en América Latina se auto-educan con su práctica artística

PREÁMBULO:

Está usted invitado(a) a participar a un proyecto que busca comprender los lazos entre el trauma transgeneracional de las dictaduras del Plan Condor y entre la experiencia artista y la educación.

IDENTIFICACION:

Investigadora responsable del proyecto: Laura Luciana Montaña
Tel: +1 438 728 7068
Departamento, Centro o Institución: Maestría en Ciencias de la Educación
Dirección de correo electrónico: luciana.montano@outlook.com

OBJETIVOS DEL PROYECTO Y FINANCIAMIENTO (Si se produce):

Participar en este estudio ofrece la oportunidad y tiene como objetivos de contribuir al diálogo sobre la época de las dictaduras, así como de seguir analizando sus consecuencias psicológicas y otros aspectos relevantes. Además, permite destacar la importancia del arte en la educación y promover nuevos enfoques pedagógicos. Finalmente, brinda la posibilidad de dar voz a una nueva generación de artistas e invitarlos a reflexionar y difundir estas reflexiones.

PROCEDIMIENTO(S) O TAREAS EXIGIDA A CADA PARTICIPANTE:

Una entrevista individual se realizara el _____ y tendrá una duración aproximada de 1 hora 30 minutos. Esta entrevista será grabada en una banda audio y en video solamente si usted esta de acuerdo.

Si usted no esta de acuerdo, solo registraremos la entrevista con apuntes en papel que luego seran transferidos a una computadora.

VENTAJAS Y POSIBLES RIESGOS:

Participar en investigaciones sobre nuestro continente puede ayudar a comprender mejor nuestra historia y cultura, así como a promover el conocimiento y la conciencia sobre los desafíos y logros de nuestra región. Además, puede contribuir al desarrollo de soluciones y teorías de educación más adecuadas para abordar problemas específicos que enfrentamos como sociedad. Sin embargo, al participar en entrevistas, podría surgir el riesgo de revelar información personal sensible que podría ser utilizada de manera indebida o comprometer la privacidad del participante. Además, los participantes podrían experimentar malestar emocional al recordar eventos traumáticos o compartir experiencias difíciles. Es importante que los investigadores tomen medidas para garantizar la confidencialidad y el bienestar de los participantes durante todo el proceso de investigación

Anonimato y confidencialidad:

Las informaciones que ustedes nos aporten quedaran confidenciales. Ninguna información que ustedes puedan darnos será utilizada de manera a revelar sus identidades, ni la de las personas identificadas en entrevista. Su anonimato será de igual manera preservado. Sus identidades serán protegidas por un código alfanumérico (ejemplo: C-1.2) dicha identificación será utilizada por la investigadora en sus trabajos; la llave de ese código será creada y conocida únicamente por la investigadora. Ninguna información que permita identificarles de alguna manera será publicada en los artículos, publicaciones o comunicaciones que deriven de esta investigación ni será tema de discusión entre la investigadora y otros investigadores(a) s. El contenido de la entrevista será transcrito sin ninguna interferencia que pueda llevar a identificarle. Las grabaciones e informaciones personales de los encuestados serán destruidas cinco (5) años después del fin del estudio; solo las transcripciones despersonalizadas podrán ser conservadas por la investigadora después de esa fecha. Estas serán conservadas en un lugar seguro y cerrado bajo llave en la oficina de la investigadora.

PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA y DERECHO DE RETIRO:

Su participación a este proyecto es voluntaria. Esta significa que ustedes han aceptado de participar al proyecto sin ninguna coacción o presión externa, y que usted es libre de ponerle fin a su participación en cualquier momento de esta investigación, sin ningún prejuicio de cualquier naturaleza y sin tener que justificarse. En ese caso, y a menos de una directiva contraria de su parte, los documentos que le conciernen serán destruidos.

Su acuerdo a participar también implica que ustedes aceptan que el equipo de investigación pueda utilizar para fines de esta investigación (artículos, tesis de los estudiantes miembros del equipo, conferencias y comunicaciones científicas) las informaciones recogidas con condición que ninguna de ellas que pueda identificarles sean divulgadas públicamente a menos de un consentimiento explícito de su parte.

CLAUSULA DE RESPONSABILIDAD:

Al aceptar participar en este proyecto, usted no renuncia a ningún de sus derechos ni libera a los investigadores, patrocinadores o instituciones implicados de las obligaciones legales y profesionales.

INVESTIGACIONES POSTERIORES :

Al término del proyecto actual, nos gustaría conservar por un periodo de cinco (2) años los datos recopilados con su ayuda, para poder realizar otros proyectos de investigación. Las reglas de ética del actual proyecto se aplican a esta conservación a largo tiempo de sus datos. Es libre de negar la utilización de estos datos para una utilización posterior.

- Nosotros aceptamos que nuestros datos puedan ser utilizados para proyectos de investigación posteriores
- Nosotros no aceptamos que nuestros datos puedan ser utilizados para proyectos de investigación posteriores

PREGUNTAS SOBRE EL PROYECTO O SOBRE SUS DERECHOS?

Para toda pregunta adicional relativa al proyecto sobre su participación y sobre sus derechos como participante o para retirarse de la investigación, usted puede comunicarse con la investigadora:

Nombre y apellido del investigador : Laura Luciana Montaña
Número de teléfono: +1 438 728 7068
Dirección de correo electrónico: luciana.montano@outlook.com

El Comité institucional de ética de la investigación con seres humanos de la UQAM aprobó el proyecto de investigación al cual usted participa. Para informaciones sobre las responsabilidades del equipo de investigación al nivel de la ética de la investigación con seres humanos o para formular una queja, puede contactar la presidencia del comité, por el intermediario de su secretaria por correo electrónico a (CERPÉ plurifacultaire (cerpe-pluri@uqam.ca) ou CERPÉ FSH (cerpe.fsh@uqam.ca)).

Les coordonnées des CERPÉ sont : CERPÉ de la Faculté des sciences humaines : cerpe.fsh@uqam.ca - 514-987-3000 poste 20548. CERPÉ plurifacultaire : cerpe-pluri@uqam.ca - 514 987-3000, poste 3642 (arts, communication, science politique, droit, sciences, éducation, gestion)

AGRADECIMIENTOS:

Su colaboración es importante para la realización de nuestro proyecto y el equipo de investigación quiere agradecerle. Si usted desea obtener un resumen escrito de los principales resultados de esta investigación, por favor agregue sus datos en la parte de abajo.

FIRMAS :

Por la presente:

- a) Yo declaro haber leído el presente formulario de información y consentimiento;
- b) Consiento de manera voluntaria a participar en este proyecto;
- c) Declaro entender los objetivos del proyecto y lo que mi participación implica;
- d) Yo reconozco haber tenido tiempo suficiente para reflexionar y decidir sobre mi participación;
- e) También reconozco que la responsable del proyecto (o su delegado) ha contestado a mis preguntas de manera clara y satisfactoria y;
- f) Comprendo que mi participación a esta investigación es totalmente voluntaria y que puede ponerle fin en todo momento, sin ninguna penalidad de ninguna naturaleza, sin tener que justificarme.

Firma del/de la Participante :

Fecha:

Nombre (letras moldeadas) e información para contactarle:

Yo, la abajo firmante, declaro:

- a) Haber explicado el objetivo, la naturaleza, los beneficios, los riesgos del proyecto y otras disposiciones del formulario de información y de consentimiento;

Y

- b) Haber respondido a lo mejor de mis conocimientos a las preguntas hechas.

Firma del/de la investigadora responsable o de su delegado(a):

Fecha:

ANNEXE 2



FORMULAIRE D'INVITATION ET DE CONSENTEMENT ***PATRIMOINE TRANSGÉNÉRATIONNEL ET PRATIQUE ARTISTIQUE DANS L'ÉDUCATION : Comment les jeunes artistes d'Amérique latine s'éduquent grâce à leur pratique artistique***

PRÉAMBULE :

Vous êtes invités à participer à un projet qui cherche à comprendre les liens entre le traumatisme transgénérationnel des dictatures du Plan Condor et entre l'expérience artistique et l'éducation.

IDENTIFIANT :

Chercheuse responsable du projet : Laura Luciana Montaña
Tél : +1 438 728 7068
Département, centre ou établissement : Master en sciences de l'éducation
Adresse email : luciana.montano@outlook.com

OBJECTIFS ET FINANCEMENT DU PROJET (Si réalisé) :

Participer à cette étude offre l'opportunité et vise à contribuer au dialogue sur l'ère des dictatures, ainsi qu'à continuer d'analyser ses conséquences psychologiques et d'autres aspects pertinents. De plus, cela permet de souligner l'importance de l'art dans l'éducation et de promouvoir de nouvelles approches pédagogiques. Enfin, il offre la possibilité de donner la parole à une nouvelle génération d'artistes et de les inviter à réfléchir et diffuser ces réflexions.

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES REQUISES DE CHAQUE PARTICIPANT :

Un entretien individuel aura lieu le _____ et durera environ 1h30. Cette interview sera enregistrée audio et vidéo uniquement si tu es d'accord.

Si vous n'êtes pas d'accord, nous enregistrerons l'entretien uniquement avec des notes papier qui seront ensuite transférées sur ordinateur.

AVANTAGES ET RISQUES POSSIBLES :

S'engager dans des recherches sur notre continent peut aider à mieux comprendre notre histoire et notre culture, ainsi qu'à promouvoir la connaissance et la prise de conscience des défis et des réalisations de notre région. En outre, cela peut contribuer au développement de solutions et de théories éducatives plus appropriées pour résoudre les problèmes spécifiques auxquels nous sommes confrontés en tant que société. Cependant, lors de la participation à des entretiens, il pourrait y avoir un risque de révéler des informations personnelles sensibles qui pourraient être utilisées à mauvais escient ou compromettre la vie privée du participant. De plus, les participants peuvent ressentir une détresse émotionnelle lorsqu'ils se souviennent d'événements traumatisants ou partagent des expériences difficiles. Il est important que

les chercheurs prennent des mesures pour garantir la confidentialité et le bien-être des participants tout au long du processus de recherche.

Anonymat et confidentialité :

Les informations que vous nous fournirez resteront confidentielles. Aucune information que vous pourrez nous fournir ne sera utilisée de manière à révéler votre identité, ou celle des personnes identifiées lors de l'entretien. Votre anonymat sera également préservé. Leurs identités seront protégées par un code alphanumérique (exemple : C-1.2) ledit identifiant sera utilisé par la chercheuse dans le cadre de son travail ; La clé de ce code sera créée et connue uniquement par le chercheur. Aucune information permettant de les identifier de quelque manière que ce soit ne sera publiée dans les articles, publications ou communications issues de cette recherche ni ne fera l'objet de discussions entre le chercheur et d'autres chercheurs. Le contenu de l'entretien sera retranscrit sans aucune interférence pouvant conduire à votre identification. Les enregistrements et informations personnelles des répondants seront détruits cinq (5) ans après la fin de l'étude. Seuls les relevés de notes dépersonnalisés pourront être conservés par le chercheur après cette date. Ceux-ci seront conservés dans un endroit sécurisé et verrouillé dans le bureau du chercheur.

PARTICIPATION VOLONTAIRE et DROIT DE RETRAIT :

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous avez accepté de participer au projet sans aucune contrainte ou pression externe, et que vous êtes libre de mettre fin à tout moment à votre participation à cette recherche, sans aucun préjudice d'aucune sorte et sans avoir à vous justifier. Dans ce cas, et sauf directive contraire de votre part, les documents vous concernant seront détruits.

Votre accord de participation implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser les informations recueillies aux fins de cette recherche (articles, thèses des étudiants membres de l'équipe, conférences et communications scientifiques) à condition qu'aucune de celles-ci qui puisse identifier vous est divulgué publiquement à moins que votre consentement explicite soit donné.

CLAUSE DE RESPONSABILITÉ :

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits et ne libérez pas les chercheurs, sponsors ou institutions impliqués de leurs obligations légales et professionnelles.

ENQUÊTES SUBSÉQUENTES :

A l'issue du projet en cours, nous souhaitons conserver les données recueillies avec votre aide pendant une durée de cinq (2) ans, afin de réaliser d'autres projets de recherche. Les règles éthiques du projet en cours s'appliquent à cette conservation à long terme de vos données. Vous êtes libre de refuser l'utilisation de ces données pour une utilisation ultérieure.

- Nous acceptons que nos données puissent être utilisées pour des projets de recherche ultérieurs.
- Nous n'acceptons pas que nos données puissent être utilisées pour des projets de recherche ultérieurs.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS ?

Pour toute question supplémentaire concernant le projet concernant votre participation et vos droits en tant que participant ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez contacter le chercheur :

Nom et prénom de la chercheuse : Laura Luciana Montano

Numéro de téléphone : +1 438 728 7068

Adresse e-mail : luciana.montano@outlook.com

Le Comité d'éthique institutionnelle de la recherche avec l'être humain de l'UQAM a approuvé le projet de recherche auquel vous participez. Pour obtenir des informations sur les responsabilités de l'équipe de recherche au niveau de l'éthique de la recherche avec l'être humain ou pour déposer une plainte, vous pouvez contacter la présidence du comité, par l'intermédiaire de son secrétaire par courriel au (CERPÉ pluri facultaire (cerpe-pluri@uqam.ca) ou CERPÉ FSH (cerpe.fsh@uqam.ca).

Les coordinations du CERPÉ sont : CERPÉ de la Faculté des sciences humaines : cerpe.fsh@uqam.ca - 514 987-3000 poste 20548. CERPÉ plurifacultaire : cerpe-pluri@uqam.ca - 514 987-3000, poste 3642 (arts , communication, sciences politiques, droit, sciences, éducation, gestion)

REMERCIEMENTS :

Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous remercier. Si vous souhaitez un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

SIGNATURE:

Par la présente:

- a) Je déclare avoir lu ce formulaire d'information et de consentement ;
- b) J'accepte volontairement de participer à ce projet ;
- c) Je déclare comprendre les objectifs du projet et ce qu'implique ma participation ;
- d) Je reconnais avoir eu suffisamment de temps pour réfléchir et décider de ma participation ;
- e) Je reconnais également que la chargée de projet (ou son délégué) a répondu à mes questions de manière claire et satisfaisante et ;
- f) Je comprends que ma participation à cette recherche est entièrement volontaire et que je peux y mettre fin à tout moment, sans aucune pénalité d'aucune sorte, sans avoir à me justifier.

Signature du Participant :

Date :

Nom (lettres imprimées) et coordonnées :

Je, soussigné, déclare:

- a) Avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et les autres dispositions du formulaire d'information et de consentement ;
ET
- b) J'ai répondu au mieux de mes connaissances aux questions posées.

Signature du chercheur responsable ou de son délégué :

Date :

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abraham, N. et Torok, M. (1994). *The shell and the kernel: Renewals of psychoanalysis*. University of Chicago Press.
- Amnesty International. (2014). *Ne m'effacez pas de l'histoire : Vérité, justice et réparation en Bolivie (1964-1982)*. Amnesty International Publications.
- Andrade, C. D. P. et Mazuela, O. S. (2022). El estudio de los perpetradores de la dictadura en Chile: Una aproximación a las principales dimensiones de abordaje del problema chileno. *Sudamérica: Revista de Ciencias Sociales*, *16*, 76-108.
- Aníbal Quijano. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Dans *Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 777-832). CLACSO. <https://www.jstor.org/stable/j.ctv1gm019g.31>
- Artishock. (2020, 24 janvier). Crisis y estallido social en Chile: Los artistas responden (y exponen). *Artishock Revista*. <https://artishockrevista.com/2020/01/24/crisis-y-estallido-social-en-chile-los-artistas-responden-y-exponen/>
- Ávila, B. (Réalisateur). (2012). *Infancia clandestina* [Film]. Historias Cinematográficas.
- Balint, A. (1985). Love for the mother and mother love. Dans *Primary love and psychoanalytic technique* (pp. 91-108). Routledge.
- Barrera, G. (2011). De cóndores y jueces: Reflexiones archivísticas sobre una investigación judicial. *Tábula*, *14*, 45-62. <https://publicaciones.acal.es/tabula/article/view/102>
- Barrett, D. M. (2005). *The CIA and Congress: The untold story from Truman to Kennedy*. University Press of Kansas.
- Barrios Rubio, A. (2009). *Los jóvenes y la red: Usos y consumos de los nuevos medios en la sociedad de la información y la comunicación*. <https://www.researchgate.net/publication/43236096>
- Benjamin, W. (1995). El autor como productor. Dans *Escritos sobre arte y literatura* (pp. 116-138). Taurus.
- Benjamin, W. (2010). Tesis sobre la filosofía de la historia. Dans *El pensador del siglo XX* (pp. 67-88). Siglo XXI.

- Berger, B. M. (1960). How long is a generation? *The British Journal of Sociology*, *11*(1), 10-23.
<https://doi.org/10.2307/587038>
- Botella, C. et Botella, S. (2005). *The work of psychic figurability: Mental states without representation*. Routledge. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uqam/detail.action?docID=199788>
- Bruzzone, F. (2008). *Los topos*. Random House Mondadori.
- Burgos, M. et López, J. (2010). *La remuneración económica de los artistas en México: Un análisis de la situación actual*. UNAM.
- Callahan, S. (2018). Syndrome du survivant. Dans *Risques psychosociaux et qualité de vie au travail* (pp. 41-47). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.chape.2018.01.0041>
- Cao, M. L. F. (2000). *Creación artística y mujeres: Recuperar la memoria*. Narcea.
- Caicedo, J. A. (2007). *La memoria política: El silencio y la resistencia*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Cerda-Hegerl, P. (2006). *Dimensiones centrales de la cultura y la comunicación en América Latina hoy*. <https://es.scribd.com/document/697226757>
- Collins, P. H. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (2e éd.). Routledge.
- Dalley, T. (1990). *Art as therapy: An introduction to the use of art as a therapeutic technique*. Tavistock.
- Ferré, M. J. (2021). *Los agujeros negros de la dictadura: Hijos e hijas de represores, un abordaje desde la clínica*. Paidós.
- Freire, P. (1970). *La pedagogie des opprimé-es*. <https://ruedorion.ca/la-pedagogie-des-opprime-es/>
- Gallart Nocetti, M. A. et Henríquez Bremer, C. (2006). Indígenas y educación superior: Algunas reflexiones. <https://www.academia.edu/59122630>
- Garde Eransus, E. (2020, 3 mars). Las cifras de la dictadura chilena. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/vida/junior-report/20200303/473795281381/dictadura-chile-victimas-asesinados-desaparecidos.html>
- Gaudet, S. et Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative: Du questionnement à la rédaction scientifique*. University of Ottawa Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv19x4dr>

- Guirao, M. A. (2016). Políticas culturales y arte de resistencia en la dictadura cívico-militar uruguaya (1973-1985). *Arte y Memoria: Miradas sobre el pasado reciente*.
<https://www.academia.edu/31110629>
- Guzñay, J. I. (2014). Desarrollo, educación y cosmovisión: Una mirada desde la cosmovisión andina. *Universitas-XXI, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, *21*, 17-32.
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Anthropos.
- Halperin, J. (2023, 11 septiembre). Fiber art is finally being taken seriously. *The New York Times*.
<https://www.nytimes.com/2023/09/11/t-magazine/fiber-art-textiles.html>
- Helguera, P. (2011). *Socially engaged art*. Jorge Pinto Books.
- Herceg, J. S. (2020). Los silencios de la tortura en Chile. *Revista de Ciencia Política*, *40*(1), 115-136.
<https://doi.org/10.4067/S0718-090X2020000100115>
- Jelin, E. (2022). *Los trabajos de la memoria*. Fondo de Cultura Económica.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Nathan.
- Laplanche, J. et Pontalis, J.-B. (1981). *Vocabulaire de la psychanalyse*. PUF.
- Marchesi, A. (2019). *Hacer la revolución: Guerrillas latinoamericanas, de los años sesenta a la caída del Muro*. Siglo XXI.
- Martín-Baró, I. (1988). El papel de la psicología en el conflicto centroamericano. *Revista de Psicología de El Salvador*, *7*(29), 115-126.
- Mato, D. (2018). Educación superior y pueblos indígenas: Experiencias, estudios y debates en América Latina. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, *6*(2), 1-20.
<https://portalderevistas.unsa.edu.ar/index.php/cisen/article/view/1082>
- McLaren, P. (2001). *Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. Siglo XXI.
- Mignolo, W. D. (2000). *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton University Press.
- Miñarro, A. (2014). *Trauma y transmisión: Efectos de la guerra del 36, la posguerra, la dictadura y la transición en la subjetividad*. Xoroi. <https://books.google.ca/books?id=mwy9DwAAQBAJ>

- Mohanty, C. T. (1984). Under Western eyes: Feminist scholarship and colonial discourses. *Boundary 2*, *12*(3), 333-358. <https://doi.org/10.2307/302821>
- Moreno, S. (Réalisateur). (2006). *La ciudad de los fotógrafos* [Film]. Errante Producciones.
- Moreno, S. (Réalisateur). (2017). *Guerrero* [Film]. Películas de Guerrilla.
- Nations Unies, CEPAL. (s. d.). *Indicadores demográficos interactivos*. <https://www.cepal.org/es/subtemas/proyecciones-demograficas>
- Orellana, A. M. (2010). Interculturalidad, identidad indígena y educación superior. Dans *XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles* (pp. 24-29). <https://shs.hal.science/halshs-00532559>
- Ouellette, M. (1980). Pédagogie militante: Un regard sur deux démarches en éducation populaire. *Revue internationale d'action communautaire*, *3*, 101-110. <https://doi.org/10.7202/1034994ar>
- Palermo, Z. (2014). *Arte y estética en la encrucijada descolonial*. Traficantes de Sueños. <https://traficantes.net/libros/arte-y-estetica-en-la-encrucijada-descolonial>
- Pini, I. (2001). *Fragments de memoria: Los artistas latinoamericanos piensan el pasado*. Universidad Nacional de Colombia.
- Pinto Luna, C. del C. (2012). Exilio chileno: 1973-1989. Dans *I Jornadas de Trabajo sobre Exilios Políticos del Cono Sur*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2557/ev.2557.pdf
- Porto-Gonçalves, C. W. et Caetano do Rego Monteiro, L. (2022). De la geopolítica y la política en tiempos de caos sistémico: Una mirada desde América Latina. *De Raíz Diversa*, *8*(16), 173-199. <https://doi.org/10.22201/ppela.24487988e.2021.16.82601>
- Quiñones, N. E. et Cely, N. A. (2008). Identidad cultural y educación en Paulo Freire. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, *10*, 25-40.
- Ritter, A. (2015). Theories of trauma transmission after Ferenczi. *Canadian Journal of Psychoanalysis*, *23*(1), 42-56.
- Rodríguez, L. G. (2010). La educación artística y la política cultural durante la última dictadura militar en Argentina (1976-1983). <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/186523>
- Rogers, A. G. (2006). *The unsayable: The hidden language of trauma*. Random House. <https://www.penguinrandomhouse.ca/books/156661>

- Rojas Lizana, S. (2014). *Historias clandestinas*. <https://www.academia.edu/8459358>
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples*. Zed Books.
- Torres Osuna, C. D. (2014). La industria de la música en Latinoamérica: Nuevas tecnologías, nuevos consumidores, nuevos negocios. *Revista Sonograma*, *25*.
- Viana, I. (2023, 4 octubre). Los 30.000 desaparecidos de la dictadura argentina que se quieren borrar. *ABC*. <https://www.abc.es/historia/30000-desaparecidos-dictadura-argentina-quieren-borrar-cifra-20231004135806-nt.html>
- Vidaurrazaga, T. (2022). *La revolución como herencia: Resistencias, tensiones y diálogos intergeneracionales*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Villacís Marín, D. A. et Narvárez Flores, S. M. (2022). Incidencia de la familia en la elección de una carrera musical. Dans *Genealogía de la familia* (pp. 127-154). Universidad Politécnica Salesiana.
<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/23103/4/Genealogia%20familia%20Vol%202.pdf>
- Visotsky, J. (2016). Proyectos político-pedagógicos utópicos abortados por la Operación Cóndor. *Revista FAIA*, *5*(25-26), 1-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5618991>
- Walsh, C. (2020). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial. <https://www.studocu.com/co/document/36069990>
- Wolynn, M. (2016). *It didn't start with you: How inherited family trauma shapes who we are*. Penguin.
<https://digitalcommons.ciis.edu/publicprograms/20>
- Ximena Faúndez et Brackelaire, J.-L. (2013). Transgeneracionalidad del trauma psicosocial: Imágenes de la detención de presos políticos de la dictadura chilena reconstruidas por los nietos. *Revista de Psicología*, *22*(2), 45-60.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282013000200007
- Zahar, R. (1974). *Frantz Fanon: Colonialism and alienation*. NYU Press.
- Zárate Pérez, A. (2014). Interculturalidad y decolonialidad. *Tabula Rasa*, *20*, 91-107.