

Pédagogies décoloniales et perspective intersectionnelle critique : réflexions contemporaines sur la pensée freiréenne et la refondation du courant d'éducation populaire

Jessica Visotsky et José Reyes

Résumé

Dans cet article, nous partageons quelques réflexions issues de nos praxis en matière d'éducation et de recherche en Amérique latine et en France. Nous visons à contribuer à la compréhension de la pensée de Paulo Freire dans sa singularité, en particulier dans la perspective décoloniale, en mettant en avant le caractère pionnier de ses réflexions sur les liens entre éducation et colonialité dans les années 1960 et 1970 en Amérique latine. À cette fin, nous revisitons les idées du pédagogue brésilien et ses dialogues avec l'œuvre de Frantz Fanon.

Nous réfléchissons également au contexte contemporain dans lequel s'inscrivent nos praxis et à l'urgence d'une pédagogie décolonisatrice.

Enfin, nous abordons des réflexions sur le présent du courant d'éducation populaire, lequel est interpellé par la perspective intersectionnelle, en affirmant que nous nous trouvons dans un contexte de refondation de ce courant.

1 - Freire et sa contribution pionnière aux réflexions sur la colonialité et l'éducation en Amérique latine : de Fanon à Freire

Pour Inés Fernandez Moujan (2014), il existe une relation étroite entre la proposition politique de Fanon et la position de Freire dans **Pédagogie des opprimés**. Selon Fernandez, **Peau noire, masques blancs** ainsi que **Les damnés de la terre** ont exercé une énorme influence sur **Pédagogie des opprimés**. Pour Fernandez, les notions de libération et de décolonisation sont essentielles pour comprendre le lien entre Freire et Fanon. Tous deux se situent dans un registre politique, mais de manière différente : Fanon réfléchit aux conséquences de la colonisation sur la subjectivité de l'opprimé, tandis que Freire intervient directement dans le domaine de l'éducation.

Selon John O'Neill (1974), Frantz Fanon et Paulo Freire se sont intéressés à la relation cruciale entre la politique et le langage dans un contexte d'oppression et de lutte pour la décolonisation. Ainsi, dans **Peau noire, masques blancs**, Fanon révèle l'importance du langage comme élément principal de la culture coloniale (ibid., p. 57). Pour Fanon, le Noir qui s'exprime dans le langage du Blanc ne peut échapper à la position que la société des Blancs lui assigne (ibidem).

C'est pour cette raison que Fanon et Freire s'inspirent du marxisme hégélien pour affirmer que le problème de l'aliénation nécessite une théorie pédagogique (ibidem). Pour O'Neill (ibid., p. 58), la critique que Freire adresse à l'éducation, qu'il conçoit comme un système bancaire utilisé comme un instrument d'oppression, permet de comprendre la littérature prônant la « déscolarisation » de la société industrielle. Freire et Fanon considèrent que les activités essentielles (lire, écrire, écouter et parler) dans la vie des êtres humains libres ne doivent pas être pensées comme le privilège d'individus exceptionnellement doués (ibidem), mais comme un moyen permettant au peuple de nommer et de transformer le monde dont il fait partie (ibidem).

Cependant, O'Neill préfère évoquer la notion de conscientisation plutôt que celle de déscolarisation pour établir un point de convergence entre Freire et Fanon. Pour Fanon, les opprimés sont les instruments de la culture du silence, qui découle de la domination politique du langage et de l'éducation (ibid., p. 59). Fanon interprète cette culture du silence comme l'expression d'un sentiment de peur intériorisée envers la liberté et envers leur « maître » de la part des populations opprimées (ibidem). Ainsi, la pédagogie des populations opprimées se configure comme un instrument leur permettant de se découvrir elles-mêmes, ainsi que leurs oppresseurs et les manifestations de déshumanisation (ibidem).

Pour Freire, un tel processus de conscientisation ne doit pas être mené par les soi-disant leaders culturels et politiques qui parlent au nom du peuple, mais par les populations opprimées elles-mêmes, qui, grâce à une parole « authentique », construisent la pensée et l'action capables de transformer le monde (ibid., p. 60). O'Neill affirme que chaque fois que des hommes pensent, parlent et agissent au nom d'autres, la pensée et l'action sont privées de toute praxis authentique (ibidem). Freire, quant à lui, considère que les hommes ne se construisent pas dans le silence, mais dans la parole, le travail et la réflexion-action (ibidem).

Grâce à ce travail de conscientisation, un véritable dialogue humain peut être établi en tant que dernier droit de la communauté (ibidem). Pour O'Neill, ce dialogue

humain ne peut exister qu'à condition que les humains aiment le monde et la société dans lesquels ils vivent (ibidem). Cet amour doit être réciproque et partagé pour engendrer la liberté nécessaire à sa croissance, mais il doit également s'accompagner d'humilité et de foi en la capacité humaine au dialogue (ibid., p. 61). Lorsque le dialogue repose sur l'amour, l'humilité et la foi, la confiance apparaît dans la tâche de nommer le monde (ibidem). De même, l'humilité et la confiance exprimées dans le dialogue permettent à l'espoir, à la croyance militante dans la nature essentiellement inachevée de l'être humain, de ne pas considérer l'injustice comme une fatalité, mais comme une quête de communion et d'un sentiment d'humanité plus large (ibidem).

C'est dans ce sens que le processus de conscientisation peut devenir un instrument de la décolonisation, et l'alphabétisation un exercice de dialogue (ibidem). La méthode de Freire fait du langage l'instrument fondamental d'un véritable dialogue pédagogique, dans lequel le monde humain interroge l'existence de l'homme et de la femme pour eux-mêmes (ibid., p. 63). Cette méthode d'alphabétisation intègre la tâche historique et ontologique de l'être humain de nommer son monde ainsi que les tâches quotidiennes de la pratique pédagogique et sociale (ibidem). Pour Freire, la méthodologie et la rationalité deviennent des instruments idéologiques du paternalisme, de la domination et de la manipulation des masses mises en œuvre par des experts (ibidem), sauf si ces instruments sont soumis à une véritable praxis d'éducation populaire (ibidem).

Si, pour Fanon comme pour Freire, le mal de notre époque réside dans la domestication de l'intellect, de la volonté et de l'imagination humaine, ils continuent à placer leur espoir en l'humanité (ibidem). La pédagogie des opprimés est l'instrument d'une espérance anthropologique possible, dans la mesure où elle dénonce une réalité existante et identifie, en même temps, les mécanismes pour créer une conscience et transformer cette réalité (ibidem). De même, une société révolutionnaire devra éviter le fatalisme historique des pays dits avancés (ibidem).

De plus, si l'ignorance est un instrument de domination, le peuple peut être opprimé autant par le savoir que par la violence, dans la mesure où il peut se retrouver éloigné du contexte quotidien de l'action et de la réflexion populaire pour servir les intérêts de son élite politique (ibid., p. 64). Pour O'Neill, la paradoxale révolution réside dans le fait de savoir que, tant qu'il y aura des opprimés et des oppresseurs, il n'existe aucune garantie que le libérateur puisse libérer (ibidem). C'est pourquoi l'éducation du peuple sera toujours l'éducation des éducateurs eux-mêmes (ibidem).

Ainsi, Fanon et Freire se dressent comme des critiques culturels révélant la force du langage, à la fois en tant que témoignage et en tant que défenseur d'une cohérence entre les paroles et les actions (ibidem). Fanon et Freire choisissent donc de vivre et d'aimer le monde au point de prendre le risque de prétendre le transformer pour le rendre plus juste, renforçant ainsi la foi de l'« homme » en lui-même.

Maria Impedovo (2021), pour sa part, considère que les textes de Fanon apportent une réflexion pédagogique qui inspire des perspectives critiques. Bien que marginales en France, ces perspectives permettent de concevoir une pédagogie plus inclusive et équitable.

2 - Des marges au centre : des urgences et de la décolonialité dans une perspective intersectionnelle critique

Silvia Rivera Cusicanqui nous rappelle, dans ses réflexions, qu'il n'existe pas de pensée décoloniale sans une pratique de décolonisation (2010). C'est dans ce sens que s'inscrivent les praxis que nous développons et les perspectives que nous partageons. Tout au long de nos travaux, nous approfondissons les processus sociaux, politiques et culturels dans lesquels s'inscrivent les dynamiques éducatives contemporaines en Amérique latine, ou Abya Yala, et en France. Comme nous y invite bell hooks (2015), cet exercice se fait à travers une lecture « des marges au centre ».

Dans le cadre d'une approche intersectionnelle des oppressions, ces perspectives nous permettent de nous concentrer sur des identités en quête d'existence, des identités niées, ayant traversé des génocides, des épistémicides (Walsh, 2012 ; Grosfoguel, 2006, 2007), des ontocides (Barbosa, 2022). Pourtant, grâce à des résistances quotidiennes, des apprentissages et des transmissions orales, des savoir-faire, des récits, des jeux, des rencontres dans les conversations quotidiennes, ainsi que des processus organisationnels de plus ou moins grande envergure, ces identités persistent et résistent dans leur complexité.

Réfléchir à partir des expériences des femmes noires, des femmes migrantes, des travailleuses, des femmes racialisées, des femmes en prison, ou résidant dans des « tomas », des « pueblos nuevos » ou des « poblaciones callampas » — selon le pays d'Amérique latine — permet de comprendre que l'oppression et le système sont vécus différemment selon ces contextes. Pour bell hooks, les « marges » représentent des espaces d'exclusion où les expériences et les voix des femmes qui n'appartiennent pas aux cercles dominants du féminisme (principalement composés

de femmes blanches de classe moyenne) ont été ignorées. En revanche, le « centre » symbolise l'espace où les décisions sont prises, les priorités établies et les agendas définis.

Les femmes vivant ou ayant vécu dans les marges portent une perspective profondément transversale aux différents domaines de la vie, du système patriarcal et suprémaciste blanc. Ces expériences, spécifiques à la vie sous le capitalisme colonial, confrontent des formes multiples et intersectionnelles d'oppression (genre, racialisation, classe, entre autres). Ces expériences doivent occuper le « centre » de l'analyse féministe, car elles offrent une vision non seulement intégrale, mais également transformative dans la lutte contre l'oppression. Une vision capable de relier structure et subjectivité, identité et politique, culture et politique, territoire et subjectivité, ancestralité et politique, dans l'analyse des processus décoloniaux.

Depuis l'Amérique latine, Quijano a dénoncé la persistance d'une logique de pouvoir colonial au-delà des processus de décolonisation. Il a notamment mis en lumière comment cette « colonialité du pouvoir » s'est maintenue par le contrôle de la subjectivité ainsi que des connaissances et des savoirs. Selon lui, la colonialité n'affecte pas seulement les relations économiques et politiques, mais aussi les dimensions culturelles et épistémiques. Il a également analysé comment, à travers ces logiques de pouvoir, le colonialisme a imposé une hégémonie du savoir occidental, marginalisant ou détruisant d'autres systèmes de connaissances, notamment ceux des peuples autochtones et afrodescendants. Ce phénomène, qu'il a appelé épistémicide, désigne l'élimination des formes de savoir non occidentales (Quijano, 1992, 1998).

Dans cette perspective, la sociologue, historienne et théoricienne sociale bolivienne Silvia Rivera Cusicanqui aborde la colonialité depuis une perspective critique et située, en se concentrant sur les réalités andines et la persistance du colonialisme interne (2010, 2015, 2018). Elle propose une analyse essentielle pour réfléchir à ces problématiques, notamment en mettant en avant l'existence des épistémologies autochtones et la nécessité de décoloniser le savoir. À cet égard, elle critique l'appropriation superficielle et exotisante des savoirs autochtones par le milieu académique occidental, dénonçant ce qu'elle qualifie d'extractivisme intellectuel (Rivera Cusicanqui, 2015, 2018). Elle préconise un retour aux savoirs locaux, communautaires et incarnés, tout en mettant l'accent sur le savoir comme une réalité vivante, située et enracinée dans les pratiques quotidiennes.

Par ailleurs, elle évoque l'existence d'une colonialité du corps et de la mémoire,

affirmant que les structures coloniales affectent non seulement les idées et les systèmes de connaissances, mais aussi les corps, les pratiques et les façons d'habiter les territoires. Pour Rivera Cusicanqui, la mémoire collective constitue un champ de résistance face à la colonialité, une idée qui, selon nous, possède un fort potentiel théorique. Sa vision de la décolonisation s'inscrit dans un engagement avec les territoires et les communautés, en opposition à ce qu'elle dénonce comme une « décolonisation de bureau » (2015), qu'elle décrit comme une déconnexion entre théorie et pratique.

Dans cette même ligne de réflexion sur la décolonisation, Achille Mbembe met au centre de sa pensée la déshumanisation et la nécropolitique (2003, 2019), concepts fondamentaux pour appréhender les processus de décolonisation. Il invite ainsi à penser nos contextes, les processus de colonialité qui nous traversent et dans lesquels nous nous construisons et nous subjectivons. Mbembe appelle également à décoloniser la pensée universitaire (2023).

C'est dans le cadre de ces perspectives que nous mettons en dialogue notre conception de l'intersectionnalité, comprise comme « critique », dans la mesure où nous la distinguons de l'intersectionnalité descriptive (Visotsky, 2023). Tandis que cette dernière est une approche soutenue par des organismes internationaux de financement, des agences internationales et de nombreux États encore traversés par la colonialité de leurs pratiques et structures, avec des objectifs purement descriptifs, la première s'enracine dans la recherche des explications et des causes de l'oppression intersectionnelle. Elle dénonce un système patriarcal, capitaliste colonial et suprémaciste blanc.

Ainsi, pour nous, l'intersectionnalité critique se distingue fondamentalement de l'intersectionnalité descriptive dans le fait que, tandis que la première contribue à analyser les raisons de l'oppression dans le cadre de paradigmes émancipateurs et décoloniaux, la seconde se limite à une opération d'énumération, de caractérisation et de description des réalités. De ce fait, l'intersectionnalité critique se constitue comme un outil politique inscrit dans des processus plus ou moins consolidés de libération, d'émancipation, qu'ils soient collectifs ou portés par de petits groupes d'activisme ou de grands mouvements, favorisant à divers degrés l'autonomie à différentes échelles.

Dans cette perspective, nous reconnaissons également la nécessité d'inscrire l'approche intersectionnelle dans les luttes des femmes noires et du féminisme noir. Ce sont les femmes racialisées, à travers la pensée de leurs aïeules qui ont

combattu l'esclavage, la traite transatlantique, le droit de vote pour les femmes noires, l'abolitionnisme carcéral et le racisme structurel, qui ont formulé ce concept. Celui-ci est devenu un signifiant dans d'autres contextes où les femmes racialisées luttent contre des oppressions multiples, similaires mais aussi singulières.

Les pratiques de décolonisation issues d'expériences pédagogiques, qui redéfinissent ce positionnement dans les marges depuis lesquelles nous écrivons et réfléchissons, incluent, d'une part, le travail avec des femmes migrantes dans des espaces combinant alphabétisation, histoire orale et mémoire. Nous parlons ici de la décolonisation de la mémoire dans ces processus menés avec des femmes migrantes autochtones dans les villes, des ouvrières d'usines récupérées, des migrantes afro-diasporiques, des femmes luttant pour la terre et le logement dans les villes d'Amérique latine, ainsi que des femmes issues de zones rurales, des femmes autochtones et des femmes migrantes trans en France.

Avec leurs spécificités propres à chaque contexte, ces espaces ont donné lieu à des expériences fondées sur d'autres épistémologies, des mémoires et des dialogues entre savoirs ancestraux et populaires, forgés dans le cadre de la subsistance et des résistances quotidiennes. Ces pratiques s'inscrivent en dialogue étroit avec l'épistémologie ch'ixi de Silvia Rivera Cusicanqui (2018) et ce que Homi Bhabha appelle des cosmopolitismes vernaculaires. Dans cette perspective, nous pourrions parler d'épistémologies vernaculaires[1].

Les « cosmopolitismes vernaculaires » (Bhabha, 2013 : 93) se développent ou développent leurs vies à l'intersection de différentes traditions culturelles.

Dans ces cosmopolitismes, le progrès global est évalué depuis la perspective des minorités. Ce droit à la différence, tel que l'affirme Balibar, ne revendique pas la restauration d'une identité culturelle originelle ou essentialiste, ni ne vise à neutraliser les différences au nom d'une « universalité » nécessitant de préciser ce que l'on entend par humain.

Ces subjectivités, constituées comme des cosmopolitismes vernaculaires, conçoivent l'engagement envers la différence dans l'égalité comme un processus de formation de groupes ou d'agréats émergents. Ces groupes ne se définissent pas tant par la défense de revendications identitaires essentialistes, mais par des pratiques politiques et des choix éthiques. Ces activismes se manifestent face aux failles des démocraties, générant de nouveaux modes d'agir, de nouvelles formes de reconnaissance et de représentation politique (Bhabha, 2013).

Dans ce contexte, il est pertinent de mentionner le « statut quasi colonial » des personnes résidant dans les quartiers périphériques des villes, des personnes racialisées, « physiquement ségréguées et spirituellement discriminées tant par la loi que par les coutumes », comme le décrivait Du Bois, qui identifiait ce phénomène comme le cœur du problème des minorités (Du Bois cité par Bhabha, 2013 : 99).

Bhabha appelle, dans un contexte de mondialisation et d'expansion des frontières, à « remapper nos propres paysages intimes et autochtones » (Bhabha, 2013 : 103).

3 - Refondation du courant d'éducation populaire interpellée par l'intersectionnalité critique

Depuis l'Amérique latine, l'éducateur populaire Oscar Jara (2020) a revisité les débats qui ont émergé au sein du courant d'éducation populaire autour de la nécessité d'une refondation au début du XXI^e siècle. Ces discussions incluaient des questions liées aux caractéristiques du contexte historique et théorique, à la fois au niveau international et particulièrement latino-américain. Elles revisitaient les débats des années 1980 sur l'éducation populaire en tant que proposition alternative et paradigmatique, tout en intégrant des réflexions critiques sur les pratiques.

Ces débats s'inscrivent également dans les analyses du Brésilien Carlos Rodrigues Brandão (2014), une figure majeure de l'éducation populaire. Il a rappelé l'époque des fondations de ce courant, mentionnant qu'un livre où apparaît pour la première fois l'expression « éducation populaire » avait été publié sous le nom d'un collègue, en raison du contexte de persécution politique au Brésil. Brandão problématise les origines et l'évolution de ce courant, décrivant ces premières années comme des « chemins croisés... des temps pionniers, initiaux et critiques de l'éducation populaire. Quand nous ne savions pas où, ni comment commencer, ni jusqu'où aller, ni où nous voulions arriver. Ces temps étaient des chemins croisés... des temps de recherches, d'horizons, de création d'imaginaires... Et nous sommes toujours dans des chemins croisés, mais différents maintenant. Des chemins qui se croisent et continuent dans des directions opposées. » Il souligne ainsi la diversité et la polysémie des pratiques et significations qui traversent et définissent les expériences d'éducation populaire.

Nous affirmons qu'actuellement, nous vivons des transformations profondes et des reconfigurations géopolitiques, économiques, sociales et culturelles. Parmi ces

transformations, les mouvements noirs, autochtones, féministes, de diversité et socio-environnementaux jouent un rôle clé dans les luttes pour l'hégémonie, tant au niveau politique qu'épistémologique, dans différents pays du continent. Ces mouvements questionnent les savoirs, les connaissances, les institutions et les corporalités, tout en influençant les mouvements sociaux formés avant la refondation décrite par Jara (2020).

Ces transformations théoriques et contextuelles sont en dialogue avec les perspectives intersectionnelles, explicitées dans les années 1990 par des théoriciennes noires comme Kimberlé Crenshaw, et enracinées dans les travaux antérieurs d'Angela Davis, bell hooks, Patricia Hill Collins, Mara Viveros Vigoya et d'autres. Ces idées trouvent également leurs germes dans des collectifs tels que le Combahee River Collective, le féminisme noir suffragiste et abolitionniste. Elles sont aujourd'hui prolongées par des approches décoloniales, nourries à la fois par le black feminism et la théorie poststructuraliste et postmoderne (Viveros Vigoya, 2016).

Dans ce contexte, des mouvements tels que Black Lives Matter, « Soy porque Somos » en Colombie — qui a porté une femme noire des territoires à la vice-présidence —, ou encore des figures comme Marielle Franco, sa sœur Anielle, et des milliers de femmes noires organisées au Brésil, témoignent d'un renouveau du mouvement noir. De même, les luttes autochtones, soutenues par des processus de mémoire collective, se multiplient à travers le continent, de la Patagonie argentine et chilienne au nord-ouest argentin, en passant par la Bolivie, l'Amazonie brésilienne et colombienne, ainsi que les mouvements en Équateur et en Colombie. Ces luttes traversent non seulement les organisations et institutions, mais remettent également en question la colonialité qui imprègne les États latino-américains et les mouvements sociaux plus larges.

Les mouvements socio-environnementaux, paysans et urbains, sont eux aussi interpellés par ces perspectives, tout comme les espaces de formation en éducation populaire, qui se voient influencés par ces processus identitaires et territoriaux de résistance.

Claudia Korol (2008, 2016), une figure majeure de l'éducation populaire en Amérique latine, a contribué à ces transformations profondes par ses travaux critiques sur le colonialisme, le racisme et le patriarcat, à travers les luttes féministes, autochtones et anticapitalistes. L'éducation populaire, à travers ses praxis, continue d'être un espace clé pour promouvoir la réflexion collective et

l'activisme. Nous soutenons que les approches intégrant les multiples oppressions deviennent centrales dans les praxis politico-pédagogiques, où mémoires et identités s'entrelacent pour ancrer l'éducation populaire dans des processus de résistance qui dépassent les frontières du continent latino-américain.

Références

Barbosa, L. P. (2022). Integração pedagógica da educação camponesa na América Latina: Concepções, experiências e sujeitos no enfrentamento do ontocídio e do epistemicídio. *Abatirá-Revista de Ciências Humanas e Linguagens*, 3(5), 30-53.

Bhabha, Homi, (2013), *Nuevas minorías, nuevos derechos. Notas sobre cosmopolitismos vernáculos*, Siglo XXI.

bell hooks, (2020), *Teoría feminista: de los márgenes al centro*, Madrid, Traficante de Sueños.

Grosfoguel, Ramón (2006) «Decolonizing Political Economy and Postcolonial Studies» en *Coloniality at Large: Latin America and the Postcolonial Debate*.

Grosfoguel, Ramón (2007) «Epistemic Decolonization: Towards Transmodernity Beyond Occidentalism» en varios textos, ver

Jara, Oscar (2020) *La educación popular latinoamericana*, EdiUNLU – Editorial El Colectivo.

Korol, C. (2008). Una perspectiva feminista en la formación de los movimientos populares: La batalla simultánea contra todas las opresiones. *Revista venezolana de estudios de la mujer*, 13(31), 27-37.

Korol, C. (2016). *Feminismos populares: Las brujas necesarias en los tiempos de cólera*. Nueva sociedad, (265), 142-152.

Mbembe, Achille (2003) *Necropolitics*. *Public Culture*, 15(1), 11-40.
<https://doi.org/10.1215/08992363-15-1-11>

Achille Mbembe, (2019) *Necropolitics*, Durham, NC: Duke University Press.

Mbembe, Achille (2023) Descolonizar la universidad, Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Facultad de Ciencia de la Educación, Ennegativo Ediciones.

O'Neill, J. (1974). Le langage et la décolonisation : Fanon et Freire. *Sociologie et sociétés*, 6(2), 53-66. <https://doi.org/10.7202/001535a>.

Rivera Cusicanqui, Silvia (2010) Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores, Tinta limón.

Rivera Cusicanqui, Silvia (2015) Sociología de la imagen Miradas ch'ixi desde la historia andina, Tinta Limón.

Rivera Cusicanqui, Silvia (2018) Un mundo ch'ixi es posible, Tinta Limón

Reyes, José Ignacio ()

Visotsky , J. . y Brandão , C. (2014). Memoria histórica y educación popular: practicar una “otra educación”. Entrevista a Carlos Rodrigues Brandão . *Revista nuestraAmérica*, 2(3), 15-20. Recuperado a partir de <https://nuestramerica.cl/ojs/index.php/nuestramerica/article/view/e48697671>

Visotsky , Jessica (2023). Interseccionalidad crítica versus descriptiva: hacia una herramienta política de liberación de los pueblos. *Utopía Y Praxis Latinoamericana*, 28(103), e8232309. Recuperado a partir de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/e8232309>

Walsh, Catherine (2012), Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial, *Interculturalidad crítica/pedagogia de-colonial. Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas*, 3(6), 25-42.

Notes

[1] Ces réflexions autour de l'œuvre de Homi Bhabha ont été partagées avec la Dre Analía Leite lors de notre séjour à l'Université de Malaga, à qui nous devons la reconnaissance de nous avoir introduits à cette œuvre et à ces perspectives sur les cosmopolitismes vernaculaires.