

Université de Montréal

**Les enjeux de la discrimination positive au Brésil : le cas des quotas raciaux  
à l'Université d'État de Rio de Janeiro (UERJ)**

par

Diego Lafaiete Courty Leite

Études internationales

Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des arts et des sciences  
en vue de l'obtention du grade de Maître ès sciences (M. Sc.)  
en études internationales

Juillet 2017

© Diego Lafaiete Courty Leite, 2017

## RÉSUMÉ

Ce travail vise à mieux comprendre les trajectoires et les conditions de vie de certains bénéficiaires de la politique des quotas, et également à connaître l'opinion de ces bénéficiaires sur l'efficacité du programme en tant qu'outil de lutte contre les inégalités raciales au Brésil. Pour cela, nous avons mené une étude de cas ayant comme but d'analyser l'expérience d'étudiants qui s'auto-identifient comme *negros*<sup>1</sup> et qui ont eu accès à l'Université d'État de Rio de Janeiro, au Brésil, grâce à la politique de discrimination positive, et qui ont réussi à terminer leurs études universitaires et à obtenir leur diplôme. Nous avons mené des entretiens semi-structurés en soumettant des questionnaires contextuels à neuf anciens bénéficiaires de cette politique. Le guide d'entretien a été construit à partir de six domaines de recherche thématiques : la sélection de l'université et son intégration; l'identité raciale et le racisme; la permanence à l'université; l'intégration sur le marché du travail; la mobilité sociale et économique; et l'évaluation de la politique des quotas. Face aux résultats, nous pouvons dire que le système des quotas de l'UERJ, visant à garantir les droits historiquement niés à des groupes minoritaires tels que les *Negros*, par exemple, permet de changer de manière considérable les conditions de vie de ces bénéficiaires. Certes, il y a encore beaucoup à faire pour réduire les inégalités raciales et le racisme au Brésil, mais selon les résultats de la présente étude, la politique des quotas peut constituer l'une des étapes qui vont dans ce sens.

Mots-clés : discrimination positive; quotas; inégalités raciales; racisme; Brésil.

---

<sup>1</sup> Ce terme sera utilisé dans le texte pour désigner à la fois les Noirs et les Métis. Dans le cadre de cette étude, le terme « Métis » fait référence aux personnes issues d'un parent noir et d'un parent blanc, et il prendra la majuscule, tout comme Noir, *Negro* et Blanc lorsqu'il s'agit d'un nom.

## **ABSTRACT**

This research aims to better understand the trajectories and living conditions of certain beneficiaries of the quota policy and also to know the opinion of these beneficiaries on the effectiveness of the program as a tool to combat racial inequality in Brazil. To do so, a case study was conducted to learn about the experience of black self-declared alumni, who had access to the Rio de Janeiro State University, in Brazil, through affirmative action policy and have successfully completed their university studies and graduated. We conducted semi-structured interviews and applied contextual questionnaires to nine former beneficiaries of the policy. The interview script was constructed from six thematic research areas: selection and integration of the University; racial identity and racism; permanence in the University; integration into the labor market; social and economic mobility; and evaluation of the quota policy. In view of the results, it can be said that the quota system in UERJ, which aims to guarantee rights historically denied to minority groups such as the blacks, for example, is helping to significantly change the living conditions of the beneficiaries. While there is still much to be done to reduce racial inequality and racism in Brazil, but from the results found here, apparently, the quota policy can be one of the steps in this direction.

Key-words: Positive discrimination; Quotas; Racial inequalities; Racism; Brazil.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>Liste des tableaux.....</b>	<b>vi</b>
<b>Liste des figures.....</b>	<b>vii</b>
<b>Liste des sigles.....</b>	<b>viii</b>
<b>Remerciements.....</b>	<b>ix</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>10</b>
La problématique.....	10
Les objectifs.....	13
La justification.....	13
La méthodologie.....	14
La structure du mémoire.....	15
<b>Chapitre 1. Les inégalités raciales au Brésil.....</b>	<b>17</b>
1.1. Le panorama des inégalités raciales.....	17
1.2. Les causes des inégalités.....	20
1.3. La théorie raciale et le racisme.....	22
1.4. La relation classes sociales x race.....	25
<b>Chapitre 2. Les inégalités dans l'enseignement supérieur et l'introduction de la discrimination positive.....</b>	<b>29</b>
2.1. Définition de la discrimination positive.....	31
2.2. Contradictions et effets pervers de la discrimination positive.....	34
2.3. L'introduction de politiques de discrimination positive au Brésil.....	36
<b>Chapitre 3. L'Université d'État de Rio de Janeiro et sa politique des quotas.....</b>	<b>41</b>
3.1. L'emplacement.....	41

3.2. L'histoire de l'UERJ.....	42
3.3. La politique des quotas de l'UERJ.....	46
3.4. Le nombre d'accès.....	50
3.5. Le soutien institutionnel.....	55
3.6. L'évaluation qualitative de la politique des quotas de l'UERJ.....	57
<b>Chapitre 4. La démarche méthodologique de la recherche.....</b>	<b>60</b>
<b>Chapitre 5. Résultats, analyses et discussion.....</b>	<b>69</b>
5.1. Les participants de la recherche.....	69
5.2. L'analyse des entrevues.....	75
5.2.1. La sélection de l'université et son intégration.....	75
5.2.2. L'identité raciale et le racisme.....	90
5.2.3. La permanence à l'université.....	97
5.2.4. L'insertion sur le marché du travail.....	107
5.2.5. La mobilité sociale et économique.....	112
5.2.6. L'évaluation de la politique des quotas.....	115
<b>Conclusion.....</b>	<b>125</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>134</b>
<b>Appendices (annexes) .....</b>	<b>143</b>

## **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1 : Répartition des étudiants bénéficiaires ou non des quotas admis au concours d'entrée en première année de l'UERJ.....	51
Tableau 2 : Répartition des admis et des décrocheurs à l'UERJ de 2003–2015.....	53
Tableau 3 : Résumé de la situation des étudiants admis en première année à l'UERJ de 2003–2015.....	54
Tableau 4 : Les participants de la recherche, cursus, campus, semestres d'entrée et de conclusion, semestres du cursus et semestres effectués.....	70

## **LISTE DES FIGURES**

Figure 1 : Photo du Campus Francisco Negrão de Lima, dans la ville de Rio de Janeiro.....	44
Figure 2 : Les sept campus de l'UERJ.....	45

## LISTE DES SIGLES

CEDERJ - Fundação Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro  
DEAPI - Département du développement académique et de projets d'innovation de l'UERJ  
DINFO - Direction d'informatique de l'UERJ  
EDUCAFRO - Éducation et citoyenneté des Afro-descendants et des personnes à faible revenu  
FAETEC- Fondation de soutien à l'École technique  
GTI - Groupe de travail interministériel  
IBGE - Institut brésilien de géographie et de statistiques  
IDH - Indice de développement humain  
IPEA - Institut de recherche économique appliquée  
OIT - Organisation internationale du Travail  
ONU - Organisation des Nations Unies  
PIB - Produit intérieur brut  
PROINICIAR - Programme d'initiation académique de l'UERJ  
SR-1 - Direction des programmes de premier cycle de l'UERJ  
PVNC - Cours préuniversitaire pour les *Negros* et les personnes à faible revenu  
SADE - Système d'accompagnement des résultats scolaires des élèves des écoles secondaires gérées par le pouvoir public  
UDF - Université du District fédéral  
UEG - Université d'État de Guanabara  
UENF - Université d'État Nord Fluminense  
UERJ - Université d'État de Rio de Janeiro  
UFF - Université fédérale Fluminense  
UFRJ - Université fédérale de Rio de Janeiro  
UFRRJ - Université fédérale rurale de Rio de Janeiro

## REMERCIEMENTS

Je remercie d'abord Dieu qui, par son immense amour, grâce et bonté, m'a permis de réaliser ce rêve. Merci de m'avoir guidé et de m'avoir toujours accompagné.

Je remercie les participants de cette recherche, les neuf ex-bénéficiaires de la politique des quotas pour les *Negros* de l'UERJ, qui ont contribué volontairement à ce travail. Ce mémoire n'aurait pas pu être réalisé sans leur participation.

Je remercie ma directrice de recherche, Patricia Martin, d'avoir participé à cet important moment de ma vie. Je la remercie de m'avoir encadré, orienté, aidé et conseillé. Son dévouement et sa grande générosité ont été essentiels pour la réalisation de ce travail.

Je tiens aussi à remercier la Fondation Olivier et Yvonne Poirier ainsi que la Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université de Montréal pour m'avoir aidé financièrement pendant mes études. J'exprime ma gratitude à l'Université de Montréal, qui m'a donné tous les outils et le soutien nécessaires pour réaliser ce projet.

Pour finir, j'aimerais remercier et dédier ce travail à une personne qui a été fondamentale tout au long de mon parcours académique : ma femme, Andriele, qui m'a encouragé et aidé dès le début.

## INTRODUCTION

### *La problématique*

Le Brésil se classe aujourd'hui parmi les pays les plus inégalitaires au monde, avec un indice de Gini<sup>1</sup> supérieur à 0,50. Plusieurs études y révèlent l'extrême concentration de revenus, de richesses et d'autres distributions, comme l'éducation et le capital humain, ce qui renforce une situation d'inégalités sociales et économiques profondes.

Nous connaissons bien l'existence d'inégalités entre différentes régions, par exemple entre les zones urbaines et rurales, ainsi que les différences en matière de revenus, de pauvreté, de logement et d'assainissement au sein des grandes métropoles du Brésil. Cependant, ce qui est moins étudié ou médiatisé, mais qui demeure fondamental pour la compréhension des inégalités sociales au Brésil, c'est la nature « racialisée » de ces inégalités.

Pendant des décennies, en dépit de son immense importance et gravité, la question des inégalités et de la discrimination raciales a été absente du débat public au Brésil, gagnant plus de visibilité seulement à partir de la fin des années 1990, en particulier après la divulgation des « analyses sur les inégalités raciales » réalisées par l'Institut de recherche économique appliquée (IPEA). La construction d'un ensemble de revendications tenues par le mouvement *negro* ainsi que la réception de ces demandes par le gouvernement ont été également importantes pour la consolidation du débat sur les inégalités raciales au Brésil (Feres Júnior et Daflon, 2014).

---

<sup>1</sup>L'indice (ou coefficient) de Gini est un indicateur synthétique d'inégalités de salaires (de revenus et de niveaux de vie). Il varie entre 0 et 1. Il est égal à 0 dans une situation d'égalité parfaite où tous les salaires, les revenus et les niveaux de vie seraient égaux. À l'autre extrême, il est égal à 1 dans une situation la plus inégalitaire possible, celle où tous les salaires (les revenus et les niveaux de vie) sauf un seraient nuls. Entre 0 et 1, l'inégalité est d'autant plus forte que l'indice de Gini est élevé (France, 2016).

Le président Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) a assumé publiquement l'existence de la discrimination raciale au Brésil. Cependant, sa position par rapport à des politiques concrètes était vague, c'est pourquoi il a fallu attendre les gouvernements suivants de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) et de Dilma Rousseff (2011-2016) pour que des mesures concrètes soient mises en œuvre.

Parmi ces mesures, nous pouvons mettre en évidence l'adoption de lois contre le racisme, et en faveur de la valorisation de la culture *negra* et de sa promotion au sein de la société brésilienne, en particulier la loi n° 10.639/2003 qui a rendu obligatoire l'enseignement de l'« histoire et de la culture afro-brésilienne » à l'école primaire et secondaire; la loi n° 10.678/2003 qui a permis la création du secrétariat chargé des politiques de promotion de l'égalité raciale de la Présidence de la République; et la loi n° 12.288/2010 qui a permis la création de « statut de l'égalité raciale » interdisant le racisme et la discrimination en plus de garantir le droit à la non-discrimination et à l'égalité raciale dans de nombreux domaines comme ceux de la santé, de la culture, du logement, du travail, de l'éducation, et de la liberté de culte et d'expression.

Pendant le gouvernement du président Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), on a entrepris l'adoption de politiques d'accès à l'éducation en faveur des étudiants *negros*. La principale mesure a été la mise en œuvre de politiques de discrimination positive grâce à la mise en place de quotas dans les universités publiques, afin de favoriser l'accès des étudiants *negros* à l'enseignement supérieur.

La discrimination positive peut être définie comme « l'instrument clé d'une politique de rattrapage entre différents groupes. Elle vise à promouvoir entre eux une plus grande égalité de fait, ou tout au moins, à garantir aux membres des groupes défavorisés une véritable

égalité des chances » (Calvès, 2016, p. 7). En définissant des quotas pour entrer à l'université, elle se donne pour ambition d'assurer l'égle représentation des divers groupes dans les institutions sociales, qui devraient être à l'image de la société (Schnapper, 2011).

Ainsi, compte tenu du fait que l'éducation est un facteur essentiel dans la détermination des inégalités entre *Negros* et Blancs au Brésil, et que le nombre de *Negros* ayant un niveau scolaire universitaire ne reflète pas leur proportion dans la population brésilienne, l'adoption de cette mesure est justifiée.

L'Université d'État de Rio de Janeiro (UERJ) a été la première université publique au Brésil à recevoir des étudiants bénéficiaires de deux mesures de discrimination positive, l'une ayant un caractère social puisqu'elle est destinée aux élèves des écoles publiques, et l'autre ayant un caractère racial, car elle est destinée aux étudiants *negros*.

Lors de l'examen d'entrée de 2003, l'UERJ a été la première université brésilienne à créer et à adopter un système de quotas, celui-ci étant reconnu comme une étape dans la démocratisation de l'accès à l'enseignement universitaire. Actuellement, le système est garanti par l'État grâce à la loi n° 5346/2008 qui réserve 45 % des postes vacants de l'UERJ à des étudiants en situation d'inégalité socio-économique, répartis entre les groupes suivants :

1. Les élèves des écoles publiques – 20 %
2. Les *Negros* et les Autochtones, par auto-déclaration – 20 %
3. Les personnes handicapées ainsi que les enfants de policiers civils ou militaires, de pompiers militaires ou d'inspecteurs de sécurité et d'administration pénitentiaire morts ou rendus handicapés dans le cadre de leur service – 5 %

La loi prévoit aussi que les étudiants qui sont entrés à l'université grâce au système de quotas recevront une bourse pendant toute la durée de leurs études universitaires et que

d'autres actions d'inclusion sociale seront mises en place par les organismes universitaires et par l'administration de l'État, favorisant ainsi les besoins de base des étudiants et la préparation de leur entrée sur le marché du travail.

La politique des quotas de l'UERJ mérite d'être étudiée en raison non seulement de son caractère pionnier, mais également pour sa capacité à inspirer d'autres universités publiques au Brésil. Elle a joué un rôle fondamental dans les discussions portant sur la discrimination raciale, les politiques publiques et la démocratisation de l'accès à l'université publique dans la société brésilienne.

### ***Les objectifs***

Ce travail vise à mieux comprendre les trajectoires et les conditions de vie de certains bénéficiaires de la politique des quotas de l'UERJ. Il cherche également à connaître l'opinion de ces bénéficiaires sur l'efficacité du programme en tant qu'outil de lutte contre les inégalités raciales au Brésil. Pour cela, cette recherche propose d'analyser l'expérience d'étudiants auto-identifiés *negros* qui ont eu accès à l'université par le biais de la politique de discrimination positive et qui ont terminé avec succès leurs études universitaires. Enfin, cette recherche a pour objectif d'étudier le processus de construction de la « réussite académique » de ces étudiants.

### ***La justification***

Même en tenant compte des études qui montrent qu'après la mise en œuvre de ces politiques, l'accès des *Negros* à l'enseignement supérieur a considérablement augmenté, il existe un manque de données sur les conditions de ces étudiants pendant et après leur séjour à

l'université. Peu d'études portent sur l'intégration des étudiants dans le milieu universitaire, en particulier dans les établissements historiquement élitistes, et sur les principaux obstacles rencontrés par ces étudiants pour poursuivre et terminer leur formation. On observe également l'absence d'études portant sur les cas d'ex-bénéficiaires qui pourraient démontrer comment le fait d'avoir suivi des cours à l'université a influencé leurs conditions de vie.

Remplir ces lacunes est essentiel pour comprendre le fonctionnement et les effets des politiques de discrimination positive sur les trajectoires et les conditions de vie de ces bénéficiaires. La compréhension du phénomène et de ses limites nous aidera à évaluer l'efficacité de ces politiques et pourra certainement enrichir le débat entourant cette question.

### ***La méthodologie***

Afin de savoir comment certains diplômés de l'UERJ, soit d'anciens bénéficiaires de la politique des quotas pour les *Negros*, se situent par rapport à leur carrière et à leur expérience universitaire, et pour établir les stratégies utilisées pour l'obtention de leur diplôme, il a été considéré comme approprié de mener des entretiens semi-structurés individuels. Les questions étaient destinées à stimuler la réflexion sur le sujet de la recherche et le but de celles-ci n'était en aucun cas de connaître l'histoire de vie des participants, mais plutôt de stimuler la construction d'une réflexion sur leur expérience universitaire.

Avant les entretiens, les participants ont rempli un formulaire comportant des questions sur leurs conditions socio-économiques et éducatives, et ont signé le formulaire d'information et de consentement. Le modèle des entrevues a été construit à partir de six domaines thématiques de recherche : 1. La sélection de l'université et son intégration; 2. L'identité raciale et le racisme; 3. Les difficultés de permanence à l'université; 4. L'insertion sur le

marché du travail; 5. La mobilité sociale et économique; et 6. L'évaluation de la politique des quotas.

Les aspects méthodologiques de l'étude, comme les outils de collecte de données, la méthodologie d'analyse, etc., seront discutés plus en détail dans le chapitre 4, consacré exclusivement à l'approche méthodologique.

### ***La structure du mémoire***

Ce travail est divisé en cinq chapitres. Le premier chapitre aborde la question des inégalités raciales au Brésil. Il a l'intention de démontrer, par des données quantitatives, la situation actuelle des inégalités entre les *Negros* et les Blancs dans de nombreux domaines, par exemple concernant le revenu, l'accès à l'éducation, la représentation politique, etc. En outre, il présente les raisons historiques de l'initiation et de la propagation de ces inégalités.

Le deuxième chapitre aborde plus profondément les inégalités dans l'enseignement supérieur au Brésil, ainsi que la situation actuelle et les raisons historiques. Il traite également de la question de la politique de discrimination positive dans l'enseignement supérieur. Nous présenterons sa définition, son histoire ainsi que les concepts de son introduction et de son développement au Brésil.

Le troisième chapitre offre un descriptif de l'Université d'État de Rio de Janeiro (UERJ) portant sur l'histoire et les caractéristiques de celle qui a été la première grande université publique brésilienne à mettre en œuvre une politique de discrimination positive grâce à la création d'un système de quotas sociaux et raciaux.

Dans le quatrième chapitre, nous présenterons la démarche méthodologique utilisée pour répondre aux objectifs de ce travail. Le cinquième chapitre aborde et analyse les résultats obtenus au cours de la démarche méthodologique. Enfin, la conclusion comprend un résumé des chapitres antérieurs et une réflexion sur les résultats obtenus dans le cadre de ce travail.

## CHAPITRE 1 - LES INÉGALITÉS RACIALES AU BRÉSIL

Possédant une population de plus de 190 millions d'habitants, le Brésil présente de grandes inégalités économiques et sociales entre ses deux groupes « ethno-raciaux » les plus grands, à savoir les Blancs d'origine européenne, qui représentent 47,73 % de la population, et les *Negros* (Noirs et Métis), ou Afro-descendants, qui représentent 50,74 % de la population (Brésil, 2010).

La distance qui sépare les Blancs des *Negros* est visible partout, et ce, dans tous les secteurs, la situation des *Negros* étant nettement défavorable par rapport à celle des Blancs. Elle se traduit à la fois par la forte présence des *Negros* dans les lieux précaires (par exemple, dans les favelas<sup>2</sup>, les régions d'extrême pauvreté et les professions à bas salaire) et par leur faible présence dans les lieux et les situations sociales les plus privilégiés (comme les quartiers riches ou de classe moyenne supérieure, les universités, les postes administratifs et décisionnels, ainsi que les professions prestigieuses et offrant une haute rémunération). Ce problème est complexe, mais il est présent dans tous les domaines.

### ***1.1. Le panorama des inégalités raciales***

À titre d'illustration, nous prendrons les inégalités dans les domaines de l'emploi, du revenu, de l'éducation, de la violence et de la représentation politique. Par exemple, lorsque nous examinons les facteurs tels que l'emploi, il en ressort que 42 % des Blancs ont un emploi formel, comparativement à 31,4 % des *Negros* (IPEA, 2005). Si l'on compare le revenu

---

<sup>2</sup> Bidonville brésilien.

moyen, nous observons que les Blancs reçoivent un salaire 2,4 fois plus élevé que les *Negros* (ONU, 2016).

La précarité des revenus perçus par la population *negra* est un facteur qui explique pourquoi l'incidence de la pauvreté extrême pour cette partie de la société est supérieure à celle observée chez les Blancs. Selon l'ONU (2016), les *Negros* représentent 70,8 % des Brésiliens qui sont en situation d'extrême pauvreté. Ainsi, quand on regarde la distribution de la richesse, nous observons la situation suivante : en ce qui concerne la tranche des 10 % les plus pauvres, 67,8 % sont *negros* pour 32,2 % de Blancs, tandis que pour la tranche des 1 % les plus riches, ce rapport est de 13,2 % de *Negros* pour 86,8 % de Blancs (Brésil, 2005).

Selon l'IPEA (Brésil, 2005), étant donné qu'en général, les *Negros* ont un niveau de scolarité plus faible que les Blancs, on observe que leur insertion sur le marché du travail est défavorisée, que le taux de chômage au sein de ce groupe est supérieur, et qu'ils travaillent davantage dans le cadre d'un travail informel. Enfin, on reconnaît que leur revenu est inférieur à celui d'un citoyen blanc. Tout ceci est le reflet des inégalités qui sont également présentes dans le domaine de l'éducation.

Selon l'ONU (2016), 64 % des *Negros* n'ont pas terminé leurs études primaires et, parmi les analphabètes au Brésil, 80 % sont *negros* (ONU, 2016). En 2000, 42 % de la population *negra* n'avait pas accès à l'éducation, contre 23 % de Blancs, et 1,41 % de *Negros* avait un diplôme de niveau supérieur, comparativement à 6,59 % de Blancs (Feres Júnior, Daflon et Campos, 2012).

Lorsque nous examinons des facteurs tels que la violence, les inégalités entre les *Negros* et les Blancs sont effrayantes. Un rapport produit par Rita Izsák, experte sur les questions liées aux minorités des Nations Unies, souligne que sur 56 000 homicides

enregistrés chaque année au Brésil, environ 23 000 des victimes sont des jeunes *Negros* de 15 à 29 ans. Selon les informations recueillies dans l'État de São Paulo, les décès de personnes d'origine africaine à la suite des actions de la police sont trois fois plus nombreux que ceux enregistrés pour la population blanche. À Rio de Janeiro, près de 80 % des victimes d'homicide liées aux interventions de la police sont *negras*. Sur ce contingent de jeunes d'origine africaine tués, 75 % sont âgés de 15 à 29 ans (ONU, 2016).

Un autre point mis en évidence dans le présent rapport est le fait que 75 % de la population carcérale du Brésil est composée de *Negros*, réalité qui serait associée à l'approche discriminatoire de la police. Selon l'experte, lorsqu'ils sont accusés, les Brésiliens d'origine africaine sont plus susceptibles d'être emprisonnés que de recevoir des peines de substitution. À titre d'exemple, elle cite la politique de « guerre contre la drogue », qui serait marquée par des « ambiguïtés », car elle permet à la police d'incriminer les individus selon un profil ethnique et social spécifique. Les *Negros* trouvés en possession de drogue sont accusés du crime le plus grave, soit de trafic de stupéfiants, alors que les Blancs sont plutôt accusés de possession de drogue, ou ils reçoivent simplement un avertissement (ONU, 2016).

Enfin, pour clôturer nos exemples d'inégalités, nous avons le cas de la représentation politique, un secteur principalement composé de Blancs dans lequel la participation des *Negros* serait d'une importance fondamentale dans la lutte contre ces inégalités. Il existe peu de données sur la « couleur » ou la « race » des candidats politiques, mais des études récentes indiquent que la proportion de *Negros* au Parlement fédéral n'a jamais dépassé 9 % (Campos, 2015).

Campos (2015) a mené une étude pour déterminer l'identité raciale des candidats au poste de conseiller municipal pour les élections de 2012 dans les deux plus grandes villes du

Brésil, soit São Paulo et Rio de Janeiro. À São Paulo, les *Negros*, qui représentent 37,1 % de la population, représentaient 31,6 % des candidats à l'élection, mais seulement 16,4 % d'entre eux ont été élus. À Rio de Janeiro, où ils représentent 48 % de la population, ils constituaient 37,8 % des candidats à l'élection, mais seulement 9,8 % des candidats élus (Campos, 2015). Comme il s'agit d'une étude de cas, nous devons prendre soin de ne pas généraliser ces données à l'échelle du pays, mais ce sont tout de même des indicateurs importants de la faible représentation proportionnelle des *Negros* dans la politique.

### ***1.2. Les causes des inégalités***

Toute disparité sociale et économique systématique persistant entre les différents groupes dans une société a pour origine des facteurs historiques, des mécanismes de propagation et de transmission ainsi que des processus de perpétuation dans le temps (Martins, 2004). Actuellement, la racine des inégalités raciales au Brésil réside dans le fait que le pays a adopté, pendant plus de 70 % de son histoire post-« découverte », le régime du travail esclave.

Selon Martins (2004), la version de l'esclavage implantée par les Européens durant la colonisation de l'Amérique a été l'une des formes les plus radicales d'exclusion jamais inventées par l'être humain. « On refusait au captif non seulement la rémunération pour son travail et sa liberté d'homme libre, mais aussi toute possibilité d'acquisition et d'accumulation de richesse, de propriété, de terre, d'éducation, et d'autres actifs » (Martins, 2004, p. 13, traduction libre). Ainsi, le développement économique, social ou intellectuel réel de l'ensemble de la population esclave était inexistant. C'est au moyen de ce système que les

Africains et leurs descendants ont été incorporés à la population et au processus de construction de ce qui allait plus tard devenir le Brésil.

Parmi les pays du « Nouveau Monde », le Brésil était la plus grande nation esclavagiste : il était le participant le plus actif à la traite des esclaves de l'Atlantique et le plus grand importateur d'Afrique, ayant reçu plus de 3,6 millions d'esclaves africains (Curtin, 1969). Il a été l'avant-dernier pays (ou colonie) de l'hémisphère à abolir le commerce international des êtres humains, ce qui ne s'est produit qu'en 1850, et le dernier pays du monde occidental à abolir l'esclavage le 13 mai 1888. Ces données montrent comment le régime esclavagiste s'est ancré dans la société brésilienne et quel a été l'effort des propriétaires d'esclaves pour retarder l'abolition de ce régime, qui n'est arrivé que grâce à une forte pression internationale et au travail intense du mouvement national abolitionniste.

L'abolition de l'esclavage n'a pas été suffisante pour changer le statut des Noirs au sein de la société brésilienne parce que le racisme était si profondément enraciné que, même libres, ils ont continué à être perçus comme des êtres inférieurs, ce qui a contribué à perpétuer le racisme et la ségrégation raciale ainsi qu'à reproduire les inégalités existantes.

Pour Martins (2004), après l'abolition, les affranchis ont été livrés à eux-mêmes, sans compensation ou projet d'intégration dans la société ou sur le marché du travail. Au contraire, la politique publique à l'époque était l'immigration favorisant les Européens, qui remplissaient un double rôle : fournir de la main-d'œuvre pour remplacer le travail des esclaves et contribuer au « blanchiment » de la population.

La région Nord-Est du Brésil, porte d'entrée des esclaves, concentrait seulement 28 % de la population esclave du pays au moment de l'abolition. Le manque d'options offertes aux affranchis a provoqué leur incorporation à la masse prolétarienne des usines et des plantations

de canne à sucre, misérablement rémunérée (Martins, 2004). Ceci est décrit par Josué de Castro (1948) dans Géographie de la faim :

« L'absence de toute autre possibilité de travail obligeait l'ouvrier agricole à se soumettre entièrement à cette terrible exploitation ou à émigrer vers les villes ou les autres zones économiques du pays. (...) Après l'abolition de l'esclavage, les Noirs et les Métis, libérés des baraquements qui les attachaient à la plantation, durent assurer leur alimentation avec leur salaire misérable. D'abord, la quantité d'aliments de leur régime diminua et, de ce fait, ils ne disposèrent plus du combustible nécessaire au bon fonctionnement de la machine pour réaliser le même travail qu'auparavant » (Josué de Castro, 1948, p. 120; 122-123).

Dans la région Sud-Est, où se concentrait près de 70 % de la population esclave du pays au moment de l'abolition, on a offert d'autres options aux affranchis : faire de l'agriculture de subsistance sur un terrain vacant ou migrer vers l'économie informelle et le sous-emploi de la périphérie des grands centres urbains. C'est à cette période qu'on a assisté à l'émergence des premiers grands bidonvilles de Rio de Janeiro (Martins, 2004).

Plus d'un siècle après l'abolition de l'esclavage, les conséquences sont encore très présentes dans la société brésilienne puisque l'héritage de l'esclavage porte une immense inégalité raciale encore présente au Brésil aujourd'hui. Cette société n'est rien de plus que le résultat des inconvénients brutaux et des exclusions originales générées par le régime esclavagiste, transmis de génération en génération, et perpétués quotidiennement par l'action de préjugés et de discrimination raciale.

### ***1.3. La théorie raciale et le racisme***

La théorie raciale, et le racisme en particulier, semble être la base théorique la plus appropriée pour la compréhension de l'initiation, de la propagation et de la transmission des inégalités raciales au Brésil. Aníbal Quijano (2007), dans son étude « "Race" et colonialité du pouvoir », explique que dès le début de l'Amérique coloniale, l'idée selon laquelle il y avait

des différences de nature biologique au sein de la population de la planète, associées à la capacité de développement culturel, mental et général, s'est établie.

Cette idée va encore plus loin et considère l'existence d'une hiérarchie entre les groupes humains, c'est-à-dire les « races ». Ainsi, les Blancs occuperaient le haut du classement, étant des êtres plus développés, tandis que les Noirs seraient moins développés, évoluant dans un état proche de la nature. Cette idée de hiérarchie est la base de l'acceptation et de la naturalisation de l'exploitation et de la domination des Blancs sur les Noirs (et aussi sur les Autochtones).

Pour Martins (2004), la société brésilienne ne rejetait pas éthiquement l'esclavage; ainsi, posséder des esclaves ou faire de la contrebande d'esclaves n'était pas honteux ou stigmatisant, mais plutôt un signe de statut, de richesse et de prestige. Selon lui, la propriété d'esclaves était très répandue dans la société brésilienne. On peut dire que l'esclavage ne se limitait pas à une petite élite, mais qu'elle était diffusée à tous les niveaux de la société, y compris par le gouvernement, l'Église, les sociétés minières britanniques et les entreprises industrielles (Martins, 2004).

Selon Quijano (2007), la domination et l'exploitation fondées sur ce présupposé ont permis à cette idée de s'enraciner et de se légitimer durablement. Depuis lors, les vieilles idées de « supériorité » et d'« infériorité » qu'implique tout rapport de domination sont restées associées à la « nature » et ont été « naturalisées » pendant toute l'histoire qui allait suivre.

Encore selon Quijano (2007, p. 113), bien que la théorie raciale se soit fondée sur un argument biologique, « il s'agit d'une construction idéologique nue, qui n'a littéralement rien à voir avec la structure biologique du genre humain et qui a tout à voir, en revanche, avec l'histoire des rapports de pouvoir dans le capitalisme mondial, colonial/moderne et

eurocentré ». Ainsi, cette théorie, qui a servi de base pour l'asservissement, même après avoir été réfutée biologiquement, reste en vigueur aujourd'hui en tant que reproducteur des inégalités entre Blancs et *Negros*.

Scheper-Hughes (2006), dans une étude sur la démocratie et les meurtres dans le Nord-Est du Brésil dans les années 1990, confirme la permanence et la naturalisation du racisme dans la société brésilienne :

« The entrenched racism of Brazilian society, a social fact that has been successfully deflected by the Brazilian national sociology of “racial democracy”, is manifest in the color of death squad victims. The crimes of the poor – of the favela, the housing project, and the shantytown – are viewed as race crimes, as naturally produced. Poor black youth are freely referred to as “bandits” because crime is “in their blood”, because they are bichos da África, “wild African beasts”. Unacknowledged class and race hatreds feed the popular support of violent and illegal actions against the poor. The subtext of references to “street kids” is color-coded in “race-blind” Brazil, where most street children are black » (Scheper-Hughes, 2006, p. 153).

L'existence des inégalités raciales au Brésil a été réfutée pendant longtemps, en particulier à cause de l'existence du mythe de la démocratie raciale, un concept qui s'est propagé en particulier à partir de la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle et qui a généré la croyance qu'au Brésil, il n'y avait pas de conflit racial.

Selon Avancini (2015), le sociologue Gilberto Freyre, qui a publié en 1933 le livre « Maîtres et esclaves », est considéré comme l'un des principaux propagateurs de l'idée que, au Brésil, les Blancs et les *Negros* ont des relations pacifiques et harmonieuses – ce concept a d'ailleurs donné naissance à un terme synonyme, « démocratie ethnique ». Dans son livre, Freyre fait une analyse approfondie de la société brésilienne en mettant l'accent sur les relations prétendument étroites entre les maîtres et les esclaves avant l'abolition de l'esclavage en 1888, et sur la nature bénigne de l'impérialisme portugais, ce qui aurait empêché l'émergence de divisions raciales strictes au Brésil. En outre, le sociologue a fait valoir que le

métissage entre les Blancs, les Autochtones et les Noirs aurait conduit à l'émergence d'une « métarace ».

Le mythe de la démocratie raciale brésilienne, associé au travail de Gilberto Freyre, est basé sur le métissage intense du pays et sur le fait que, selon lui, certaines formes violentes et odieuses de racisme de la population blanche, qui ont eu lieu aux États-Unis par exemple, n'ont pas été fréquentes au Brésil (Avancini, 2015). L'une des conséquences les plus profondes du concept de la démocratie raciale au Brésil a été l'ajournement du débat sur les questions raciales et le traitement des inégalités existantes uniquement au niveau social.

#### *1.4. La relation classes sociales x race*

Au Brésil, la race est associée à la pauvreté, à la répartition des revenus et à l'accès à l'éducation. Pendant des décennies, parler exclusivement de la race dans le pays était considéré une « hérésie », car de nombreuses personnes étaient hostiles à la remise en cause de la thèse de la « démocratie raciale », et elles étaient donc réticentes à admettre l'existence du racisme (Htun, 2004).

Pour Bernardino-Costa et Blackman (2017),

« What makes Brazil a unique and intriguing case is the way racism functions and, therefore, race as an important dimension of social life. Talking about race is avoided, even whilst race forms part of the code of conduct of all Brazilians because racial segregation and preferences abound » (Bernardino-Costa et Blackman, p. 372, 2017).

Au cours du dernier siècle, l'image d'une démocratie raciale dans laquelle la question raciale était jugée hors de propos dans la définition de l'égalité des chances était très commune. Comme nous l'avons vu, le sociologue brésilien Gilberto Freyre, bien qu'il n'ait

pas écrit ou cité directement ce terme dans son travail, a été responsable de la création de ce « mythe ». C'est par le biais de son travail qu'aurait surgi cette idée selon laquelle il n'y aurait pas de racisme au Brésil. Le mouvement *negro* et les intellectuels noirs ont cependant protesté en affirmant que ce n'était pas une véritable description de la réalité, mais une vision idéalisée. Selon Bonilla-Silva (2014), il existait un profond racisme sans racistes.

Selon Htun (2004),

« Enigmatic to students of racial politics, this country (Brazil) with the largest afrodescendent population in the world outside of the African continent avoided the state-sponsored segregation of South Africa and the U.S. South and has prided itself on being a multihued “racial democracy.” The culture celebrates mixity, and racial categories are fluid and ambiguous. Yet Brazil is profoundly stratified by color, and for decades, the state did nothing to alter the situation » (Htun, p. 61, 2004)

En fait, depuis longtemps, l'idée de l'existence d'une démocratie raciale faisait partie de l'imaginaire brésilien et, conformément à la déclaration Htun (2004) ci-dessus, très peu a été fait surtout par l'État pour changer la situation du racisme au Brésil, situation qui a rarement été décrite explicitement. Cependant, il est important de noter que la constatation statistique des inégalités raciales et de la lutte du mouvement *negro* pour l'égalité dans le système d'éducation était déjà présente dans le pays depuis le milieu du siècle dernier (Bernadino-Costa et Rosa, 2013). Ainsi, le Brésil, « instead of this myth emerged a country where race is a fundamental dimension in determining people's life chances and opportunities » (Bernandino-Costa et Blackman, p. 372, 2017).

La relation d'interdépendance entre la race et la classe sociale au Brésil était évidente dans les documents datant de 1940 où le mouvement *negro* exigeait des politiques de discrimination positive en matière d'éducation (Nascimento, 2003) et dans l'étude d'avant-

garde de Carlos Hasenbalg (1979) sur la mobilité sociale des *Negros* et des Blancs. « Both the message of the black movement and the studies undertaken came to focus increasingly on the racial aspect of social inequalities in the country, because social class has proved insufficient in understanding social inequality in Brazil » (Bernardino-Costa et Blackman, p. 373, 2017).

Ainsi, la façon de traiter des questions raciales dans le pays a changé et des actions plus spécifiquement axées sur une politique en faveur de la population noire ne se limitant pas simplement à un contexte plus universel ou juste de classe sociale ont commencé à apparaître.

Selon Htun (2004) :

« In the early 2000s, policy changed radically. The government admitted that Brazil is racist and endorsed an extreme form of affirmative action—quotas—to address racial inequality. The president created a national affirmative action program; three ministries introduced quotas for blacks, women, and handicapped people in hiring; the National Human Rights Program endorsed racial quotas; the foreign ministry introduced a program to increase the number of black diplomats; and three states approved laws reserving 40 percent of university admission slots for Afro-Brazilians » (Htun, p. 61, 2004).

En 2001, l'annonce soudaine des programmes de discrimination positive au Brésil a été surprenante pour tout le monde. Selon Telles et Paixão (2013), l'idée de la discrimination positive, qui cherche à augmenter largement le nombre d'étudiants non blancs dans les universités brésiliennes, a été largement considérée comme un anathème de la vision du Brésil en tant que pays de démocratie raciale. La thèse de la démocratie raciale

« insists that the disproportionate impoverishment of blacks and their absence among elites is due to class discrimination and the legacy of slavery, and that the absence of state-sponsored segregation, a history of miscegenation, and social recognition of intermediate racial categories have upheld a unique racial order » (Htun, p. 64, 2004).

La mise en place de la discrimination positive a été considérée comme une politique venant d'en haut, même si elle a été obtenue grâce à la pression du mouvement *negro* et aux

engagements internationaux pris par le Brésil, en particulier lors de la Conférence des Nations Unies contre le racisme en 2001 (Telles, 2004). Jusqu'à récemment, l'opposition à la discrimination positive dans le pays était particulièrement forte en raison de l'usage exclusif des critères raciaux. Cela reflète, en grande partie, la résistance de la société à reconnaître le rôle du racisme dans la création des désavantages éducatifs, et démontre donc l'importance d'adopter des politiques raciales pour les corriger (Telles et Paixão, 2013). Ces désavantages éducatifs et les inégalités dans l'enseignement supérieur ainsi que l'introduction de la discrimination positive au Brésil font l'objet du chapitre qui suit où ils seront présentés et discutés plus en détail.

## CHAPITRE 2 – LES INÉGALITÉS DANS L’ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET L’INTRODUCTION DE LA DISCRIMINATION POSITIVE

Il y a quelques années, l’enseignement supérieur brésilien était encore considéré comme le lieu de formation des cadres de l’élite contribuant au développement national. Pour Feres Júnior et Daflon (2014), jusqu’au milieu des années 2000, une perspective élitiste prédominait et, à cause de cela, la méthode traditionnelle de sélection – l’examen d’entrée – est restée incontestée. « L’examen d’entrée tirait sa légitimité de l’hypothèse qu’il était un instrument précis et impartial capable de mesurer les connaissances acquises et les capacités cognitives des candidats, sans interférence liée à leur origine, à leur couleur, à leur sexe, à leur classe sociale » (Feres Júnior et Daflon, 2014, p. 32, traduction libre).

Des contradictions ont commencé à être révélées au fur et à mesure que se sont accumulées les preuves que l’examen d’entrée, au lieu de sélectionner les meilleurs étudiants, opérait l’une des plus importantes reproductions des instances de hiérarchies sociales et raciales au Brésil. En plus du facteur économique<sup>3</sup> déterminant dans la performance des candidats, les résultats des examens d’entrée reflétaient, avec une précision étonnante, les hiérarchies sociales de classe et de couleur, contribuant ainsi à leur légitimation (Feres Júnior et Daflon, 2014).

---

<sup>3</sup> Le système éducatif brésilien est composé d’établissements publics et privés. L’éducation de base (primaire et secondaire) des écoles privées offre habituellement une bien meilleure qualité d’enseignement que les écoles publiques puisqu’elles sont moins touchées par des problèmes structurels, bureaucratiques et budgétaires. Dans l’enseignement supérieur, cette situation est inversée : les universités publiques, à quelques exceptions près, sont les plus prestigieuses. Ainsi, étant donné que les places d’admission dans les universités publiques sont limitées et que la concurrence y est très élevée, la qualité de l’éducation de base obtenue est un facteur clé dans la détermination de la réussite d’un candidat à l’examen d’entrée à l’université. Il est logique que le facteur économique influe sur le sort des étudiants, favorisant ceux qui ont pu payer pour une éducation de base de la meilleure qualité.

Pour Feres Júnior et Daflon (2014), le système éducatif brésilien a été conçu et développé par le groupe dominant blanc de l'élite, qui a utilisé le concept du mérite pour distribuer ou restreindre les récompenses éducatives. Selon lui, citant Dávila (2003), la notion même du mérite au Brésil se basait – et se base toujours – sur une perception d'infériorité des étudiants non blancs et de la classe ouvrière. Ainsi, les étudiants noirs et métis en particulier expérimentent, au cours de leur éducation, un découragement face aux études et, à la fin de leur scolarité de base, ces étudiants font face à toutes sortes d'adversités pour entrer à l'université puisqu'ils ne disposent pas d'une préparation et d'études comparables aux étudiants des classes moyennes et des élites.

Ces inégalités sont encore plus claires lorsque nous analysons les données sur les catégories d'identité raciale des étudiants et des diplômés au Brésil. En 2000, seulement 1,41 % des *Negros* avaient un diplôme de niveau supérieur, comparativement à 6,59 % des Blancs (Feres Júnior; Daflon et Campos; 2012). Ces inégalités se reflètent dans le nombre d'étudiants *negros* qui ont accès à l'enseignement supérieur. Si nous prenons l'exemple de l'Université fédérale de Rio de Janeiro (UFRJ), la plus grande université fédérale du pays, en 2003, plus de 72 % de ses étudiants de premier cycle étaient blancs, alors que seulement 54 % de la population de l'État de Rio de Janeiro est blanche, selon le recensement de 2000 (Feres Júnior; Daflon et Campos; 2012).

C'est en référence à ce panorama que devraient être considérées les politiques de discrimination positive d'accès à l'enseignement supérieur qui, par leur application la plus courante, réservent des places ou instaurent des quotas, cela en guise de politique publique d'égalité raciale et de lutte contre la discrimination. Ainsi, les discussions sur la mise en œuvre de ces politiques devraient être faites à la lumière d'une analyse du système éducatif brésilien

qui, dès le début et à tous les niveaux, a maintenu une tradition nettement élitiste où l'inégalité des chances est reproduite.

Compte tenu du caractère élitiste du système éducatif brésilien associé à la discrimination raciale, les politiques de discrimination positive peuvent favoriser l'exercice d'un droit humain fondamental : l'éducation. Pour Piovesan (2005), c'est « la nécessité de donner à certains groupes une protection individualisée spéciale face à leur propre vulnérabilité ». Cela signifie que la différence ne serait plus utilisée pour anéantir les droits, mais qu'elle irait dans l'autre sens pour en assurer la promotion.

Pour briser cette logique élitiste de l'université, en particulier dans les universités publiques financées par l'ensemble de la société, mais mises au service d'une partie de cette société, nous devons mettre en place un changement, comme l'a noté Moehlecke (2002) :

« Il y a beaucoup de controverses au sujet de ce que seraient les meilleures solutions, sachant que cette situation demeure inchangée depuis des décennies. L'une des propositions qui a émergé en réponse au problème, la politique de discrimination positive, également appelée "politique des quotas", "réserve de places" et "action compensatoire", a introduit un thème relativement nouveau dans les débats et dans l'agenda publics au Brésil » (Moehlecke, 2002, p. 198, traduction libre).

### ***2.1. Définition de la discrimination positive***

La discrimination positive est une politique qui vise à promouvoir la représentation des groupes défavorisés dans la société et à leur donner une préférence pour assurer leur accès à certains biens, qu'ils soient économiques ou non. Pour Calvès (2016), la discrimination positive est le fait de traiter différemment ceux qui sont différents ou « de donner plus à ceux qui ont moins », en cherchant à réduire ces inégalités. Pour elle,

« La discrimination positive est l'instrument clé d'une politique de rattrapage entre différents groupes. Elle vise à promouvoir entre eux une plus grande égalité de fait ou, à tout le moins, à garantir aux membres des groupes désavantagés une véritable égalité

des chances. Elle s'inscrit dans une logique de comblement d'un écart de développement économique et social, et suppose donc, plus qu'un simple traitement différencié, l'instauration d'un véritable traitement préférentiel. Par définition, celui-ci tend à disparaître lorsque le groupe ou les groupes concernés auront surmonté leur handicap et rattrapé leur retard par rapport au reste de la société » (Calvès, 2016, p. 7-8).

Pour Contins et Sant'Ana (1996), la définition classique de la politique de discrimination positive est « une préférence spéciale donnée aux membres d'un groupe défini par la race, la couleur, la religion, la langue ou le sexe afin d'assurer son accès au pouvoir, au prestige et à la richesse » (Contins et Sant'Ana, 1996, p. 209, traduction libre). Selon eux, cette définition devient plus explicite quand elle est associée à la contribution de William L. Taylor (1982) : selon lui, la discrimination positive a « la tâche spécifique de promouvoir l'égalité des chances des personnes victimes de discrimination ». On espère donc qu'avec ses effets, les bénéficiaires de la discrimination positive auront les mêmes conditions que leurs concurrents, et qu'étant ainsi sur un même pied d'égalité, ils obtiendront de meilleures conditions en termes d'éducation et sur le marché du travail (Contins et Sant'Ana, 1996).

Le Théhondat et Silberstein (2004, p. 37), soutiennent que « les politiques de discrimination positive ont en commun de chercher à rétablir l'égalité des chances et de corriger les inégalités d'accès à l'emploi, à la formation et au logement des groupes désavantagés, voire discriminés ». Ils utilisent le discours de l'ancien président américain Lyndon B. Johnson du 4 juin 1965 pour illustrer le fonctionnement de ces politiques :

« Imaginons un cent mètres dans lequel l'un des deux coureurs aurait les jambes attachées. Durant le temps qu'il lui faut pour faire dix mètres, l'autre en a déjà parcouru cinquante. Comment rectifier la situation? Doit-on simplement délivrer le premier coureur et laisser la course se poursuivre, en considérant qu'il y a désormais "égalité des chances"? Pourtant, l'un des coureurs a toujours quarante mètres d'avance sur l'autre. Est-ce que la solution la plus juste ne consisterait pas plutôt à permettre à celui qui était attaché de rattraper son retard? [...] Ce serait là agir concrètement dans

le sens de l'égalité. [...] En vérité, on ne peut considérer avoir été parfaitement équitable envers une personne enchaînée si l'on se contente de la débarrasser de ses chaînes et de lui faire prendre place sur la ligne de départ [...] en lui disant : Voilà. Tu es libre de rivaliser avec les autres » (Lyndon B. Johnson, cité par Le Théron et Silberstein, 2004, p. 7).

Le terme « discrimination positive » est encore d'utilisation récente au Brésil, mais sa pratique fait partie de l'histoire politique du pays depuis un certain temps. Ainsi, l'ancien ministre de la Cour suprême brésilienne, Joaquim Barbosa, cité par Santos (2007), a déclaré que la question est presque inconnue en théorie,

« Sa pratique, cependant, n'est pas tout à fait étrangère à notre vie administrative. En effet, le Brésil a déjà connu un mode (très brésilien!) de discrimination positive. C'est celui matérialisé dans une loi appelée "Lei do Boi" (loi du bœuf), à savoir la loi n° 5465/68 dont l'article était libellé de la façon suivante : les écoles secondaires agricoles et les écoles de l'enseignement supérieur vétérinaires et d'agriculture, administrées par l'Union (le gouvernement fédéral), réservent chaque année, de préférence 50 % (cinquante pour cent), de leurs postes à des candidats agriculteurs ou aux enfants de ceux-ci, propriétaires ou non de terre, qui vivent avec leur famille à la campagne, et 30 % (trente pour cent) aux agriculteurs ou aux enfants de ces propriétaires ou non de terre, qui vivent dans des villes ou dans des villages qui n'ont pas d'établissements secondaires » (Santos, 2007, p. 425, traduction libre).

Un autre exemple de l'application historique de discrimination positive au Brésil est appelé la « loi des deux tiers », signée par le président Getúlio Vargas, qui oblige l'embauche d'au moins deux tiers de travailleurs nationaux par une entreprise établie dans le pays. Selon Santos (2007) :

« Cela a conduit à la création d'une bourgeoisie industrielle et d'une classe moyenne moderne dans la région Nord-Est du Brésil. Ces deux politiques ont été largement justifiées, acceptées et même mises en œuvre par les mêmes personnes ou les mêmes groupes sociaux qui résistent désormais à la discrimination positive des Noirs. Autrement dit, ce pays a déjà connu des courants de solidarité fondés sur des causes nationales ou régionales, ce qui a permis l'application de discrimination positive » (Santos, 2007, p. 425, traduction libre).

Dans une perspective autre que celle du Brésil, Siss (2003) précise que les résultats de la mise en œuvre de la discrimination positive aux États-Unis sont des exemples représentatifs pour le monde. C'est le pays qui a accumulé le plus d'expérience dans la mise en œuvre de ce

type de politiques, qui ont été adoptées dès 1960. Selon Almeida (2007, p. 466), « les premières expériences de discrimination positive ont été réalisées dans le contexte nord-américain des années 60, dirigées d’abord vers la population noire, puis étendues aux femmes, aux minorités ethniques et aux étrangers » (Almeida, 2007, p. 466, traduction libre). Feres Júnior (2014, p. 2) souligne cependant que « les politiques de discrimination positive pour les groupes ethniques ont été créés pour la première fois en Inde par la constitution de 1950 et non pas aux États-Unis, comme beaucoup le croient » (Feres Júnior, 2014, p. 2, traduction libre).

Siss (2003) montre que la politique de discrimination positive est également pratiquée dans d’autres pays. L’auteur cite l’exemple de la Malaisie, où un groupe ethnique a été traité différemment pour lui permettre d’atteindre le développement économique. Elle remarque également que, selon les données de l’Organisation internationale du Travail (OIT), « entre les années 1982 et 1996, 25 pays ont adopté (...) des interventions visant à éliminer la discrimination sexuelle et raciale ou ont mis en œuvre des mécanismes de “discrimination positive dans les relations de travail » (Siss, 2003, p. 121, traduction libre). En outre, l’auteur montre que, dans les années 1990, des politiques de discrimination positive ont été utilisées aux îles Fidji, en Malaisie, au Canada, en Inde et en Australie afin de lutter contre les inégalités culturelles. On trouve également des exemples de discrimination positive appliquée aux inégalités entre les sexes en Europe.

## ***2.2. Contradictions et effets pervers de la discrimination positive***

Malgré les nombreux arguments pour l’utilisation des politiques de discrimination positive comme outil dans la lutte contre les inégalités, de nombreux auteurs soulignent les

contradictions et les effets pervers que ces politiques peuvent générer. Schnapper (2011) montre sa vision négative sur l'expérience des États-Unis en matière de politiques de discrimination positive. Selon l'auteur,

« L'adoption des mesures de discrimination positive a développé, d'autre part, des effets pervers révélés par l'expérience américaine. D'une part, elle ne donne qu'une intégration apparente. Ainsi, l'obligation de respecter une proportion de femmes ou d'Afro-Américains fixée à l'avance dans les universités – en d'autres termes, l'obligation de les recruter selon des modalités et des critères différents des autres – a eu pour effet non de les accueillir dans les filières valorisées du droit ou de l'ingénierie, mais de développer des départements universitaires d'études spécialisées, "Black Studies" ou "Gender Studies", qui leur sont de fait réservés (un "Blanc" ne pourrait enseigner dans les départements des Black Studies), et qui les a maintenus dans un statut de marginalité. Cette intégration au rabais tend à développer le statut de victime et humilie ceux qui seraient entrés à l'université, même si la discrimination positive n'existait pas » (Schnapper, 2011, p. 526).

Par exemple, Lamdaoui (2011) estime que la politique de discrimination positive déclenche en fin de compte une nouvelle stigmatisation contre ses bénéficiaires, basée sur l'idée que, sans ces programmes de discrimination positive, ceux-ci n'auraient pas disposé des qualifications et des compétences requises pour occuper les places vacantes.

Pour Maguain (2006), la discrimination positive peut avoir des effets néfastes tant pour ses bénéficiaires que pour ceux qui ne bénéficient pas de ces politiques. Il est d'avis que :

« Conférer des droits spécifiques à des minorités consacre juridiquement ces groupes et comporte le risque de les amener à se renfermer sur eux-mêmes pour continuer à bénéficier de ces droits, ce qui conduit à une plus grande segmentation sociale attisant les velléités communautaristes (phénomène de balkanisation, Blackstone [1975]). D'un point de vue moins stratégique, ces politiques peuvent également avoir un effet stigmatisant (Murray [1994]) sur les populations bénéficiaires, tant du point de vue de l'appartenance à un groupe que de la suspicion sur les compétences réelles des individus concernés (Steele [1991]). À l'inverse, la discrimination positive peut conduire à un ressentiment des individus qui ne sont pas concernés par les mesures à l'encontre de ceux qui en bénéficient tout particulièrement lorsque le dispositif prend la forme de quotas (Sowell [1996], [1999]). Tout ceci peut conduire à l'inverse de l'effet recherché, à savoir à une plus grande segmentation sociale qui crée des divisions et met en danger l'unité de la nation » (Maguain, 2006, p. 180-181).

L'auteur (2006) souligne également que la discrimination positive est souvent considérée comme une politique paternaliste. Il met en doute le fait que la représentation égale à tous les niveaux soit souhaitable au niveau social et il se demande si c'est bien cela que les individus désirent (p. 179). Selon lui (2006, p. 179), « Le respect strict du principe d'égalité de résultats est source d'inefficacité, car il ne respecte pas l'hétérogénéité des préférences (par rapport à l'éducation, à l'emploi, etc.) au sein de la population ». Finalement, il souligne que « certains auteurs considèrent qu'il vaut mieux laisser la diversité se réaliser grâce aux efforts des agents privés que de l'imposer par l'État » (Maguain, 2006, p. 179).

### ***2.3. L'introduction de politiques de discrimination positive au Brésil***

Pour comprendre l'introduction des politiques de discrimination positive au Brésil, nous devons faire référence aux contributions importantes des mouvements sociaux *negros* parce que c'est grâce à leur mobilisation que la question est venue à l'ordre du jour national. Selon Silva et al. (2009), dès les années 1930, le mouvement social *negro* réclamait à l'État l'adoption de politiques publiques garantissant le droit de la population *negra* à l'éducation. Les auteurs montrent que, dans ce sens, le Front *negro*-brésilien (*Frente Negra Brasileira*) a créé des écoles communautaires pour les enfants *negros* dans ses sièges présents à l'ensemble du pays.

Au cours des années 1960 et 1970, le débat sur les inégalités sociales affectant la population *negra* était présent, mais pendant la période de la dictature militaire (1964-1985), le mouvement social *negro* a subi beaucoup de revers comme bien d'autres segments sociaux (Silva et al, 2009). Selon Santos (2007), entre 1964 et 1977, les entités *negras* n'ont pas

disparu, mais elles n'ont plus eu le droit d'exercer un militantisme politique en raison de la répression du régime militaire. Selon l'auteur, en 1978, « après plusieurs contacts et discussions entre les soldats *negros* dans les états de São Paulo et de Rio de Janeiro portant sur le racisme dans le pays, on a vu prospérer l'idée de créer un mouvement *negro* plus politisé et présent sur l'ensemble du territoire national » (Santos, 2007, p. 117, traduction libre). De plus, la situation politique nationale et internationale était favorable aux changements. À cette période, la société civile brésilienne a commencé à remettre fortement en question le régime autoritaire dirigeant le pays par une série de manifestations publiques contre la torture, les arrestations illégales et d'autres actes arbitraires commis par le régime militaire. Sur la scène internationale, aux États-Unis, les luttes des Afro-Américains pour leurs droits civiques ont favorisé cette réorganisation interne (Santos, 2007, p. 117).

Pour Silva et al. (2009), l'ordre du jour du mouvement social *negro* s'est élargi avec la lutte pour la démocratisation de l'accès à l'éducation en mettant l'accent sur l'éducation antiraciste. Dans les années 1980, des cours préuniversitaires pour les *Negros* et les personnes à faible revenu se sont répandus dans le pays, mais les manifestations organisées par le mouvement *negro* n'ont eu une grande répercussion qu'en 1995. En effet, c'est le 20 novembre qu'a eu lieu la marche nationale Zumbi Dos Palmares contre le racisme et pour la défense de la citoyenneté et de la vie. Cette marche a eu lieu à Brasilia, et c'est lors de cet événement que les participants ont remis au président de l'époque, Fernando Henrique Cardoso, une série de revendications visant à lutter contre le racisme. Il s'agissait du programme *Vaincre le racisme et l'inégalité raciale* qui, sur le thème de l'éducation, se positionnait en faveur des revendications de « développement de politiques de

discrimination positive pour l'accès des *Negros* à des cours professionnels, à l'université et dans les domaines des technologies de pointe » (Silva et al, 2009, p. 167, traduction libre).

Dans une étude dans laquelle il a discuté de l'histoire et des débats sur la discrimination positive au Brésil, Moehlecke (2002) souligne que Fernando Henrique Cardoso a institué par décret un Groupe de travail interministériel (GTI) afin d'élaborer des politiques publiques « pour la mise en valeur et la promotion de la population *negra* ». Par conséquent, les politiques de discrimination positive ont été officiellement discutées lors de séminaires parrainés par le GTI. Lors de ces séminaires, on a préparé « 46 propositions de politiques de discrimination positive dans des domaines tels que l'éducation, le travail, la communication ou encore la santé. Certaines de ces politiques ont été mises en œuvre, mais leurs ressources sont limitées et leur influence (...), très restreinte » (Moehlecke, 2002, p. 206, traduction libre).

La fin des années 1990 a été marquée par un certain nombre de mesures indiquant que le gouvernement fédéral reconnaissait l'existence du racisme dans la société brésilienne (Bernardino-Costa et Blackman, 2017). En 2000 et 2001, plusieurs conférences et débats régionaux ont été établis dans le pays, et ont contribué à la préparation du document brésilien envoyé à la Conférence des Nations Unies contre le racisme, la discrimination raciale, la xénophobie et l'intolérance, qui a eu lieu en 2001 en Afrique du Sud.

Dans la Déclaration et dans le Programme d'action de la Conférence, les pays signataires, dont le Brésil, se sont engagés à développer des politiques pour lutter contre les inégalités raciales, y compris des politiques de discrimination positive, et à reconnaître la race comme facteur des inégalités raciales profondes au Brésil (Bernardino-Costa et Blackman, 2017). Ainsi, on considère que ce mouvement d'envergure mondiale a favorisé

l'approfondissement des discussions et la mise en œuvre de politiques de lutte contre les inégalités raciales au Brésil.

Bien qu'on ait abordé ce thème et qu'on en ait discuté pendant le gouvernement du président Fernando Henrique Cardoso, c'est seulement pendant l'administration du président Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) que sont apparus les premiers programmes de quotas. Il est tout de même intéressant de noter que la plupart des programmes (77 %) ont été institués par des décisions internes aux universités, généralement par le conseil d'administration, tandis que d'autres décisions (23 %) ont plutôt été le résultat de lois de l'État (Feres Júnior; Daflon; Barbarela et Ramos; 2013).

Depuis sa mise en œuvre, la politique des quotas a été vivement critiquée par certains secteurs de la société, qui ont mené des batailles devant la Cour suprême brésilienne en essayant de prouver l'inconstitutionnalité du régime des quotas au Brésil. Les arguments étaient que la politique des quotas serait contre certains principes constitutionnels tels que l'égalité, la non-discrimination, la répudiation du racisme, etc. Par contre, en 2012, la Cour suprême a décidé d'aller de l'avant avec la constitutionnalité de la politique des quotas, ce qui a établi une base pour le renforcement et le développement de ces mêmes politiques.

Pendant le gouvernement du président Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), la politique des quotas s'est propagée aux universités publiques à l'ensemble du pays par l'adoption de différents critères d'admission qui favorisent différents types de bénéficiaires. En 2012, après la décision de la Cour suprême sur la constitutionnalité de cette politique, la présidente Dilma Rousseff a sanctionné la « Loi des quotas », qui régule et harmonise le système de quotas dans les universités publiques fédérales.

En bref, cette loi réserve 50 % des places dans tous les cours de premier cycle dans toutes les universités fédérales du pays aux étudiants qui ont terminé leurs études secondaires dans les écoles publiques. Ces places sont subdivisées en fonction de la proportion d'Afro-descendants et d'Autochtones parmi la population de l'État où se trouve l'établissement, en utilisant les données du dernier recensement de l'Institut brésilien de géographie et de statistique - IBGE. Il existe alors deux standards : les critères socio-économiques et les critères raciaux.

Nous pouvons observer des signes qui démontrent que les politiques des quotas sont en train de changer le visage de l'enseignement supérieur au Brésil, du moins en ce qui concerne l'accès aux établissements d'enseignement de qualité tels que les universités publiques. De 2004 à 2011, la proportion de personnes appartenant à la gamme de 20 % du revenu inférieur de la population a vu sa présence passer de 0,6 % à 4,2 % dans les programmes d'enseignement supérieur. Au même moment, la proportion des Noirs a bondi de 5 % à 8,8 %, alors que celle des Métis est passée de 5,6 % à 11 % (Feres Júnior; Daflon et Campos; 2012).

Cependant, même en tenant compte des études qui montrent qu'après la mise en œuvre de ces politiques, l'entrée des *Negros* dans l'enseignement supérieur a considérablement augmenté, il existe un manque d'informations sur les conditions de ces étudiants durant leur séjour à l'université. On observe également l'absence d'études sur le cas d'ex-bénéficiaires, montrant comment le fait qu'ils aient suivi un cours à l'université a pu influencer leurs conditions de vie. Dans le prochain chapitre, nous présenterons l'Université d'État de Rio de Janeiro (UERJ), qui a été la première grande université publique brésilienne à mettre en œuvre la politique de discrimination positive.

## CHAPITRE 3 - L'UNIVERSITÉ D'ÉTAT DE RIO DE JANEIRO ET SA POLITIQUE DES QUOTAS

En 2003, le Brésil a fait un premier pas en matière de démocratisation de l'accès à l'enseignement universitaire en installant un système de réservation de places selon des critères ethniques et sociaux spécifiques. Le premier établissement à lancer cette politique de discrimination positive a été l'Université d'État de Rio de Janeiro (UERJ). Grâce à un projet de loi de l'État de Rio, les quotas suivants ont été mis en place : 45 % du nombre total des places disponibles de l'UERJ sont destinés à des candidats issus des écoles publiques; à des personnes s'auto-identifiant comme *negras* ou autochtones; à des candidats handicapés ou à des enfants de policiers, de pompiers et d'inspecteurs de la sécurité des pénitenciers morts ou rendus handicapés dans le cadre de l'exercice de leurs fonctions.

Nous porterons notre attention sur les places réservées aux étudiants *negros*. Cependant, avant de nous concentrer sur la politique des quotas de l'UERJ, il est utile de connaître son histoire et ses principales caractéristiques.

### ***3.1. L'emplacement***

L'UERJ est située, comme son nom l'indique, dans l'État de Rio de Janeiro, qui se trouve dans la région Sud-Est du Brésil, l'une des cinq régions établies par la division régionale du Brésil réalisée par l'Institut brésilien de géographie et de statistique – IBGE. Les États qui composent le Sud-Est du Brésil sont les suivants : Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro et São Paulo. La région du Sud-Est est la plus développée du pays, représentant

environ 60 % du PIB brésilien, et elle possède également la densité de population la plus élevée. Le Sud-Est est la principale zone de production de richesse économique du Brésil et représente le plus important pôle industriel, commercial et financier du pays, employant 80 % de la classe ouvrière brésilienne.

En plus de réunir la majorité de la population, la région du Sud-Est concentre également la majeure partie du revenu des ménages, puisque c'est celle qui contribue le plus au produit intérieur brut du Brésil (55,4 %). Ceci est dû à l'histoire du pays, car cette région a reçu la plupart des investissements et de la production agricole, en particulier durant l'ère de l'économie du café, et elle a été la première région du pays à s'être industrialisée. Le Sud-Est du Brésil possède le deuxième plus grand indice IDH<sup>4</sup> du pays (0,753) et est devancé de très peu par le Sud (0,756), avec le plus haut PIB par habitant du pays (13 669,09 \$ CA en 2012)<sup>5</sup>.

### ***3.2. L'histoire de l'UERJ***

L'UERJ a été fondée dans le District fédéral de l'époque (Rio de Janeiro était alors la capitale du Brésil), puis par le décret du 4 décembre 1950 dont le contenu la définit comme l'héritière de la première Université du District fédéral (UDF), créée en 1935. Formée par la jonction de quatre facultés isolées, soit : la Faculté de droit (fondée en 1935), la Faculté de Philosophie ou Institut La Fayette (fondée en 1939), la Faculté d'économie de l'État de Rio de Janeiro (fondée en 1930) et la Faculté des sciences médicales (fondée en 1940), elle

---

<sup>4</sup> L'indice de développement humain (IDH) est un indice statistique composite créé par le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) en 1990 pour évaluer le niveau de développement humain des pays du monde. L'IDH se fondait alors sur trois critères : le PIB par habitant, l'espérance de vie à la naissance et le niveau d'éducation. Source : PNUD/ONU.

<sup>5</sup> Taux de change 1 \$ CA = 2,41 R\$.

consolide depuis sa création son importance comme institution d'enseignement et de recherche au Brésil (UERJ, 2014a).

Initialement appelée l'Université du District fédéral (UDF), elle est devenue plus tard l'Université d'État de Guanabara (UEG), pour devenir en 1975 l'UERJ comme nous la connaissons aujourd'hui. Avec une action limitée initialement à l'ancien District fédéral et à l'État de Guanabara, elle a constitué un partenaire important dans le programme de développement de la ville de Rio de Janeiro.

Après la fusion de l'État de Guanabara et de l'État de Rio de Janeiro en 1975, l'UERJ, en considérant ses responsabilités accrues à l'ensemble de l'État, définit sa vocation à l'intégration en incorporant les établissements d'enseignement et de recherche de l'ancien État de Rio de Janeiro (dans les villes de Duque de Caxias, de São Gonçalo, de Nova Friburgo) et en étendant ses actions aux villes d'Angra dos Reis (Ilha Grande), de Resende et de Teresópolis.

Durant ses soixante ans d'histoire, l'UERJ s'est développée en taille, en structure et en importance dans les scénarios régionaux et nationaux. La création d'unités d'enseignement au sein de l'État de Rio de Janeiro a accru l'accès de la population aux activités offertes par l'université, ce qui la positionne comme un important agent du développement socio-économique de l'État de Rio.

En plus du campus Francisco Negrão de Lima dans la ville de Rio de Janeiro (Figure 1), l'UERJ est présente, comme nous l'avons vu, dans d'autres municipalités. À Duque de Caxias se situe la Faculté d'éducation de la Baixada Fluminense; à Nova Friburgo, l'Institut polytechnique; à Resende, la Faculté de technologie; à São Gonçalo, l'École de

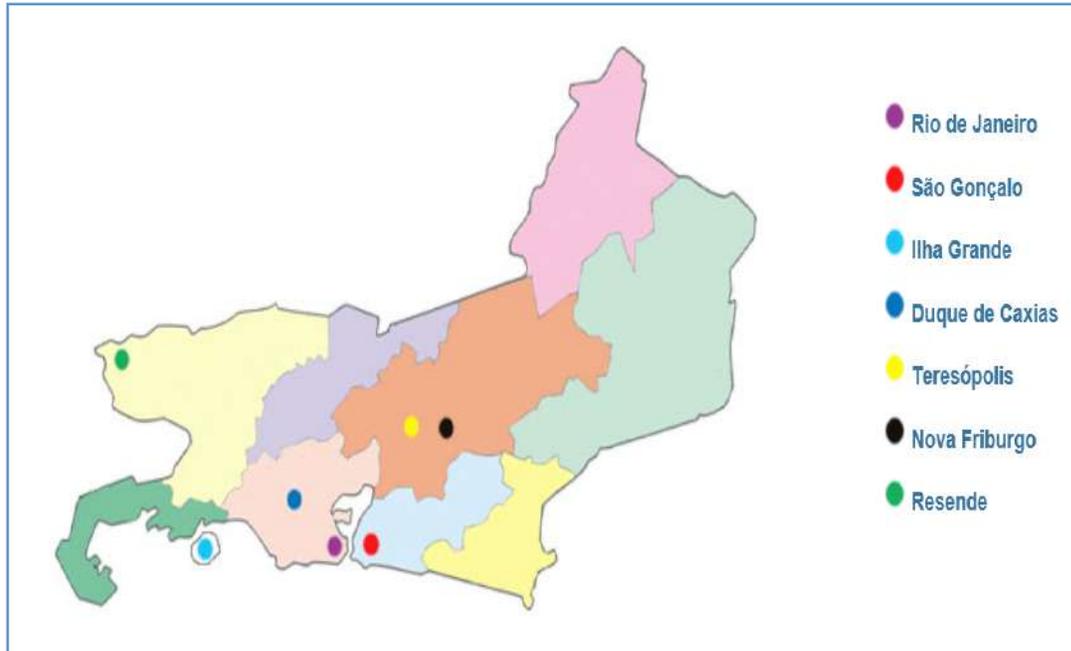
formation des enseignants; à Ilha Grande, dans la municipalité d'Angra dos Reis, le Centre d'études de l'environnement et du développement durable; et à Teresópolis, le Département de tourisme de l'Institut de géographie. La figure 2 situe les campus de l'UERJ sur la carte de l'État de Rio de Janeiro.

Figure 1. Photo du Campus Francisco Negrão de Lima, dans la ville de Rio de Janeiro.



Source : <https://www.eduerj.uerj.br/engine/?cat=71>. Accès le 7 janvier 2017.

Figure 2. Les sept campus de l'UERJ.



Source : <http://www.uerj.br/campi.php>. Accès le 22 décembre 2016.

Dépendant financièrement de l'État, l'UERJ est directement affectée par la situation économique et par les ressources générées par le niveau de développement de l'État de Rio de Janeiro, ce qui signifie que sa vocation principale, celle du développement scientifique et culturel ainsi que du développement de l'État de Rio de Janeiro, est encore plus importante que pour les autres établissements d'enseignement supérieur de Rio. Sa mission stratégique est donc d'agir de manière décisive comme agent de développement visant à mettre en œuvre des projets prioritaires pour le gouvernement de l'État (UERJ, 2014a, 2014b).

Depuis sa fondation, l'UERJ se distingue par son esprit pionnier :

1. Elle a été la première université publique du Brésil à offrir une éducation de niveau supérieur le soir, permettant ainsi la qualification des étudiants travailleurs;

2. Elle a été la deuxième université à avoir un hôpital clinique destiné à l'enseignement;
3. Elle est l'université brésilienne possédant le plus de projets offrant une interaction avec la population locale (extension universitaire);
4. Elle a été la première à instaurer le système de quotas, avec d'importants programmes d'inclusion pour les nouveaux étudiants issus de la discrimination positive, devenant ainsi une référence au pays;
5. Elle a excellé dans la mise en œuvre des programmes de formation des enseignants de l'enseignement public de l'État;
6. Elle a innové dans la stimulation de la production universitaire (Prociência), en plus d'être responsable de la formation, depuis six décennies, de ressources humaines qualifiées pour l'État de Rio de Janeiro et l'ensemble du pays.

En ce qui concerne les fonctionnalités innovantes de l'UERJ, nous porterons notre attention sur la mise en place du système de quotas à la section suivante.

### ***3.3. La politique des quotas de l'UERJ.***

L'UERJ a été l'une des premières institutions à adopter le système de quotas pour son examen d'entrée, en conformité avec les lois adoptées par l'Assemblée législative de l'État de Rio de Janeiro. Toutefois, selon Valentim (2012), les actions de discrimination positive, telles que les mesures de démocratisation de l'accès à l'université, ne sont pas survenues grâce au travail de la communauté interne de l'UERJ. Elles ont plutôt été conçues et réalisées par la mobilisation collective des acteurs sociaux organisés en dehors de l'université, comme Educafro (Éducation et citoyenneté des Afro-descendants et des personnes à faible revenu), le

PVNC (Cours préuniversitaire pour les Noirs et les personnes à faible revenu) et par une partie du mouvement *negro* de l'État de Rio de Janeiro, en collaboration avec l'exécutif et le législatif de l'État.

La discrimination positive est arrivée à l'UERJ sous la forme de quotas par les lois de l'État n° 3.524/2000 et n° 3708/2001 et grâce à leur décret d'application ayant permis la création de places réservées destinées aux étudiants provenant d'écoles publiques et aux étudiants *negros*.

Ainsi, la loi n° 3524, par l'initiative du pouvoir exécutif, prévoit la réservation d'au moins 50 % des places offertes pour l'accès à tous les cours de premier cycle dans les universités d'État aux étudiants des écoles publiques de l'État. En outre, la loi d'État n° 3708, par l'initiative du pouvoir législatif, réserve jusqu'à 40 % des places des cours de l'UERJ de premier cycle aux Noirs et aux Métis, déterminant également que ce quota minimum inclut les candidats noirs et métis qui bénéficient de la loi n° 3524/2000.

Le décret d'État n° 30.766 du 4 mars 2002 vise à réguler le système de quotas réservés aux candidats noirs et métis pour l'accès à l'UERJ et à l'UENF (Universidade Estadual do Norte Fluminense). Ce décret détermine, par conséquent, la compétence des universités d'État pour définir les critères de qualification minimum pour l'accès aux places réservées aux étudiants noirs et métis. Le mode d'attribution de ce 40 % des places relatives à la politique des quotas est défini en détail dans l'article 3 du décret n° 30.766<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Art. 3° – Pour remplir les places réservées disponibles, les universités doivent observer successivement les éléments suivants :

I - Vérifier que les candidats qualifiés s'encadrent dans les critères spécifiés par la loi n° 3524/2000, les sélectionnant pour l'admission dans la limite des postes réservés à cette fin;

II – Identifier, parmi les étudiants sélectionnés pour l'admission à l'établissement de l'alinéa précédent, le

Bien que les lois fondatrices du système de quotas de l'UERJ aient été créées en 2000 et en 2001, ce n'est que lors de l'examen d'entrée de 2003 qu'elles ont été appliquées pour la première fois. En 2003, il y a eu deux concours d'entrée distincts : l'un appelé « système d'accompagnement des résultats scolaires des élèves des écoles secondaires gérées par le pouvoir public – SADE », destiné uniquement aux candidats provenant d'écoles publiques, et l'autre pour les autres candidats, qui est l'examen d'entrée traditionnel. Les deux concours considéraient l'inclusion des étudiants d'origine africaine, mais sans prendre en compte la carence socio-économique.

Ce processus a été modifié conformément à la loi n° 4151, adoptée le 4 septembre 2003. Les premiers étudiants ont été admis au concours d'entrée de 2004 et conformément aux dispositions de la présente loi, l'université a commencé à considérer la question sociale en adoptant l'analyse des critères socio-économiques relatifs au revenu familial.

La loi n° 4151 a établi les pourcentages de réserve des postes suivants : 20 % pour les élèves provenant du système scolaire public; 20 % pour les élèves *negros*; et 5 % pour les personnes handicapées et les membres de minorités ethniques, soit les Indiens nés au Brésil (Autochtones) dans le cas de l'UERJ.

---

pourcentage qui s'est déclaré noir ou métis, par rapport au nombre total de places vacantes offertes par formation et par classe;

III - Déduire du quota de 40 % le pourcentage de candidats sélectionnés par l'institution déclarés noirs ou métis qui ont bénéficié de la loi n° 3524/2000 (article 1, paragraphe unique de la loi n° 3708/2000);

IV - Combler les postes vacants du quota de 40 % avec d'autres candidats noirs ou métis qui se sont qualifiés pour l'admission à l'établissement, indépendamment de leur école d'origine; et

V - Combler le reste des places disponibles indépendamment de la race, de la couleur ou de l'origine scolaire du candidat qualifié.

Paragraphe unique – En cas de reclassement, les universités devront observer les systèmes de quotas établis par les lois n° 3524/2000 et 3708/2001 (Décret n° 30.766).

Avec la publication de la loi n° 5074 du 17 juillet 2007, les enfants de policiers, de soldats, de pompiers et d'inspecteurs de pénitenciers morts ou rendus handicapés dans le cadre de leur service ont été inclus dans ce dernier groupe.

Le 11 décembre 2008, la législature de l'État de Rio de Janeiro a approuvé la loi n° 5346, la ratification de la politique des quotas pour l'admission aux universités d'État, et a établi les modifications suivantes : 20 % pour les étudiants *negros* et autochtones; 20 % pour les élèves du système scolaire public; et 5 % pour les personnes handicapées en vertu de la loi ainsi que les enfants de policiers, de soldats, de pompiers et d'inspecteurs de pénitenciers tués ou rendus handicapés durant leur service. Comme on peut le voir, l'un des principaux changements survenus avec cette présente loi a été la jonction des quotas pour les étudiants *negros* et autochtones au sein de la même catégorie, appelée « quota racial », pour lequel le pourcentage de 20 % des postes vacants a été établi.

En outre, cette loi a établi qu'il est du devoir de l'État de Rio de Janeiro d'assurer l'inclusion sociale des étudiants défavorisés bénéficiaires de cette même loi ainsi que la promotion de leur entretien de base et la préparation de leur entrée sur le marché du travail, notamment par les actions suivantes : le paiement d'une bourse pendant la période de leurs études universitaires; la réservation proportionnelle de postes de stagiaires dans l'administration directe et indirecte de l'État; et l'institution de programmes spécifiques de crédit personnel pour l'installation de leurs établissements professionnels ou commerciaux de petites entreprises. Pour être admissibles à ce programme, les participants doivent respecter le

seuil socio-économique établi par l'université quant au revenu mensuel moyen, qui est actuellement égal à 490,46 \$ CA<sup>7</sup> par membre de la famille (Examen d'entrée 2016).

### **3.4. Nombre d'accès**

Tout au long de son existence, le système de quotas de l'UERJ a permis l'accès de milliers d'étudiants défavorisés à l'enseignement supérieur. Selon les données publiées par l'université dans son document intitulé « Recensement des quotas 2015 », lors des examens d'entrée de 2003 à 2015, des 68 228 étudiants qui sont effectivement entrés à l'université, 21 357 sont entrés grâce aux quotas, ce qui représente 31,30 % du total des admissions.

Le quota racial (pour les étudiants *negros* de 2003 à 2009, puis pour les étudiants *negros* et autochtones de 2010 à 2015) a bénéficié à 9 437 étudiants, ce qui représente 13,83 % des étudiants qui sont entrés à l'université à cette période, et 44,19 % des étudiants de l'établissement entrés grâce aux quotas.

Lors de l'examen d'entrée de 2003, on a enregistré le plus grand nombre de candidats ayant bénéficié des quotas à l'UERJ, soit 3 055 étudiants, ce qui représente 57,75 % de tous les étudiants de première année de cette année-là. Lors du même examen d'entrée, on a également observé le plus grand nombre de candidats ayant bénéficié des quotas raciaux réservés aux étudiants *negros*, à savoir 1 952 étudiants, ce qui représente 36,90 % du total des admissions.

Dans le tableau 1, nous pouvons analyser en détail le nombre d'étudiants de l'UERJ qui ont bénéficié de cette politique d'inclusion pour la période allant de 2003 à 2015.

---

<sup>7</sup> Taux de change 1 \$ CA = 2,41 R\$.

Tableau 1. Répartition des étudiants bénéficiaires ou non des quotas admis au concours d'entrée de première année de l'UERJ.

Concours d'entrée	Type de place					Total des admissions	% de quotas	% de quotas pour les Noirs (2003/2009) et Noirs/Autochtones (2010/2015)
	Places non réservées	Places réservées						
		Système public (2003/2015)	Noirs (2003/2009)	*	Total de places réservées			
2003	2235	1103	1952	0	3055	5290	57,75 %	36,90 %
2004	3501	1051	852	33	1936	5437	35,61 %	15,67 %
2005	3700	1009	596	36	1641	5341	30,72 %	11,16 %
2006	3672	1009	547	35	1591	5263	30,23 %	10,39 %
2007	4058	743	386	18	1147	5205	22,04 %	7,42 %
2008	4051	678	423	29	1130	5181	21,81 %	8,16 %
2009	3777	791	541	53	1385	5162	26,83 %	10,48 %
2010	3527	853	651	24	1528	5055	30,23 %	12,88 %
2011	3634	859	683	22	1564	5198	30,09 %	13,14 %
2012	3694	770	630	26	1426	5120	27,85 %	12,30 %
2013	3512	901	724	36	1661	5173	32,11 %	14,00 %
2014	3634	858	788	32	1678	5312	31,59 %	14,83 %
2015	3876	915	664	36	1615	5491	29,41 %	12,09 %

(\*)  
 2003-2007 : les personnes handicapées ou autochtones  
 2008 et 2009 : les personnes handicapées ou autochtones, ou les enfants de militaires et de la police civile, de pompiers militaires et d'inspecteurs de pénitenciers morts ou rendus handicapés lors de leur service.  
 2010 : les personnes handicapées ou les enfants de militaires et de la police civile, de pompiers militaires et d'inspecteurs de pénitenciers morts ou rendus handicapés lors de leur service.

Source : élaboration personnelle à partir de données de l'Enquête sur les quotas 2015. UERJ, 2015

Le nombre élevé de participants au système de quotas à l'examen d'entrée de 2003 peut s'expliquer par une loi qui a stimulé ce type de sélection. La loi d'État n° 3524, qui

réservait 50 % des places aux étudiants venant des écoles publiques, et la loi n° 3708, qui réservait 40 % des places aux étudiants noirs et métis, y compris les étudiants noirs et métis bénéficiaires de la loi n° 3524, ont été responsables du nombre record d'étudiants ayant bénéficié des quotas admis à l'UERJ.

À partir de l'examen d'entrée de 2004, en plus de la réduction du nombre d'entrées par quotas par rapport à l'examen de 2003, nous pouvons observer une certaine constance pour la période allant jusqu'à 2015, avec un pourcentage qui varie entre 21,81 % (2008) et 35,61 % (2004) du total des participants. En ce qui concerne le quota racial, la fourchette de pourcentage varie entre 7,42 % (2007) et 15,67 % (2004) du total des nouveaux étudiants admis.

La réduction du nombre d'étudiants admis à partir de 2004 peut s'expliquer par l'entrée en vigueur de la loi n° 4151 qui, outre la fixation du pourcentage maximal de quotas à 45 % des postes vacants offerts, inclut des critères socio-économiques pour la sélection des candidats bénéficiant de quotas qui devront prouver leur situation de carence économique pour pouvoir bénéficier de cet avantage.

Le « Recensement des quotas 2015 » fournit également des informations statistiques sur l'abandon scolaire dans le cadre des cours de premier cycle de l'UERJ. De 2003 à 2015, sur un total de 68 228 participants, l'UERJ a enregistré 23 089 abandons, ce qui représente 33,84 % de tous les étudiants de premier cycle.

Dans le tableau 2, nous analysons le nombre de nouveaux étudiants et de décrocheurs de l'UERJ pour la période allant de 2003 à 2015, selon le groupe de places auquel ils appartiennent.

Tableau 2. Répartition des étudiants admis et des décrocheurs à l'UERJ de 2003 à 2015

Période 2003-2015	Type de place					Total
	Places non réservées	Places réservées				
		Système public (2003-2015)	Noirs (2003-2009)	*	Total de places réservées	
<b>Étudiants admis</b>	46 871	11 540	9 437	380	21 357	68 228
<b>Décrocheurs</b>	17 583	2 964	2 454	88	5 506	23 089
<b>% décrocheurs</b>	37,51 %	25,68 %	26,00 %	23,16 %	25,78 %	33,84 %

(\*)  
 2003-2007 : les personnes handicapées ou autochtones  
 2008 et 2009 : les personnes handicapées ou autochtones, ou les enfants de militaires et de la police civile, de pompiers militaires et d'inspecteurs de pénitenciers morts ou rendus handicapés lors de leur service.  
 2010 : les personnes handicapées ou les enfants de militaires et de la police civile, de pompiers militaires et d'inspecteurs de pénitenciers morts ou rendus handicapés lors de leur service.

Source : élaboration personnelle à partir de données de l'Enquête sur les quotas 2015. UERJ, 2015

Comme nous pouvons le voir dans le tableau 2, pour la période allant de 2003 à 2015, des 46 871 étudiants admis à l'UERJ sans place réservée, 17 583 ont abandonné ou quitté le cours, ce qui représente un taux de décrochage de 37,51 %. Pour la même période, des 21 357 étudiants qui sont entrés par l'un des systèmes de quotas de l'université, 5 506 ont abandonné, ce qui représente un taux d'abandon de 25,78 %; cela signifie que pour cette période, le taux de décrochage concernant les étudiants admis grâce au quota racial était de 26 %.

Le rapport donne également un aperçu de la situation actuelle des étudiants qui sont entrés à l'université dans la période de 2003 à 2015, comme nous le voyons dans le tableau 3.

Tableau 3. Résumé de la situation des étudiants admis en première année à l'UERJ  
de 2003 à 2015

Période 2003-2015	Type de place				Total (places réservées et non réservées)	
	Places non réservées		Places réservées (quotas)		Nombre	%
	Nombre	%	Nombre	%		
<b>Aux études</b>	14 870	32 %	7 941	37 %	22 811	33 %
<b>Décrocheurs</b>	17 583	37 %	5 506	26 %	23 089	34 %
<b>Diplômés</b>	14 418	31 %	7 910	37 %	22 328	33 %

Source : élaboration personnelle à partir de données de l'Enquête sur les quotas 2015. UERJ, 2015

Selon les données présentées dans le tableau 3, du total des nouveaux étudiants de l'UERJ pour la période allant de 2003 à 2015, 33 % ont terminé leur formation; 33 % sont encore aux études; et 34 % ont abandonné les cours. Parmi les étudiants qui sont entrés à l'UERJ aux places de haute concurrence et aux places non réservées, 31 % ont terminé leur formation; 32 % sont encore aux études; et 37 % ont abandonné les cours.

En ce qui concerne les étudiants qui sont entrés à l'UERJ par l'une des modalités de quotas, on observe des taux plus élevés d'étudiants en cours de formation ou déjà formés, et un taux d'abandon plus faible à la fois par rapport aux étudiants n'ayant pas bénéficié des quotas et par rapport au nombre total d'étudiants de l'UERJ. Pour cette catégorie, les taux présentés sont les suivants : 37 % des étudiants ont terminé leur formation; 37 % sont encore aux études; et 26 % des étudiants ont abandonné les cours.

### ***3.5. Soutien institutionnel***

Malgré l'élargissement de l'accès à l'université, à partir de 2003, l'UERJ (2003) a constaté que la possibilité ou la garantie de l'inclusion dans l'enseignement supérieur n'est pas synonyme de permanence à l'université.

Dans un contexte social de carence économique et culturelle, le programme d'initiation académique – PROINICIAR – créé par le Conseil supérieur de l'enseignement et de la recherche de l'UERJ en 2004 par la Résolution n° 043/2004, reformulé en 2010 par la Résolution n° 043/2010, fonctionne comme une stratégie politico-académique pour la construction de la possibilité de permanence des étudiants bénéficiaires des quotas à l'université. Géré par le Département du développement académique et de projets d'innovation – DEAPI – sous la tutelle de la direction du programme de premier cycle – SR-1, PROINICIAR, « il est destiné de préférence aux étudiants qui sont entrés dans le système de places réservées » et vise à soutenir la permanence de l'étudiant bénéficiaire des quotas jusqu'à la fin de son cursus universitaire.

Comme instrument de lutte contre le décrochage scolaire, l'université a créé une politique de permanence offrant un soutien scolaire et financier aux étudiants ayant bénéficié des quotas :

- **Le soutien scolaire :**

Le soutien scolaire vise à assurer non seulement la permanence des étudiants à l'université, mais aussi leur intégration scolaire. Il se base sur la participation volontaire de ces étudiants à des activités extrascolaires selon la disponibilité des unités d'enseignement, des centres sectoriels et des partenariats avec les programmes et les projets.

Les activités universitaires sont organisées sur quatre axes : 1) Des activités instrumentales en langues, en sciences naturelles et en mathématiques, ainsi qu'en sciences humaines; II) Des ateliers; III) Des activités culturelles; et IV) Une insertion en pratique universitaire, des activités d'enseignement, de recherche et d'extension exécutées sous la supervision d'un encadrant qualifié.

- **L'aide financière :**

Jusqu'en 2008, les nouveaux étudiants admis grâce au système de quotas recevaient une bourse d'études subordonnée à la réalisation des activités décrites dans la section précédente seulement lors de leur première année universitaire. Avec la promulgation de la loi n° 5230 du 29 avril 2008, cet avantage a été prolongé obligatoirement à « toute la formation universitaire de l'étudiant bénéficiaire des quotas qui continue à vivre une situation de carence économique ».

Cette aide est appelée *bourse-permanence* et sa valeur actuelle est de 165,97 \$ CA<sup>8</sup> par mois, un montant comparable à d'autres types de bourses de l'UERJ. Elle est destinée à tous les étudiants ayant bénéficié des quotas qui remplissent les conditions requises, à savoir qui sont activement inscrits aux cours et qui continuent à vivre une situation de carence économique (mesurée par le revenu familial par habitant).

Ces dernières années, en plus de cette bourse, les étudiants reçoivent le matériel didactique selon les spécificités de chaque cours. La distribution de l'argent se fait par une décision collective entre les dirigeants des centres sectoriels, des unités d'enseignement et des

---

<sup>8</sup> Taux de change 1 \$ CA = 2,41 R\$.

conseils d'étudiants en tenant compte du nombre d'étudiants ayant bénéficié des quotas inscrits dans chaque cours et discipline au moment de la prise de décision.

### ***3.6. L'évaluation qualitative de la politique des quotas de l'UERJ***

Il existe de nombreuses demandes reçues par l'université afin d'obtenir des données sur la performance scolaire des étudiants, surtout après les conclusions du cours de premier cycle des premiers étudiants bénéficiaires de la politique des quotas. Cette question suscite les intérêts les plus divers.

À cet égard, la direction du programme de premier cycle – SR-1 de l'UERJ, ayant manifestement conscience du fait que l'évaluation qualitative complète le contenu systémique des données quantitatives, a déterminé que la présentation à la société des données analysées par ses différents groupes travail était l'une de ses priorités. En 2012, elle a donc publié un rapport intitulé « Évaluation qualitative des données sur la performance scolaire » (UERJ, 2012) qui souligne qu'entre 2003 et le premier semestre de 2012, 47 540 étudiants, dont 31 605 non-bénéficiaires des quotas et 15 935 bénéficiaires, sont entrés à l'université (6 995 *Negros*, 8 673 étudiants provenant de l'école publique et 267 personnes handicapées, autochtones ou enfants de policiers, de pompiers et d'inspecteurs de la sécurité des pénitenciers morts ou rendus handicapés dans le cadre de l'exercice de leurs fonctions). Ces nombres correspondent à 34 % de bénéficiaires et à 66 % de non-bénéficiaires. En ce qui concerne les étudiants diplômés, leur nombre est de 7 028 pour les bénéficiaires et de 6 869 pour les non-bénéficiaires (22 % et 43 % des étudiants, respectivement). L'analyse indique

également que le pourcentage de décrochage des bénéficiaires est inférieur à celui des non-bénéficiaires (20 % contre 33 %).

Pour la sous-doyenne des études de premier cycle, Lená Medeiros, les évaluations effectuées par l'UERJ montrent que le résultat du système est positif : « Nous avons plusieurs diplômés entrés sur le marché du travail dans leur domaine de formation, et d'autres s'investissent dans la vie universitaire en poursuivant leurs études à la maîtrise et au doctorat. Cela montre que nous commençons un processus révolutionnaire de changement dans les caractéristiques des élites du pays, y compris au niveau universitaire » (UERJ, 2013, p. 8).

Des indicateurs positifs comme ceux présentés par l'UERJ sont également présents dans d'autres études. Selon Bezerra et Gurgel (2012), le système de quotas de l'UERJ a atteint son objectif, soit celui d'inclure socialement les étudiants ayant bénéficié des quotas et de détruire un mythe qui persiste entre les chercheurs et la population en général selon lequel ces mêmes étudiants auraient tendance à abandonner leurs cours. Cela n'a pas été confirmé par les résultats d'une recherche menée entre 2005 et 2006. En effet, les bénéficiaires présentent un taux d'abandon plus faible que l'autre groupe. De même, à partir des données de 2010 de l'UERJ portant sur l'évaluation de la période entre 2007 et 2010, Valentim (2012) a également constaté que les bénéficiaires avaient un taux de décrochage inférieur à celui des non-bénéficiaires et que le nombre de bénéficiaires diplômés était élevé.

En plus des études qui évaluent le système de quotas de l'UERJ décrites précédemment, d'autres montrent qu'après la mise en place des politiques de quotas, le nombre d'étudiants *negros* dans l'enseignement supérieur a augmenté considérablement (Barros, 2009; Ramos, 2005). Ces études défendent le caractère démocratique des politiques

de discrimination positive ainsi que leur incidence sociale pour la contribution au processus de démocratisation de l'éducation au Brésil (Balbino, 2004). Cependant, il existe un manque de données sur les conditions de ces étudiants pendant et après leur passage à l'université. Peu d'études, à l'exception de celle de Valentim (2012), se concentrent sur l'intégration de ces étudiants dans les universités et sur les principaux obstacles qu'ils rencontrent jusqu'à la conclusion de leur formation. Il existe également peu d'études montrant l'influence de l'expérience universitaire sur la vie des anciens étudiants bénéficiaires des quotas.

Remplir ces lacunes est essentiel pour comprendre le fonctionnement et les effets des politiques de discrimination positive sur les trajectoires et les conditions de vie des bénéficiaires. Ceci fait partie de notre objectif principal, c'est pourquoi nous analyserons ces aspects pour certains bénéficiaires de la politique des quotas de l'UERJ. Dans le chapitre suivant, nous présenterons les questions de recherche et les approches méthodologiques choisies pour répondre à ces questions.

## CHAPITRE 4 - LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

Ce travail vise à mieux comprendre les trajectoires et les conditions de vie de certains bénéficiaires de la politique des quotas pour les étudiants *negros* de l'UERJ. Il vise également à connaître l'opinion de ces bénéficiaires quant à l'efficacité du programme en tant qu'outil de lutte contre les inégalités raciales au Brésil. La nature des questions examinées ainsi que leur champ d'application ont nécessité une approche méthodologique ample et flexible qui s'articule autour d'une étude à caractère réflexif et analytique d'écrits pertinents concernant :

- a) les inégalités raciales au Brésil;
- b) les inégalités dans l'enseignement supérieur et l'introduction de la discrimination positive;
- c) la mise en place de l'expérience de discrimination positive développée par l'UERJ et,
- d) la réalisation d'études de terrain.

La bibliographie inclut des livres, des articles, des thèses et des mémoires. Nous avons également utilisé comme source de recherche des documents juridiques de l'UERJ, qui permettent de comprendre comment elle a construit et continue de construire son expérience spécifique des actions affirmatives depuis 2003, en plus de recherches quantitatives et qualitatives sur les inégalités sociales et raciales au Brésil menées principalement par l'IBGE.

La question méthodologique la plus complexe a été de savoir comment trouver les sujets de cette étude, à savoir les anciens étudiants déjà diplômés qui ont bénéficié des quotas destinés aux étudiants *negros*, étant donné que ces sujets n'appartiennent plus au monde universitaire. Nous avons essayé de les contacter par le biais de l'université, mais à cause de nombreux problèmes, cela n'a pas été possible, par exemple à cause de la bureaucratie ainsi qu'en raison de la confidentialité des données des étudiants et du manque de personnel pour

prendre contact avec eux directement grâce au système de communication officielle de l'université. Ces facteurs ont rendu la recherche compliquée.

Nous avons ainsi opté pour la sélection des participants à l'enquête par la technique *snowball*, ou la méthodologie « boule de neige » (Goodman, 1961), afin d'atteindre les sujets de recherche. Ce type d'échantillonnage est non probabiliste et utilise des chaînes de référence. Autrement dit, à partir de ce type particulier d'échantillonnage, il n'est pas possible de déterminer la probabilité de sélection de chaque participant à l'enquête, mais cette technique est utile afin d'étudier certains groupes difficilement accessibles (Vinuto, 2014).

Selon Valentim (2012), la technique boule de neige utilise « des chaînes de référence » comme voies d'accès privilégiées lors de l'étude de populations cachées, difficiles d'accès ou concernées par des problèmes de confidentialité. Cependant, dans la sphère sociale, personne n'est totalement inaccessible.

La constitution de cette sélection par la méthode « boule de neige » s'est produite dans la mesure où on a demandé à d'anciens étudiants d'indiquer d'autres personnes qui ont successivement répété le processus en indiquant d'autres anciens étudiants qui souhaitaient volontairement participer à l'étude. Le point de départ dans la constitution de la « boule de neige » a été celui des réseaux sociaux ainsi que des groupes et mouvements formés par les anciens bénéficiaires des quotas de l'UERJ.

Comme toute méthode, celle de la « boule de neige » a également, en plus de ses avantages, certains inconvénients. La critique principale qui peut en être faite concerne la probabilité d'homogénéisation du profil des personnes participantes, celles-ci étant recrutées grâce à leur réseau de relations. Une telle homogénéisation se réfère principalement au profil socio-économique des répondants. Cela n'a toutefois pas été considéré comme un facteur

limitant pour ce travail puisque l'homogénéisation socio-économique des participants a été considérée comme l'une des conditions nécessaires à l'admission des étudiants par quotas à l'UERJ (comme le montre le chapitre 3, la loi 4151 établit un revenu familial maximal pour bénéficier de la politique des quotas). Ainsi, ce réseau de relations, en plus de l'homogénéisation socio-économique qui l'accompagne, se serait établi au sein de l'UERJ. Par contre, comme nous le verrons au chapitre 5, les conditions socio-économiques des participants ont changé selon leur expérience personnelle et l'influence de l'achèvement du cours sur leur trajectoire, de sorte qu'au moment de l'entrevue, les profils étudiés étaient hétérogènes.

Pour savoir comment les anciens étudiants bénéficiaires des quotas destinés aux étudiants *negros* de l'UERJ se situent par rapport à leur trajectoire et à leur expérience universitaire, et pour relever les stratégies qu'ils ont utilisées pour parvenir à l'obtention de leur diplôme, nous avons jugé opportun de donner la priorité à la réalisation d'entretiens semi-structurés individuels.

Ainsi, l'approche méthodologique utilisée dans cette étude est de type qualitatif et elle n'a donc pas la prétention d'épuiser la question proposée. Il nous importe d'écouter attentivement les différents acteurs impliqués dans l'étude de cas. Pour Goldenberg (1998, p. 107), « dans la recherche qualitative, la préoccupation du chercheur n'est pas la représentation numérique du groupe étudié, mais l'approfondissement de la compréhension d'un groupe social, d'une organisation, d'une institution, d'une trajectoire... »

La méthode qualitative a été adaptée à la réalisation de cette étude, car elle nous a permis de connaître en détail l'histoire et les expériences des participants, en plus des préjugés, des inégalités et des difficultés qu'ils ont rencontrés, et des stratégies utilisées pour

surmonter ces obstacles et terminer leur formation universitaire. De plus, comme nous le verrons dans le chapitre suivant, la question de l'identité raciale est décrite par les participants comme un long processus de réflexion et de compréhension, et nous n'aurions pas eu accès à ces informations si nous avions seulement utilisé des questionnaires.

Avant les interviews, les participants ont rempli un formulaire comprenant des questions portant sur leur parcours scolaire et leurs conditions socio-économiques (Annexe II). Il a été jugé important de collecter des informations sur les conditions des sujets de l'étude avant, pendant et après leurs études à l'UERJ, à savoir les différentes places que les individus occupaient dans la société à différents moments de leur histoire personnelle et professionnelle. Nous avons récolté des informations portant sur les points suivants : informations personnelles; logement; vie professionnelle; données socio-économiques; éducation de base; et parcours universitaire.

En plus de remplir le formulaire, les anciens étudiants bénéficiaires des quotas ont signé, en portugais, un formulaire de consentement préalablement approuvé en français par le Comité d'éthique de l'Université de Montréal (Annexe I).

Lors de l'entrevue semi-structurée, les questions étaient destinées à déclencher une réflexion sur le thème de la recherche (le guide d'entretien complet est présenté à l'Annexe III de ce travail). Le déroulement de l'entrevue s'est construit à partir des axes thématiques de recherche suivants :

1. La sélection de l'université et son intégration;
2. L'identité raciale et le racisme;
3. Les difficultés de permanence à l'université;
4. L'insertion sur le marché du travail;

5. La mobilité sociale et économique; et
6. L'évaluation de la politique des quotas.

De la première à la dernière entrevue, une période de trois mois s'est écoulée pour permettre la réalisation d'un total de neuf interviews. Quatre d'entre elles ont eu lieu en personne au Brésil et les autres ont été menées au Canada par vidéoconférence. Toutes les entrevues ont été enregistrées numériquement et ont été retranscrites par la suite.

L'analyse des entrevues s'est faite grâce à la technique d'analyse de contenu, un outil efficace pour décrire et interpréter toutes sortes de documents et de textes. Selon Moraes (1999), cette méthodologie de recherche fait partie d'une recherche théorique et pratique, et elle a une signification particulière dans le domaine de la recherche sociale. Elle représente beaucoup plus qu'une simple technique d'analyse de données, il s'agit d'une approche méthodologique ayant ses propres caractéristiques et possibilités.

Selon Olabuenaga et Ispizua (1989), l'analyse de contenu est une technique permettant de lire et d'interpréter le contenu de tout type de document qui, une fois analysé de manière adéquate, nous ouvre les portes de la connaissance quant à des aspects et à des phénomènes de la vie sociale qui ne seraient pas accessibles autrement.

Pour Bardin (1977), l'analyse de contenu se compose de diverses techniques qui tentent de décrire le contenu émis dans le processus de communication, que ce soit par la parole ou par l'écrit. Ainsi, la technique consiste à mettre en œuvre des procédures systématiques qui fournissent des indicateurs de données (qu'elles soient quantitatives ou non) permettant l'exécution des connaissances d'inférence.

Pour Moraes (1999), l'analyse de contenu comme méthode de recherche comprend des procédures spéciales pour le traitement des données scientifiques. Pour lui, il s'agit d'un outil

qui se renouvelle toujours à la lumière de problématiques de plus en plus diverses qu'il vise à étudier. On peut considérer cette méthode comme un seul instrument marqué par une grande variété de formes, qui peut s'adapter à un champ d'application très large, et ce, quelle que soit la nature de la communication.

Bien que différents auteurs proposent diverses descriptions du processus d'analyse de contenu, comme la description classique faite par Bardin (1977), pour respecter les objectifs de cette étude, nous la concevons, tout comme Moraes (1999) et Valentim (2012), autour des cinq étapes suivantes :

1. une préparation des informations;
2. une transformation du contenu en unités;
3. une classification des unités dans des catégories thématiques;
4. une description; et
5. une interprétation.

Lors de l'étape de préparation des informations, nous avons déterminé les différents échantillons d'information à analyser, à savoir ceux concernant le sujet d'étude et avec le programme des entrevues. Une fois prêtes, les transcriptions et les données ont été soumises au processus d'« unitarisation ». Celui-ci consiste à définir les unités d'analyse qui correspondent exactement aux axes thématiques de l'entrevue et à isoler les unités d'analyse pour en faire un classement en catégories thématiques.

La catégorisation est un processus de regroupement des données puisqu'il existe des parties communes entre ces données. Pour Olabuenaga et Ispizua (1989), le processus de catégorisation doit être compris dans son essence comme une réduction du traitement des données. Les catégories sont le résultat d'un effort de synthèse d'une communication en

faisant ressortir ses aspects les plus importants. La catégorisation est donc une opération de classification des éléments d'un message selon des critères spécifiques (Moraes, 1999).

Comme il est courant dans une analyse qualitative, la catégorisation des unités d'analyse a eu lieu tout au long du processus d'analyse de contenu. Ainsi, nous avons pu répondre aux critères de validité, d'exhaustivité, de cohérence, d'exclusivité et d'objectivité.

Une fois les catégories établies et le matériel constitutif de chacune d'elles défini, nous avons commencé la divulgation des résultats de ce travail. La description, quatrième étape du processus d'analyse de contenu utilisé ici, constitue la première phase de cette divulgation. La description de chaque catégorie s'est faite à l'aide d'un texte de synthèse où nous avons cherché à exprimer l'ensemble des significations présentes dans les différentes unités d'analyse. Tout ceci a été enrichi par l'utilisation intensive de « citations directes » provenant des données originales.

Enfin, nous ne nous limitons pas à la description. Nous offrons une compréhension plus approfondie du contenu des messages grâce à l'inférence et à l'interprétation. À partir de la production théorique et des matériaux analysés, nous exerçons notre effort d'interprétation avec la plus grande profondeur possible, non seulement en ce qui concerne le contenu manifeste émis par les participants, mais aussi sur le contenu latent, qu'il soit consciemment ou inconsciemment caché par les participants.

Ce chapitre ne pourrait pas se conclure sans que nous décrivions les défis auxquels nous avons fait face lors de la réalisation des travaux de terrain. La difficulté concernant le repérage de participants, compte tenu de l'impossibilité de coopération de l'UERJ, et le choix de la méthode « boule de neige », ont rendu la recherche sur le terrain très complexe.

Tout d'abord, à cause du long délai nécessaire au repérage de participants et à la mise en place du calendrier des entretiens selon leur disponibilité, il n'a pas été possible d'effectuer toutes les entrevues au Brésil comme cela était prévu. Grâce aux nouvelles technologies de communication, cette difficulté a pu être contournée, car ces technologies offrent d'autres possibilités de recherche à distance. Comme il a été mentionné plus haut, une partie des entretiens ont donc été menés par vidéoconférence. Bien que nous n'ayons pas relevé de conséquences majeures sur la qualité des informations recueillies lors des entrevues personnelles menées au Brésil ou par vidéoconférence au Canada, il est nécessaire de noter qu'un tel outil présente des limites et des spécificités. La difficulté de réaliser un entretien avec une personne que l'on ne connaît pas directement ainsi que celle de créer des liens de proximité et de confiance sont quelques-uns des obstacles imposés par l'utilisation d'outils technologiques. En plus du fait que les personnes interrogées ont été recrutées par l'indication d'une autre personne, ce qui implique une approximation initiale, le fait que l'étudiant chercheur est brésilien et qu'il est diplômé de l'UERJ a été très important pour surmonter ces obstacles.

De plus, le nombre de participants à l'enquête a été fortement modifié. Au départ, nous avions prévu la participation d'une quinzaine d'anciens étudiants, mais même en utilisant des méthodes alternatives comme celle de la « boule de neige », il n'a été possible de trouver que neuf personnes intéressées à participer à la recherche. Ce nombre, bien qu'il ne soit pas très élevé, n'est pas significativement inférieur à celui utilisé dans d'autres études de même nature. Au départ, nous avions également l'objectif d'interroger le même nombre de participants féminins et masculins. Cependant, en utilisant la méthode « boule de neige », nous n'avons trouvé qu'une seule participante. Cela peut être dû à la limitation de la méthode.

Une dernière observation concerne le profil des participants. Certains d'entre eux ont fait preuve d'une plus grande capacité à communiquer, à exposer leurs idées et à expliciter leurs points de vue, alors que d'autres ont été plus restreints dans leurs réponses. Cette observation vient justifier le fait que les témoignages de tous les participants n'apparaissent pas toujours dans la présentation des résultats.

## CHAPITRE 5 - RÉSULTATS, ANALYSES ET DISCUSSION

Ce chapitre est entièrement destiné à la présentation et à la discussion des résultats de la recherche. Il est divisé en deux parties. Tout d'abord, nous présenterons les sujets de la recherche puisque nous croyons qu'il est important de connaître certains renseignements personnels, sur l'éducation, la famille, le logement et le revenu des participants. Comme mentionné dans la section portant sur la méthodologie, ces informations ont été recueillies grâce à un questionnaire avant le début des entretiens. Cette étape descriptive du travail est importante pour que nous puissions connaître les conditions des sujets de la présente étude avant, pendant et après leurs études à l'UERJ.

Après cela, nous commencerons l'analyse des entrevues et nous entrerons dans les catégories thématiques suivantes : la sélection de l'université et son intégration; l'identité raciale et le racisme; les difficultés de permanence à l'université; l'insertion sur le marché du travail; la mobilité sociale et économique; et l'évaluation de la politique des quotas.

### *5.1. Les participants à la recherche*

Nous avons interrogé neuf anciens étudiants bénéficiaires des quotas destinés aux étudiants *negros*, soit huit hommes et une femme de six cursus différents : pédagogie (2), ingénierie de production (2), économie (2), histoire (1), géographie (1) et comptabilité (1).

Ces étudiants ont terminé leur cursus dans trois différents campus de l'UERJ : six ont étudié au campus principal Maracanã (Francisco Negrão de Lima) dans la municipalité de Rio de Janeiro, deux ont étudié à la Faculté d'éducation de la Baixada Fluminense (FEBF)

située dans la ville de Duque de Caxias, et un a étudié à la Faculté de technologie située dans la ville de Resende.

La date d'entrée des étudiants participant à la recherche varie entre les années 2003 et 2010, à savoir : 2003.1 (1<sup>er</sup> semestre), un étudiant; 2005.2 (2<sup>e</sup> semestre), un étudiant; 2006.2, un étudiant; 2010.1, cinq étudiants; et 2010.2, un étudiant. Quant à la date d'obtention du diplôme, celle-ci s'étale sur une période allant de 2006 à 2014 : 2006.2, un étudiant; 2010.1, un étudiant; 2013.2, un étudiant; 2014.1, deux étudiants; 2014.2, quatre étudiants.

Sur les neuf personnes interviewées, trois d'entre elles (Eduardo, Jonatas et Rodrigo) ont terminé leurs cursus sans retard, alors qu'une (Eduardo) a achevé son cursus avec un semestre d'avance. Les six autres ont eu un certain retard dans leur formation : un étudiant (Paulo) a eu un retard de cinq semestres, quatre (Alan, Gustavo, Lucas et Monica) ont eu un retard de deux semestres et un (Henrique) a eu un retard d'un semestre. Les données individuelles peuvent être observées plus clairement dans le tableau 4.

Tableau 4 : Les participants à la recherche, cursus, campus, semestre d'entrée et de conclusion, semestres du cursus et semestres effectués.

Nom d'emprunt	Cursus	Campus	Semestre d'entrée	Semestre de conclusion	Semestres utilisés	Semestres du cursus
Alan	Histoire	Maracanã	2010.1	2014.2	10	8
Gustavo	Économie	Maracanã	2010.1	2014.2	10	8
Paulo	Ingénierie de production	Resende	2006.2	2013.2	15	10
Lucas	Comptabilité	Maracanã	2005.2	2010.1	10	8
Jonatas	Géographie	Maracanã	2010.1	2014.1	9	9
Henrique	Pédagogie	FEBF - Caxias	2010.1	2014.1	9	8
Rodrigo	Pédagogie	FEBF - Caxias	2003.1	2006.2	8	8
Eduardo	Ingénierie de production	Maracanã	2010.2	2014.2	9	10
Monica	Économie	Maracanã	2010.1	2014.2	10	8

Source : élaboration personnelle

Quant aux horaires de cours, trois étudiants (Alan, Gustavo et Monica) ont suivi ceux du matin, trois (Lucas, Henrique et Rodrigo) ont choisi ceux du soir, un (Eduardo) a opté pour les cours de l'après-midi et du soir et enfin, deux (Paul et Jonathan) ont étudié à temps plein.

En ce qui concerne l'âge des répondants au moment de l'entrevue, le plus jeune avait 22 ans et le plus âgé avait 33 ans. Deux d'entre eux avaient entre 23 et 25 ans; cinq avaient entre 25 et 30 ans; un répondant était âgé de 32 ans et l'autre, de 33 ans. En ce qui concerne leur état civil, sept étaient célibataires et deux étaient mariés. Tous les répondants ont déclaré ne pas avoir d'enfant.

Tous les répondants ont indiqué qu'ils étaient employés au moment de l'entrevue; six dans le secteur privé et trois dans le secteur public, où ils exerçaient les fonctions suivantes : professeur d'école élémentaire et intermédiaire (deux); professeur d'université (un); assistant administratif (deux); contrôleur interne/auditeur (un); assistant d'affaires (un); consultant financier (un); et directeur financier (un). Six des neuf répondants ont dit qu'ils travaillaient dans leur domaine de formation et un seul avait un poste de direction.

Interrogés sur leur revenu mensuel individuel en salaire minimum (S. M.)<sup>9</sup>, deux ont dit qu'ils avaient un revenu allant jusqu'à 2 S. M.; trois avaient un revenu de 2 à 4 S. M.; trois avaient un revenu de 4 à 10 S. M. et un avait un revenu de 10 à 20 S. M.

Au moment de l'entretien, les répondants vivaient dans différentes villes : quatre dans la ville de Rio de Janeiro et cinq dans la Baixada Fluminense. En ce qui concerne les étudiants vivant dans la ville de Rio, trois vivaient dans la zone Nord (quartiers Maria da Graça,

---

<sup>9</sup>Le salaire minimum au Brésil au moment des interviews était égal à 880 R\$, ce qui équivaut à 364 \$ CA en tenant compte d'un taux de change de 1 \$ CA = 2,41 R\$.

Riachuelo et Parque Anchieta) et un dans la zone Ouest (quartier Santíssimo). Les résidents de la Baixada Fluminense vivaient dans trois villes de cette région : deux habitaient à Duque de Caxias, un dans la ville de Nova Iguaçu, et un dans la ville de Belford Roxo. Seul le résident du quartier de Santíssimo, dans la zone Ouest de Rio, a déclaré vivre dans une zone appartenant à la favela, ou « communauté ».

Toujours en matière de logement, sept des répondants ont déclaré être propriétaires et deux ont dit être locataires. Les répondants ont également signalé le nombre de membres de leur famille qui vivaient avec eux dans le même bâtiment : un habitait seul, trois vivaient avec un autre membre de leur famille, trois vivaient avec deux autres membres de leur famille et deux vivaient avec trois autres membres de leur famille.

On a également répertorié la taille de la propriété de résidence des répondants, mesurée en nombre de pièces : un vivait dans un logement de quatre pièces; un vivait dans un logement de cinq pièces; quatre vivaient dans un logement de six pièces; un, dans un logement de sept pièces; un vivait dans un logement de huit pièces; et enfin, un vivait dans un logement de dix pièces.

Considérant que les données supplémentaires de l'Enquête nationale auprès des ménages (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD) de 2014 de l'IBGE soulignent que le niveau de revenu et d'éducation des parents influe sur la formation professionnelle et le revenu des enfants, nous considérons pertinent de signaler le niveau d'éducation et la profession des parents des participants. En ce qui concerne l'éducation de leur mère, nous avons relevé les portraits suivants : deux ont terminé l'école élémentaire, six

ont terminé l'école secondaire et une est analphabète fonctionnelle. Quant à la scolarité du père, cinq ont terminé l'école primaire et quatre ont un diplôme d'études secondaires.

Pour ce qui est de l'occupation de la mère, quatre sont « femmes au foyer », quatre sont femmes de ménage et une est à la retraite. Quant à la profession du père, trois sont à la retraite, un est employé de station-service, un est conducteur de grue, un est maçon, un est un fonctionnaire public et un des participants n'a pas répondu à cette question.

En ce qui concerne le revenu familial mensuel en salaire minimum (S. M.) au moment de l'entrevue, un des participants a répondu avoir un revenu allant jusqu'à 2 S. M.; trois ont dit qu'ils gagnaient entre 2 et 4 S. M.; trois ont dit gagner entre 4 et 10 S.M.; et deux ont dit qu'ils avaient un revenu familial entre 10 et 20 S.M. Tous les répondants ont déclaré que leurs familles ne bénéficiaient pas de programmes d'aide gouvernementaux (tels que la Bolsa Família, par exemple).

Au Brésil, en fonction du nombre de salaires minimums gagnés en revenu familial, l'IBGE divise la population en cinq tranches de revenu, ou classes sociales, qui sont les suivantes : classe A, supérieure à 20 S. M.; classe B, de 10 à 20 S. M.; classe C, de 4 à 10 S. M.; classe D, de 2 à 4 S. M.; et classe E, jusqu'à 2 S. M. Il s'agit d'un critère de calcul facile et objectif, mais il ne tient compte que du revenu actuel de la famille en ignorant les actifs accumulés. Les changements soudains de salaire, en hausse ou en baisse, peuvent entraver le résultat et le rendre inadapté à certaines fins. Cependant, une telle catégorisation, qui a également été utilisée dans le questionnaire appliqué aux participants, nous aide à les situer dans une perspective de classe sociale. Comme on le voit, à partir de l'information sur le revenu familial mentionnée ci-dessus, les participants appartenaient à différentes classes

sociales au moment de l'entrevue. En dépit de la taille réduite de l'échantillon obtenu en raison de la difficulté de recruter des participants, celui-ci est tout de même assez hétérogène, notamment en ce qui concerne le critère socio-économique.

Quant au parcours scolaire préuniversitaire des participants, nous avons obtenu les informations suivantes concernant l'école primaire : quatre ont fréquenté des écoles publiques, quatre ont fréquenté des écoles privées (sans bourse d'études) et un a fait une partie de ses études à l'école publique et une partie dans une école privée (avec et sans bourse d'études). À l'école secondaire, sept répondants ont fréquenté des écoles publiques, un a étudié dans une école privée sans bourse, et un a étudié dans une école privée avec une bourse partielle.

Tous les répondants ont déclaré avoir suivi un cours préuniversitaire pour se préparer au concours d'entrée de l'UERJ. Cinq d'entre eux ont effectué un cours préparatoire communautaire, le Cours préuniversitaire pour les *Negros* et les personnes à faible revenu (PVNC) et le cours « Ser Cidadão Universitário » pouvant être traduit par « Être citoyen universitaire »; les quatre autres répondants ont assisté à des cours dispensés par des établissements privés (Sistema Elite, GPI, Miguel Couto, A4). Sept répondants ont fait une année de cours préuniversitaire et deux répondants ont fait deux années de ces mêmes cours.

Lorsqu'on leur a demandé s'ils travaillaient avant d'entrer à l'UERJ, cinq des répondants ont dit que non, tandis que quatre autres ont dit que oui. Ces derniers occupaient les postes suivants : deux dans le domaine du soutien administratif, un dans le domaine des ressources humaines et un comme coursier.

Pour conclure cette section, il convient de noter que, comme Valentim (2012, p. 103), nous avons observé des similitudes concernant l'occupation des mères des répondants : sur les

neuf mères, quatre d'entre elles étaient femmes au foyer et quatre autres étaient femmes de ménage. Selon l'auteure, il s'agit d'« occupations socialement subalternes et nettement féminines ». Cela peut être un indicateur de corrélation établie entre la classe et la race au Brésil. De plus, on constate qu'aucune des mères et qu'aucun des pères des anciens étudiants interrogés n'a suivi de cursus d'enseignement supérieur, ce qui montre une évolution des répondants par rapport au niveau d'études de leurs parents.

## ***5.2. Analyse des entrevues***

Dans cette seconde partie, nous donnerons la parole aux participants dans le but d'atteindre l'objectif principal de cette recherche, à savoir celui de mieux comprendre les trajectoires et les conditions de vie de ces étudiants et connaître leur opinion sur l'efficacité de la politique de quotas en tant qu'outil de lutte contre les inégalités raciales au Brésil. Comme nous l'avons mentionné, nous le ferons à travers des catégories thématiques.

### ***5.2.1. La sélection de l'université et son intégration***

Il existe plusieurs travaux sur le choix de l'université par les étudiants (Chapman, 1981; Litten, Sullivan et Brodigan, 1983; Le Claire, 1988; Binney et Martin, 1997; Moogan, Baron et Harris, 1999; Veloutsou, Lewis et Paton, 2004; Veloutsou, Paton et Lewis, 2005; Yamamoto, 2006; Maringe, 2006). Suite à l'analyse d'un grand nombre d'études disponibles, Bergamo et al. (2008) affirment que certains aspects ou variables sont cités par presque tous les auteurs, par exemple : l'emplacement, la réputation ou la tradition de l'établissement, les facteurs financiers, la qualité de l'enseignement et l'employabilité.

Pour les participants à cette étude, l'aspect principal relevé comme étant le facteur de choix de l'UERJ était son emplacement. Cinq des neuf participants, candidats ou non à d'autres établissements d'enseignement, ont choisi l'UERJ pour une question de localisation.

Monica, Alan, Gustavo, Henrique et Eduardo ont insisté sur ce point lors des entrevues :

J'ai choisi l'UERJ, car je vivais chez une cousine dans le quartier de Vila Isabel durant mon cours de préparation au concours d'entrée de l'université. Et pour ceux qui vivent à Vila Isabel, l'UERJ est l'université qui a le meilleur emplacement, meilleur encore que celui de l'UFRJ, qui est dans le quartier d'Urca. J'ai également été acceptée par l'UFRRJ à Seropédica pour le cours de mathématiques, mais j'ai choisi l'UERJ en raison de sa situation géographique. **Monica**

L'UERJ était l'université la plus proche de chez moi. Je ne vis pas dans la ville de Rio de Janeiro et le chemin jusqu'à cette université était le plus pratique pour moi. De plus, j'ai grandi dans le quartier de Vila Isabel et pour cette raison, je connaissais déjà l'UERJ. J'ai également quelques amis qui ont étudié à l'UERJ (cursus) en biologie et en pédagogie. Ces deux facteurs m'ont poussé à choisir l'UERJ. **Alan**

L'année où j'ai passé l'examen d'entrée, j'ai été accepté dans plus d'une université, mais l'UERJ était la plus proche de l'endroit où je vivais, et comme j'ai été accepté grâce aux quotas, c'était la seule université qui m'offrait une bourse d'études. Dès mon entrée à l'université, j'ai reçu la bourse et grâce à cela, j'ai eu de l'argent pour payer mon transport. La même année, j'ai été accepté en administration à l'UFF et en économie à l'UFRJ. Mais l'UFF était à Gragoatá – très loin, il s'agit du pôle de Niterói, et l'UFRJ était à Praia Vermelha. Je n'aurais pas réussi à suivre ces formations à cause de la distance. **Gustavo**

J'ai choisi l'UERJ parce qu'elle possède un campus à Duque de Caxias – RJ, ce qui est plus proche de chez moi. Je vis à São João de Meriti – RJ, et de São João jusqu'ici (UERJ Caxias), c'était plus proche et je n'allais dépenser qu'un seul billet. Je pouvais aller faire le trajet du centre de Caxias jusqu'à l'université à pied, ce qui me prenait environ 20 minutes. **Henrique**

L'année où j'ai passé l'examen d'entrée de l'université, j'ai été reçu dans quatre universités et j'ai choisi l'UERJ avant tout pour sa facilité d'accès, car pour ce qui est des autres universités, une était au Fundão, une à Niterói, et une autre à Nilópolis. Alors, l'UERJ, c'était surtout pour son emplacement et pour mon identification à

l'édifice, je ne sais pas (...) La philosophie de l'UERJ. Je ne sais pas. Mais l'UERJ m'a conquis pour ce qu'elle est, surtout à cause du facteur de localisation parce que je travaillais au centre-ville de Rio et parce que les déplacements pour aller étudier seraient plus faciles. **Eduardo**

Paulo et Lucas ont également opté pour l'UERJ à cause de son emplacement. Cependant, contrairement à leurs collègues, Paulo cherchait une université éloignée de chez lui et Lucas, une université où il pourrait concilier études et travail.

À l'époque de l'école secondaire, j'ai opté pour certaines universités qui étaient plus éloignées de l'endroit où je vivais pour vivre une expérience différente, habiter seul ou en colocation étudiante. Dans la perspective de cette option, je ne connaissais que l'UERJ qui avait un campus externe. Je ne connaissais pas l'UFF, qui avait aussi des campus externes. Ainsi, j'ai passé le concours d'entrée de l'UERJ. Je savais qu'il existait un système de quotas et qu'il ne serait pas trop difficile d'être accepté. J'ai vraiment choisi en fonction de la facilité d'entrée, et pas en fonction de la renommée de l'établissement : « Oh, je vais choisir l'UERJ parce qu'elle est renommée pour son cursus d'ingénierie », rien de tout cela. J'y suis allé plus pour la facilité d'entrée dans une université publique située loin de chez moi. À ce moment-là, l'UERJ était mon unique et principale option. **Paulo**

Bon, le premier avantage de l'UERJ, c'est qu'elle m'a permis de concilier études et travail. J'ai pu continuer à travailler tout en suivant le cursus que j'avais choisi. Dans toutes les autres universités publiques de ma région, j'aurais dû étudier pendant la journée, je n'aurais donc pas pu travailler tout en étudiant. **Lucas**

En plus du facteur de localisation, Paulo a également souligné le système de quotas comme un facteur de choix de l'UERJ. Cette variable a également influencé le choix de Gustavo, comme on peut le voir plus haut, et celui de Jonatas, comme expliqué ci-dessous :

Bon, l'UERJ a de nombreux atouts. Tout d'abord, elle offre différents types de soutien, par exemple la bourse de quotas et, d'une certaine façon, la note exigée à l'examen d'entrée a rendu possible l'accès à l'université de beaucoup d'étudiants dont le mien. J'ai donc choisi en fonction de la facilité d'entrée et de la bourse d'études, ce qui m'a beaucoup aidé. J'ai été accepté à l'UFRJ et à l'UFF dans le même cursus, mais j'ai préféré l'UERJ. **Jonatas**

Rodrigo, qui n'a pas été reçu au concours d'entrée des autres universités, a opté pour l'UERJ puisqu'il a bénéficié de la politique des quotas mise en place l'année où il a passé l'examen d'entrée. Il a dit ce qui suit sur son choix d'université :

Eh bien, à l'époque, en 2002, je suivais un cours préparatoire communautaire dans une église catholique dans mon quartier, à Anchieta. En fait, je n'ai pas vraiment fait le choix d'aller à l'UERJ. Mon premier choix, c'était l'UFRJ, où j'avais l'intention de suivre le cursus d'histoire, mais je pensais également au cursus de pédagogie comme deuxième option. Je n'ai pas été reçu à l'UFRJ, mais j'ai obtenu un bon classement à l'UERJ en pédagogie pour le campus de Duque de Caxias. C'était la première année des quotas à l'UERJ et il s'agissait de mon deuxième choix. Au début, quand je suis entré en pédagogie, je me demandais encore si j'allais changer et si je voulais faire un nouvel examen d'entrée. Tout en étudiant la pédagogie à l'UERJ, j'ai passé une deuxième fois le concours d'entrée du cursus d'histoire à l'UFF, mais je n'ai pas été admis. En faisant mes études en pédagogie à l'UERJ, j'ai commencé à me sentir à l'aise dans ce domaine. Donc, en fait, disons que l'UERJ m'a choisi. Ce n'est pas moi qui l'ai choisi. Finalement, j'ai commencé à aimer la pédagogie et c'est la profession que j'exerce jusqu'à ce jour. **Rodrigo**

Comme on peut le voir, les raisons relevées comme facteur de choix de l'UERJ par les participants de cette recherche sont basées principalement sur des caractéristiques propres à l'université, par exemple son emplacement, le système des quotas, la disponibilité de cours du soir dans l'enseignement supérieur, sa philosophie et son bâtiment. Seul Alan a attribué le choix de l'université à l'influence extérieure de personnes importantes, comme des amis.

Outre le choix de l'université, il a également été demandé aux participants ce qui les avait poussés à choisir leur programme d'études. Selon Luz Filho (2000), pour ce qui est des facteurs de choix du cursus dans l'enseignement supérieur, ils sont principalement liés à la réalisation professionnelle, aux champs d'intérêt et aux compétences des étudiants. Le facteur récurrent qui a influencé les participants dans le choix de leurs études de premier cycle a été l'affinité ou l'intérêt pour le domaine choisi. Rodrigo, Monica, Alan, Gustavo, Henrique et Paulo ont procédé de cette façon; ils ont ainsi choisi respectivement la pédagogie, l'économie,

l'histoire, l'économie, la pédagogie et l'ingénierie de production parce qu'ils avaient des affinités et de l'intérêt pour ces disciplines et ces domaines d'études.

En fait, depuis mon enfance, j'ai toujours eu beaucoup d'intérêt pour le domaine de l'éducation, de sorte que si je devais faire une rétrospective de mon enfance, je dirais que j'ai toujours joué au professeur, que j'ai toujours aimé jouer à l'école. C'est drôle, car dans cet acte de jeu, j'avais toujours le rôle de l'enseignant. Je jouais à être professeur pour adolescents ou pour enfants, donc étudier la pédagogie n'a pas été quelque chose de frustrant. Ce n'était pas mon premier choix, mais le domaine de l'éducation m'a toujours beaucoup plu. Ainsi, j'ai toujours aimé enseigner à mes cousins, j'ai toujours aimé lire, ce goût pour la pédagogie et l'enseignement aux enfants a commencé dès mon enfance et fait partie de ma trajectoire de vie. Donc, même si ça n'a pas été mon premier choix, je ne regrette pas d'avoir choisi ce cursus qui me correspond bien. **Rodrigo – pédagogie**

Oh! Je ne sais pas. Les matières m'ont plu. **Monica – économie**

D'abord, je ressentais une très forte affinité depuis l'école primaire, j'ai toujours aimé la géographie, l'histoire, le portugais. Et au moment de choisir ma profession, j'ai choisi d'être enseignant, initialement professeur de portugais. À l'école secondaire, j'ai rencontré un professeur qui était très bon et qui m'a fait découvrir le métier d'historien et l'histoire en général. Cela m'a beaucoup apporté. Voilà ce qui m'a amené à choisir ce domaine d'études. **Alan – histoire**

Je pense que c'est le lien avec le monde de l'entreprise. Cela a suscité un intérêt à l'époque. La même année où j'envisageais d'étudier en administration, j'ai fait des recherches. Je me suis intéressé à plusieurs domaines connexes, mais pour une question stratégique et compte tenu du fait qu'il était plus facile d'entrer en économie qu'en administration, j'ai opté pour l'économie, même si ma première idée était le cursus d'administration. J'ai passé le concours d'entrée pour le programme d'économie même après avoir été reçu en administration à l'UFF. C'était les deux choix que j'avais en tête. **Gustavo – économie**

J'ai toujours aimé le domaine de l'éducation. J'ai hésité entre l'histoire et la pédagogie, mais comme j'ai toujours aimé le domaine de l'éducation, j'ai choisi la pédagogie. **Henrique – pédagogie**

À l'époque de l'école secondaire, j'ai eu beaucoup de facilité en sciences exactes, car même si j'aimais bien aussi les lettres et l'histoire, j'ai toujours eu plus d'aptitudes pour les matières scientifiques comme les mathématiques, la physique et la chimie.

Donc, quand j'ai dit à mes professeurs que je pensais choisir l'administration, ils m'ont recommandé l'ingénierie de production. C'est un cours qui était en plein essor à l'époque et qui touche à l'administration, tout en ayant un contenu plus exigeant et une meilleure employabilité. **Paulo – ingénierie de production**

Le facteur d'employabilité qui apparaît dans le discours de Paulo a également été observé dans celui de Lucas et d'Eduardo, qui ont respectivement opté pour la comptabilité et l'ingénierie de production, visant ainsi une bonne insertion sur le marché du travail.

J'ai étudié dans une école technique à la FAETEC, institution publique du gouvernement de l'État de Rio de Janeiro. J'ai obtenu un diplôme technique en administration des entreprises. Cela m'a permis d'avoir un contact avec la comptabilité et grâce à cette expérience, j'ai vu que j'avais une bonne aptitude dans ce domaine. J'ai réalisé que je devrais me préparer aux études universitaires et que j'aurais également besoin de travailler. Il n'y avait pas d'autre moyen. Ce chemin me donnerait un accès rapide au monde du travail. **Lucas – comptabilité**

Tout d'abord, c'est bien payé et il y a de plusieurs opportunités d'emploi, surtout en ingénierie de production. J'ai aussi choisi ce domaine pour l'approche multidisciplinaire qu'offre le cours. On a la possibilité de connaître différents secteurs de l'entreprise. On n'est pas un expert, on peut être affecté à divers secteurs au sein d'une entreprise, donc la possibilité d'emploi est plus large. J'étais déjà fonctionnaire public à l'époque, mais j'ai vu qu'il y avait de nombreux concours pour l'ingénierie de production. Donc, c'est le facteur qui m'a poussé à suivre un cursus en ingénierie de production : l'offre sur le marché du travail. **Eduardo – ingénierie de production**

Jonatas n'a pas fourni de réponse très concluante. Selon lui, son absence de référence quant aux cours universitaires au moment du concours d'entrée et une connaissance restreinte des matières scolaires de l'école secondaire l'ont poussé à opter pour la géographie.

En plus du choix de l'UERJ et du cursus universitaire, nous avons interrogé les participants sur leur intégration au monde de l'université. L'expérience de la première année à l'université est fondamentale pour le reste du parcours aux études supérieures et pour la réussite scolaire (Pascarella et Terenzini, 2005; Reason, Terenzini et Domingo, 2006). La manière dont les étudiants s'intègrent au contexte de l'enseignement supérieur conditionne

leur développement scolaire et professionnel ainsi que leur développement psychosocial (Teixeira, Dias, Wottrich et Oliveira, 2008). Selon les auteurs, les étudiants qui s'intègrent au monde universitaire et social dès le début de leurs cursus ont une meilleure chance de réussite intellectuelle et personnelle que ceux qui font face à plus de difficultés dans leur transition vers l'université.

Nous avons donc questionné les participants sur ces premiers moments d'insertion dans l'établissement et sur ce qui les avait le plus marqués au début de leur vie universitaire. Les points les plus récurrents sont liés à la difficulté d'assimiler le contenu, de concilier études et travail et au souci de rester à l'université. Monica et Alan, par exemple, sont ceux qui ont le plus insisté sur la question de la difficulté d'assimilation du contenu des cours.

J'ai eu beaucoup de difficulté. Je n'arrivais pas à suivre le rythme parce que je venais d'une école publique. Je pense que cela est un énorme déficit de l'UERJ parce que les étudiants bénéficiaires des quotas viennent pour la plupart d'écoles publiques. Donc, je n'arrivais pas à suivre le rythme des autres étudiants, qui ne venaient pas d'écoles publiques et qui avaient un meilleur niveau que le mien. Moi, à l'école secondaire, je n'avais pas de professeur de mathématiques, donc j'avais un retard dans ce domaine. Quand je suis arrivée à l'UERJ, j'ai suivi des cours de calcul, ce qui a été effrayant pour moi. L'université avait un programme de soutien pour donner des cours de mathématiques aux étudiants, mais cela n'était pas suffisant pour combler mes lacunes. J'avais des difficultés en mathématiques sur des points que j'aurais dû voir à l'école secondaire. Cette situation a été très difficile. J'ai dû suivre des cours particuliers de calcul. J'ai dû payer un professeur de mathématiques pour être au niveau des autres étudiants en calcul et en statistiques. Je pense que je n'aurais pas dû avoir à payer un enseignant, l'université aurait dû me fournir cette mise à niveau. Dans toutes les matières où il y avait des mathématiques, j'ai échoué : calcul I, calcul II, statistiques, économétrie, microéconomie. Je pense qu'il devrait exister un programme pour accompagner les étudiants bénéficiaires des quotas afin qu'ils puissent atteindre le même niveau que les autres étudiants. **Monica**

Nous avons une compréhension de l'histoire, du moins, c'était mon cas à l'époque, qui n'est pas une compréhension de la théorie et de la méthode. C'était beaucoup plus une exposition d'événements, ce qui à mon avis était très proche de ce qu'est maintenant le travail d'un journaliste. Quand je suis entré à l'université, ce qui m'a le plus surpris, c'était les sujets théoriques que nous appelons théorie historique, soit l'historiographie.

Ce sont des matières qui m'ont fait peur au début, car je n'étais pas habitué à ce type de lecture. Comme je suis fils de professeur, j'ai une relation très forte avec la lecture. J'ai toujours lu beaucoup, mais je lisais de la fiction ou des livres de littérature classique brésilienne. La lecture d'écrits théoriques d'histoire a été difficile au début, car je ne comprenais pas très bien les textes. J'ai dû fournir un très grand effort de réflexion. J'ai reçu un peu d'aide de camarades de classe qui étaient entrés au même moment que moi. Certains avaient plus de facilité à comprendre les textes. Ensuite, nous avons créé des groupes d'étude et dans ces groupes, nous essayions de résoudre certaines questions qui étaient à l'époque très complexes pour nous, parfois même incompréhensibles. **Alan**

Rodrigo et Monica ont également souligné l'initiative du renforcement scolaire de l'UERJ dans certaines disciplines, étant donné que la grande majorité des étudiants bénéficiaires des quotas étaient d'anciens élèves de l'école publique et qu'ils provenaient de familles ayant un faible statut socio-économique. Autrement dit, ils présentaient généralement des lacunes et étaient fortement affectés par les inégalités éducatives qui existent au Brésil.

J'ai terminé mes études secondaires en 2001. En 2002, je n'ai fait qu'étudier : j'ai suivi un cours de préparation communautaire pour entrer à l'université. Je ne pouvais pas me permettre de payer un cours préuniversitaire privé. Et j'ai été reçu au concours d'entrée la même année, en 2002, pour commencer à étudier à l'UERJ en 2003. Il est évident qu'on a aussi la nécessité de travailler, de sorte que ma préoccupation était de savoir comment réussir à rester à l'université tout en ayant un emploi. Mes parents ont subvenu à tous mes besoins pendant mon année de préparation, mais je ne pouvais pas leur demander de continuer à le faire. De plus, j'étais très inquiet, car c'était la première année des quotas à l'UERJ et des questions étaient encore ouvertes, du type : « Comment allons-nous maintenir les étudiants des quotas au sein de l'université? » et d'autres préoccupations similaires. Et puis, j'ai commencé à me joindre à un groupe de l'UERJ qui orientait les étudiants qui étaient entrés par le biais des politiques de discrimination positive. Nous avons reçu de l'aide pour l'apprentissage des langues étrangères, des mathématiques, du portugais et des bases de la production de textes académiques, mais il me manquait le principal : l'aide financière. Heureusement, la première année, mon père m'a beaucoup aidé, il m'a ouvert un compte bancaire pour étudiants et y a déposé un « peu d'argent » pour que je puisse vivre, mais je ressentais le besoin de gagner un revenu supplémentaire. Ainsi, cette année-là, j'ai commencé à donner des cours particuliers. C'était la façon que j'avais trouvée pour financer mon transport, mon alimentation et un certain nombre de choses. En 2004, les choses se sont améliorées un peu, car cette année-là, les bourses pour les étudiants de quotas ont été créées. Nous les avons reçues rétroactivement parce qu'en fait, nous aurions dû les recevoir dès 2003. Je me suis senti très heureux. Nous avons l'impression d'être « riches ». Avec cet argent, j'ai acheté mon premier ordinateur, un ordinateur

d'occasion. J'ai donc réussi à continuer mes études grâce à la bourse, et ce, sans travailler. L'exigence de l'UERJ pour les étudiants bénéficiaires des quotas était qu'ils participent à des projets d'extension ou à des groupes de recherche. C'était obligatoire pour recevoir la bourse. C'est ainsi que j'ai été sélectionné pour un projet de recherche à l'UERJ de Caxias. **Rodrigo**

Dans le discours de Rodrigo, on peut clairement observer son inquiétude face au décrochage scolaire. Il est entré à l'UERJ lors de la première année de mise en place de la politique des quotas et il a vécu ce processus dès le début. Ce souci par rapport au décrochage est étroitement lié à la nécessité de travailler. Ces facteurs ont également marqué le commencement, et peut-être la totalité du parcours universitaire d'Eduardo et d'Henrique.

Je me souviens qu'au début, j'ai eu des difficultés pour l'organisation de mon emploi du temps parce que j'étais le seul ou l'un des rares étudiants de ma classe qui travaillait. Donc, j'avais moins de temps à consacrer à mes études par rapport aux autres étudiants. Ainsi, j'ai dû abdiquer de beaucoup de choses personnelles comme les voyages, les sorties, les fins de semaine en famille et entre amis pour me consacrer aux études. L'intégration a été facile parce que je me fais des amis facilement, donc j'ai réussi à me faire beaucoup d'amis à l'université. J'ai même été témoin au mariage d'une ancienne camarade de l'université. Mon seul problème était que je ne parvenais pas à rester avec mes amis après les cours parce que je devais aller travailler pendant qu'ils restaient à l'université pour faire des recherches ou préparer un travail universitaire, alors que je devais aller à mon travail officiel. C'était difficile pour moi. Une autre chose était la distance. Je vis loin de l'université, donc je devais me lever très tôt pour arriver en cours le matin parce que mes cours commençaient à 7 h 50. Je devais me réveiller à 5 heures du matin pour me rendre à l'université. **Eduardo**

Pour moi, c'était très important, car je suis le premier de ma famille à avoir suivi une formation universitaire. Ça a été pour moi et pour mes parents une grande source de fierté parce que j'ai dû commencer à travailler très tôt. J'ai commencé à travailler à l'âge de 11 ans pour aider à la maison, car nous n'avions que très peu d'argent. Donc, ma vie a toujours été divisée entre le travail et les études. Quand je me suis assis sur les bancs de l'université, j'ai ressenti un immense bonheur. **Henrique**

Henrique a décrit le bonheur d'être entré à l'université comme un moment mémorable de son existence et il a souligné le fait qu'il a été le premier de sa famille à réaliser un tel exploit. Ceci est une caractéristique assez courante chez les étudiants bénéficiaires des quotas,

qui sont généralement originaires d'écoles publiques et de familles moins aisées. Selon le programme d'initiation académique, sous la tutelle de la direction du programme de premier cycle – PROINICIAR (UERJ, 2005) – en 2003 et en 2004, les étudiants de l'UERJ de première année qui étaient bénéficiaires des quotas étaient des étudiants issus des classes populaires, souvent les premiers de leur famille à avoir la chance de suivre un cursus universitaire. Il s'agit d'étudiants qui n'ont pas eu la chance de disposer des biens éducatifs et culturels au cours de leur vie, et qui sont aujourd'hui à l'université pour essayer de concrétiser leur rêve de mobilité sociale par la voie des études supérieures. Le fait d'être généralement la première génération à suivre un cursus aux études supérieures entraîne une plus grande méconnaissance du fonctionnement des institutions et de leurs contextes, ce qui tend à générer une plus grande anxiété chez ces étudiants (Valentim 2012).

D'autres répondants ont manifesté ce même bonheur et cette joie lorsqu'on leur a demandé ce qu'ils avaient ressenti en apprenant qu'ils avaient été admis à l'UERJ.

Je me suis senti très heureux, tout d'abord d'avoir été le premier de ma famille à être admis dans une université publique, car ceci est un symbole de victoire non seulement pour la personne admise, mais aussi pour l'ensemble de la famille. De même, je suis très heureux d'offrir cette joie à mes parents. Mon père et ma mère n'ont pas terminé l'école primaire, donc le fait d'avoir un enfant qui entre dans une université publique est une victoire pour eux. Le bonheur de cette victoire s'est aussi reflété sur d'autres membres de ma famille. Ceci est une grande réalisation. **Rodrigo**

Je me suis senti très heureux. Je me souviens de ce jour-là. Un de mes amis avait également passé le concours d'entrée à l'université et à l'époque, je n'avais ni ordinateur à la maison, ni l'accès à Internet. Il a regardé pour moi au milieu de la nuit et a vu que j'avais été reçu. J'étais très heureux, je l'ai dit à ma mère. Ça a été un moment de grand bonheur. **Paulo**

En fait, je l'appris par un réseau social. Quelqu'un a posté sur mon profil : « Ah! Monica, félicitations. Tu as été admise! » Je n'avais pas suivi les résultats. Je ne m'attendais pas à être admise. Puis, quand je l'ai su, je suis allée chercher les résultats.

J'étais juste heureuse. Ça a été une surprise parce que j'avais arrêté de suivre les résultats en raison de la maladie de ma grand-mère. Quand j'ai appris que j'avais passé l'examen, je venais de rentrer de son enterrement. **Monica**

On peut dire que ça a été l'une des meilleures nouvelles de ma vie pour plusieurs raisons. La première raison est de pouvoir étudier dans une université de qualité parce c'est comme ça que je vois l'UERJ, mais aussi parce que je suis le premier universitaire de la famille. De ma famille, de mes cousins, de mes amis, en général, je suis le premier à être entré à l'université. Donc, cette nouvelle m'a rendu très heureux. Ça a été une grande victoire. Cela m'a vraiment fait plaisir. **Alan**

La première réaction a été la surprise et l'enthousiasme. J'ai été très ému. En fait, je ne m'y attendais pas. Je me souviens du jour où j'ai été informé de mon acceptation à l'université par une camarade du cours de préparation préuniversitaire, qui accompagnait les résultats et qui m'a appelé pour que l'on aille faire notre inscription ensemble. Elle m'a appelé pour que je l'accompagne parce que nous vivions à côté. Je n'avais même pas consulté les résultats, je ne pensais pas avoir réussi. Je venais de sortir du bus. Je venais d'arriver à São Cristóvão pour déposer mon CV parce que je cherchais un emploi quand cette fille m'a appelé. C'était fantastique. J'ai pleuré d'émotion en disant à ma mère que j'avais été admis. Ça a été super. Un moment inoubliable. **Lucas**

Un immense bonheur. On voit l'université comme un tremplin, vous savez? Dans le passé, c'était commun de n'avoir qu'un diplôme d'études secondaires, aujourd'hui ça ne suffit plus, donc l'enseignement supérieur était un très grand défi pour moi. Je venais de terminer mes études secondaires et je ne savais pas quoi faire de mon avenir. Donc, l'université était le meilleur chemin. C'était ce que je devais faire. Je n'avais pas d'autre option. Je devais choisir un cursus et je devais passer l'examen d'entrée. Si ce n'était pas du premier coup, j'allais essayer à nouveau parce que je voyais l'université comme un chemin nécessaire pour obtenir un bon emploi. Donc, je me suis senti très heureux quand j'ai été accepté. **Gustavo**

Je m'en souviens comme si c'était hier. J'ai beaucoup pleuré. Ça m'a marqué. J'allais entrer à l'UFF et le jour de mon inscription à l'UFF, j'ai reçu le résultat de l'UERJ. Je savais qu'étudier à l'UFF de Niterói allait être très difficile pour moi parce que j'habitais loin et que le trajet en transport en commun allait être très compliqué et très coûteux. Comme je vivais près de la gare, le chemin jusqu'à l'UERJ était beaucoup plus facile, et cela allait faciliter l'organisation de ma vie étudiante et rendre mon séjour à l'université viable. **Jonatas**

Je me suis senti très heureux, surtout avec la note que j'ai obtenue. Ça fait partie des plus grandes joies de ma vie. Ça a été le résultat d'efforts déployés au milieu des difficultés. Je suivais mon cours préparatoire le matin, et je travaillais l'après-midi et le soir. Je rentrais en général à 23 h 30 et j'étudiais au moins jusqu'à 2 h du matin, et le lendemain, je devais me lever tôt pour aller en cours. Donc, ça a été une grande réussite. **Henrique**

Joie. Bonheur. Aussi parce que je suis le premier membre de ma famille à avoir été admis dans une université publique. Donc, ça a été un bonheur extrême. **Eduardo**

Paulo, Lucas, Gustavo et Jonatas ont été marqués par le début de leur vie universitaire, par les facteurs liés à la relation avec les autres et par la rencontre de nouveaux amis. En fait, l'entrée à l'université implique normalement un certain nombre de changements dans les réseaux d'amitié et de soutien social des jeunes étudiants (Tao, Dong, Pratt, Hunsberger et Pancer, 2000). On a demandé aux participants s'ils avaient dit à quelqu'un qu'ils étaient bénéficiaires des quotas et tous ont répondu de manière affirmative, mais ils ont ajouté que le processus d'intégration s'était fait de façon très naturelle et qu'ils ne s'étaient pas senti la cible de préjugés.

Les participants au sondage ont également indiqué ne pas avoir été ciblés ou témoins de différence de traitement entre les étudiants bénéficiaires et non-bénéficiaires des quotas. Interrogés sur leurs relations avec leurs camarades qui n'ont pas bénéficié des quotas, ils ont dit sans exception ne pas avoir observé de division de groupes et ne pas avoir trouvé les relations ou l'intégration difficiles, par exemple lors de la réalisation de travaux en groupe.

Cependant, lorsqu'on leur a demandé s'ils considéraient avoir un niveau de connaissances équivalent et avoir fourni des efforts similaires par rapport aux autres étudiants (non-bénéficiaires), les différences sont apparues. Seul Paulo, qui a étudié dans une école privée, a dit ne pas avoir observé de différences. Tous les autres participants ont noté une

différence quant à leurs connaissances et ils ont également mentionné le fait qu'à cause du déficit éducatif, en particulier dans la formation offerte dans les écoles publiques, ils avaient dû redoubler d'efforts pour atteindre le niveau des autres et être en mesure suivre les mêmes disciplines.

Il y avait une différence. Clairement. Je me souviens qu'il y en avait une dans la façon d'écrire. Je considère que j'écrivais très bien, mais pour le monde universitaire, je pense que j'avais un déficit. J'ai réalisé cela à la fin du premier examen écrit de psychologie pour lequel j'ai obtenu une note très basse. Cela m'a fait prendre conscience du fait que je devais améliorer mon écriture académique parce que le fait de savoir bien lire et écrire ne signifiait pas que je maîtrisais les codes propres au monde de l'université. En raison de ces lacunes, je pense que notre effort était plus grand.

**Rodrigo**

Au début, mon niveau était inférieur à celui des étudiants non-bénéficiaires des quotas, bien sûr, entre autres en raison de mon retard en mathématiques, car je n'ai pas étudié cette matière à l'école secondaire. J'ai donc commencé dans une situation désavantageuse. Mais je pense que ma détermination a été plus forte que les obstacles. J'ai redoublé d'efforts et j'ai passé mes journées à étudier à la bibliothèque. Donc, je pense que mes efforts ont été supérieurs à ceux des non-bénéficiaires des quotas. Je crois que cela est non seulement mon cas, mais celui de beaucoup d'autres bénéficiaires qui ont étudié plus que les autres étudiants. **Monica**

En général, j'ai remarqué que les étudiants bénéficiaires de quotas avaient moins de connaissances générales à cause du manque d'habitude de la lecture quotidienne, ou même à cause du retard de l'école primaire ou concernant l'apprentissage de base dans son ensemble. **Alan**

Je vais vous dire que nous n'avions clairement pas le même niveau. Nous avions beaucoup de retard. Par exemple, j'ai eu des camarades qui ont étudié à l'école Pedro II ou dans d'autres très bonnes écoles, et qui n'étaient pas bénéficiaires des quotas. Au premier semestre, nous avions un cours de calcul. Quand le cours a commencé, je n'avais jamais entendu parler de limite, d'intégrale, de dérivée, rien de tout cela, alors que ces étudiants savaient déjà comment faire. Ainsi, l'effort que j'ai dû faire pour obtenir le même niveau a été immense. Je me suis aperçu que j'étais très retard dans cette partie des mathématiques qui constituait la base pour d'autres matières. En général, les étudiants de l'UERJ qui étudiaient le soir étaient issus des quotas, car ils travaillaient la journée. J'avais des camarades que je vois encore aujourd'hui qui ne travaillaient pas et qui se consacraient exclusivement aux études. Donc, c'était beaucoup plus simple pour eux. Les efforts que nous avons déployés pour

être en mesure de terminer notre formation étaient beaucoup plus grands que ceux des autres étudiants. **Lucas**

Ça a été un peu difficile. Je voyais que j'avais plus de lacunes. Je me souviens qu'ils avaient plus de facilité, mais je ne voyais pas cela comme un problème. Je pensais que je devais redoubler d'efforts pour rattraper mon retard, mais je ne voyais pas cela comme une mauvaise chose. C'était juste une réalité. Je n'ai pas eu de contact avec tous les étudiants de mon cursus, mais j'ai observé que certains avaient plus de facilité, d'autres plus de difficulté. Tout le monde étudiait beaucoup, mais je pense tout de même que par rapport aux autres non issus des quotas, j'avais une certaine fragilité, surtout au début avec les premières disciplines comme calcul I et calcul II. Ces disciplines, qui étaient très basiques, servaient d'introduction à l'économie, qui comprend des matières ayant beaucoup de contenu. Ça a été difficile. Je devais faire plus d'efforts. Je devais développer des habitudes de lecture que je n'avais pas auparavant. Je devais avoir des habitudes d'étude que je n'avais pas auparavant. Je devais donc étudier beaucoup, mais je pense qu'à la fin du cours, je n'avais plus autant de difficulté. **Gustavo**

Si je compare mon niveau de connaissance de l'anglais, il y avait une très grande différence entre moi et les non-bénéficiaires des quotas. J'ai fait un cours intitulé « Géologie générale » dont l'enseignement se faisait en anglais. Comme j'ai étudié dans une école privée que mes parents ont eu beaucoup de difficulté à payer, la situation était la suivante : ou ils payaient l'école ou ils payaient les cours d'anglais. J'ai donc ressenti un écart sur certaines choses que je ne pouvais pas faire aussi bien que les étudiants non-bénéficiaires des quotas. Je pense que cet écart était seulement par rapport à l'anglais parce que j'ai étudié dans une bonne école privée. Je pense que mes efforts et mon dévouement ont été plus grands, car je devais étudier un peu plus à cause de ma difficulté avec la langue. À cause de cela, j'ai dû suivre des cours de soutien. Le premier semestre a été rude, mais les autres ont été plus faciles. **Jonatas**

Comme j'ai étudié dans une école publique, j'ai eu quelques difficultés au début, mais je me suis efforcé et j'ai réussi à atteindre le même niveau de connaissances que les étudiants hors quotas, de sorte que j'ai été considéré par les enseignants comme l'un des meilleurs étudiants de ma classe. Je pense que la question de l'effort et de la motivation est personnelle. Bien qu'aujourd'hui, peu de gens souhaitent être enseignants, j'ai toujours aimé étudier et partager mes connaissances, j'ai toujours aimé aller à la bibliothèque chaque semaine pour emprunter un livre et étudier. Certains étudiants ne lisaient pas les textes que les professeurs nous demandaient de lire, mais cela dépend de chacun. **Henrique**

Le niveau de connaissances n'était pas le même parce que j'ai étudié dans une école publique. Donc, j'ai senti une carence en mathématiques, en physique et en chimie. J'ai commencé à étudier ces matières durant le cours préuniversitaire. Ça a donc été une

course contre la montre pour me mettre au niveau du concours d'entrée. J'ai eu un peu de mal. Je devais étudier plus que mes amis parce qu'ils avaient un meilleur bagage grâce à leurs études secondaires, mais je ne me suis pas laissé abattre par tout ça. J'ai dû travailler plus dur, car j'ai fait l'école secondaire dans une école publique. Je n'ai pas eu de cours de mathématiques, de physique et de chimie, qui sont les matières de base pour la formation d'ingénieur que je suivais. À la fin de ma formation, j'ai obtenu la meilleure note. La différence du début a été plus que surmontée. **Eduardo**

Comme nous pouvons le voir, des questions fondamentales telles que la méritocratie, le manque d'égalité, la ségrégation et les différences de performance subsistent dans les mentalités des acteurs de la vie quotidienne de l'université et influencent leurs relations. Bien qu'elles ne soient pas explicites au quotidien, ces questions ont également été observées dans une série d'études réalisées par les universités appliquant le système de quotas (Santos et Queiroz, 2005; Menin, Shimizu, Silva, Cioldi et Buschini, 2008; Tarvanaro, 2009; Valentim, 2012; Santos, 2013; Ribeiro, Peixoto et Bastos, 2013).

La majorité des participants de cette étude ont affirmé qu'ils n'avaient vécu aucune difficulté concernant les relations avec leurs professeurs. Ils ont également soutenu n'avoir été marqués par aucun stigmatisme lié à leur condition de bénéficiaires des quotas. Lors de l'entrevue, on leur a demandé s'ils pensaient que les professeurs traitaient tous les étudiants de la même manière et s'ils avaient assisté, à un moment donné, à une différence de traitement d'un professeur envers un étudiant. Seul Jonas a rapporté un tel événement.

J'ai vécu une situation problématique lors de mon premier semestre. Dans l'une des classes, je ne sais pas pourquoi, j'étais le seul étudiant noir dans la pièce. Comme je vous l'ai dit, je ne comprenais pas très bien l'anglais à l'époque. Et un professeur m'a exposé à une situation vexatoire, il m'a dit : « Venez ici au tableau et expliquez-nous le graphique, le tableau, lisez le texte (qui était en anglais), expliquez-nous les informations de texte et faites un bref récit de ce que vous avez compris ». J'ai fait ce qu'on m'a demandé et il a fait une grimace d'étonnement, comme s'il avait pensé : « Comment sait-il cela? » Puis, il m'a demandé où j'avais étudié et je lui ai dit que j'avais étudié au lycée Marista São José (lycée privé renommé), ce à quoi il a répondu : « Ah, d'accord », et il ne m'a plus rien demandé. Je pense que ce professeur a voulu me mettre dans une situation vexatoire, mais il a échoué. C'est la seule fois où c'est

arrivé. J'ai entendu des commentaires de professeurs tels que « Je n'aime pas enseigner aux étudiants issus des quotas parce qu'ils travaillent et qu'ils n'ont pas l'habitude d'étudier ». Je pense qu'il existait, et qu'il existe encore aujourd'hui, une certaine ségrégation de la part des professeurs.

La discrimination positive constitue une stratégie visant à promouvoir l'égalité des chances en distinguant des groupes touchés par des pratiques discriminatoires et en leur permettant de bénéficier de mesures prises de façon temporaire, afin de favoriser des groupes traditionnellement discriminés (Brésil, 1999). Ce sont aussi des actions préventives visant à empêcher que les individus de certains groupes voient leurs droits aliénés par un système qui fonctionne de façon inertielle dans le maintien de la discrimination (Valentim, 2012). La question du racisme et de l'identité raciale sera mise en évidence dans la section suivante.

### ***5.2.2. L'identité raciale et le racisme***

La facilité d'accès a été citée comme la principale raison pour le choix d'une université par les étudiants participant au programme de quotas pour les étudiants *negros*. Paulo, Monica, Lucas, Gustavo ont clairement expliqué cela dans leurs discours.

Juste pour avoir plus de possibilités, plus de chances de passer. Et parce que je suis noir. **Paulo**

Parce que c'était plus facile d'entrer. La compétition était moins rude que pour les places de grande concurrence. **Monica**

En fait, ma mère est *negra*. Je me considère aussi comme *negro*. Et, en effet, la base de mes études ne pouvait pas se comparer à celle de ceux qui ont fait une école privée renommée. La FAETEC m'a offert une éducation convenable, mais elle n'a rien à voir avec une bonne école privée. Si je n'avais pas fait ma demande au moyen de ces

quotas, j'aurais mis au moins 2 ou 3 ans pour obtenir une place dans une université.

**Lucas**

Le cours préuniversitaire que j'ai fait était destiné à des personnes à faible revenu. On a expliqué le système de quotas ainsi que ses exigences aux élèves. Puis, en voyant les exigences demandées et en comprenant également la plus grande facilité d'accès à l'université grâce au système de quotas, j'ai fini par choisir cette option. **Gustavo**

Alan et Henrique, d'autre part, ont mis l'accent sur l'aspect politique de leur choix, l'attribuant au fait que les quotas sont une mesure de réparation sociale historique envers les *Negros* au Brésil.

Je vois le quota comme une forme de réparation historique. Comme j'ai participé à un cours préuniversitaire social, nous avons fait beaucoup de débats autour de certaines questions qui étaient d'actualité à l'époque. Dans ce sens, le débat sur les quotas était une question d'actualité. Nous avons donc discuté de cette question et le point de vue que j'ai pu construire à partir de ces débats m'a fait penser que les quotas étaient une mesure de réparation sociohistorique et qu'en quelque sorte, elle me concernait. C'était mon choix. J'aurais aussi pu demander le quota en tant qu'élève issu d'une école publique, mais à l'époque, le quota pour élèves noirs était une façon d'exprimer mes convictions, un acte de parole en accord avec certains mouvements sociaux qui débattaient de ce sujet à l'époque. Pour moi, ce choix a été un acte politique. **Alan**

Jusqu'en 2008, je ne savais pas que les quotas existaient, mais un de mes amis qui étudiait le journalisme à l'UERJ m'a guidé et j'ai choisi les quotas pour élèves noirs. J'ai aussi fait ce choix parce qu'historiquement, nous avons toujours été placés en arrière-plan dans notre pays. Je crois qu'une politique d'action positive est nécessaire parce que vous voyez que dans le système dans lequel nous vivons, dans la société brésilienne, vous voyez que les *Negros* ne sont pas représentés. À la télévision, il y a peu d'acteurs noirs et peu de journalistes noirs au journal du soir. J'ai choisi le quota pour les noirs, car je considère que c'est une nécessité. **Henrique**

Dans un premier temps, en ce qui concerne le choix des quotas, la question de l'identité raciale n'a pas été évidente chez la plupart des participants. À l'exception des deux derniers discours d'Alan et d'Henrique que nous venons de lire, la question de l'identité raciale semble avoir été placée en arrière-plan. La principale motivation semblait plutôt liée

aux « avantages » de l'accès à l'enseignement supérieur. Cette identité est devenue plus claire au moment où on a demandé aux participants s'ils se considéraient comme *negros*. C'est ainsi que quatre répondants ont attribué leur identité à des aspects physiques tels que le type de cheveux ou la couleur de peau.

Je suis fier d'être *negro* et j'assume ma couleur de peau. Aujourd'hui, je n'ai plus peur de parler de cela. C'est une question centrale de mes études, car je prépare aujourd'hui un doctorat sur ces questions raciales. Se reconnaître comme noir est un processus qui prend beaucoup de temps. Ce n'est pas une chose rapide. C'est une construction. C'est un chemin que j'ai parcouru qui a fait que j'assume que je suis noir. C'est drôle, quand on parle de la question de la couleur de peau, par exemple, vous êtes blanc, mais quand quelqu'un dit qu'il est noir, on dirait que cela gêne. Si vous dites que votre race est *negra* et que votre couleur est noire, cela dérange beaucoup les gens, mais quand il s'agit de peau blanche, il n'y a aucun problème à dire « je suis blanc ». C'est un obstacle que nous devons encore franchir. **Rodrigo**

Je me considère *comme negro* en raison de ma couleur et de ma famille, qui est de prédominance *negra*. Je ne sais pas si la situation sociale entre dans ce cadre, mais je viens d'une famille modeste, donc j'ai toujours eu beaucoup de contacts avec les gens de la même couleur que la mienne, de situations financières similaires, mais je me considère *comme negro* avant tout pour ma couleur de peau. Je vous avoue que lorsque j'ai eu accès à des mouvements étudiants, j'ai eu une plus grande prise de conscience de ce que signifie être *negro*, et j'ai commencé à me considérer *negro* non seulement pour ma couleur, mais aussi en raison de ma situation sociale. Avant tout parce que je suis d'origine modeste, je pense que je n'avais pas vraiment conscience de ce que signifie être *negro*. Je pense que c'est pourquoi je me considérais majoritairement *negro* en raison de ma couleur. Je me suis toujours considéré *comme negro*, mais vraiment, après avoir eu accès aux mouvements étudiants, j'ai commencé à me considérer *ainsi* non seulement pour la couleur de ma peau, mais aussi pour la situation sociale dans laquelle j'évolue. **Paulo**

Je suis de descendance africaine. Je suis *negra*. Mon grand-père était de descendance africaine. Et en raison de la couleur de ma peau. Je pense à cause de mes cheveux. Je me suis toujours identifiée comme *negra*. **Monica**

Je suis *negro*. En plus du facteur de phénotype de la mélanine, les cheveux crépus, mon nez large, d'ailleurs, le mouvement dont je fais partie aujourd'hui, « le mouvement abstrait », propose une réflexion sur le fait d'être *negro* dans cette contemporanéité. Dans ce qu'on appelle la postmodernité, je fais une lecture de ce que c'est d'être *negro* au-delà du phénotype, j'analyse le mode de vie, pas avec une

approche afro-brésilienne, mais avec la reconnaissance des espaces occupés par ces individus dans les domaines de la société, de la religion, de la politique, du travail, et de la culture en général. Je m'identifie comme *negro* pour un certain nombre de facteurs que je ne pourrais peut-être pas énumérer, à commencer par le phénotype, ma couleur de peau, mais aussi en fonction d'un ensemble d'aspects physiques, et maintenant, je participe à un collectif sur l'identité *negra*. Je crois que l'université m'a donné les outils pour trouver ma place. Pas une place marginalisée, mais un lieu de parole et de construction, y compris de ma propre subjectivité. **Alan**

La descendance est un des points qui a également été cité. Cinq des répondants ont fait mention de cet aspect.

Ma mère est *negra*, donc en tant que fils d'une femme *negra*, je suis également *negro*. Je porte l'ensemble de cet héritage social, tout ce dont ma mère a souffert, tout ce dont ma grand-mère a souffert. Je porte tout ça en moi, ça fait partie de mon expérience. Être *negro*, ce n'est pas seulement une couleur de peau. C'est beaucoup plus que cela. Vous avez toute la formation ancestrale que vous portez. Mon arrière-grand-mère était esclave. Donc, cela fait partie de moi. Si mon arrière-grand-mère n'avait pas été esclave, ma grand-mère n'aurait pas vécu sur la colline de Tuiuti. Ma mère a vécu sur la colline de Tuiuti. C'est une situation d'ensemble, de surmonter d'innombrables obstacles et tous les problèmes que nous, *Negros*, portons du passé. Donc, on ne peut pas oublier, on ne peut pas simplement dire « oh, je suis un peu plus clair, je ne suis pas *negro* ». Non, je suis *negro*. Fièrement. Avec tous les problèmes que nous avons subis. Nous devons tout surmonter et nous devons évoluer. Nous devons faire face aux problèmes et nous intégrer au sein de la société. Nous ne devons pas être considérés comme « le problème de la communauté *negra* ». Le *negro*, le marginal, ça doit disparaître. Je pense qu'on doit être en mesure d'évoluer, les bidonvilles doivent disparaître. On doit apprendre à évoluer pour avoir plus d'égalité, pour que les *Negros* en général soient au même niveau que tous les autres. Je me suis toujours reconnu comme *negro*, mais ce qui a changé, c'est ma connaissance de l'ensemble du cadre de la question *negra*, mais je me suis toujours considéré comme *negro*. **Lucas**

Je suis *negro*. Ça ne fait aucun doute. Notre famille est de descendance *negra*, mes parents sont *negros*. Je n'ai aucun problème à l'admettre. J'ai des traits de personne *negra*, donc je ne vois pas cela comme une décision difficile à prendre. Je pense qu'il y a une chose intéressante. J'ai toujours vécu à Caxias, j'y suis né et j'y ai grandi. Et là, il y a beaucoup de *negros*. Et là, vous n'avez pas beaucoup de discussions sur ce que c'est d'être *negro* ou d'être blanc. Les gens ici vivent avec cette diversité, je ne sais pas comment c'est ailleurs, mais ici, mes parents étaient *negros*, tout comme mes cousins, mes oncles et mes amis, donc je n'ai eu aucun problème d'identité. Lorsque vous entrez à l'université, et surtout sur le marché du travail, c'est là que le choc commence à se produire. La ségrégation commence à apparaître. Parce que jusque-là, comme tous les adolescents, je jouais au foot, j'allais à l'école, et je me sentais à ma place. À

l'UERJ, la question des quotas ne m'a pas dérangé, tout s'est passé naturellement. Au travail, j'ai ressenti des différences, et comme j'avais déjà eu l'expérience de l'université au cours de laquelle j'ai dû m'identifier comme *negro*, une personne m'a demandé comment je me voyais – on m'a posé cette question bien avant d'aller sur le marché travail. Je me suis donc identifié comme *negro*, j'ai appris à penser à des choses auxquelles je n'avais pas réfléchi en tant qu'adolescent. Cela ne m'avait jamais gêné avant d'entrer à l'université. Après être allé à l'université, je me suis interrogé sur mon identité. Je me suis demandé : « Que suis-je? » Je me reconnaissais comme *negro* et cela ne faisait aucune différence à l'université. Au travail, j'ai senti une certaine différence. **Gustavo**

L'identité de la race et de la couleur (je considère que le mot « race » est un terme très laid) est une construction sociale. Cela se construit socialement et historiquement. Je n'avais jamais réfléchi à cette problématique avant d'entrer à l'UERJ, bien que je suis noir et que j'ai étudié dans un lycée renommé, où j'étais souvent le seul Noir dans la classe. À vrai dire, je n'avais pas cette perception d'être noir. J'ai commencé à réaliser tout ceci (cette discussion) à l'UERJ. Ça a été un processus. Je m'en rends compte aujourd'hui, je suis un Noir qui est infiniment privilégié face au contexte général. J'ai finalement réalisé que la couleur était presque synonyme de classe sociale au Brésil. Ainsi, j'ai commencé à comprendre ces questions qui sont encore aujourd'hui intériorisées par notre société, à savoir comment fonctionne le racisme, quand il arrive et comment il arrive. Je m'identifie comme noir, mais ça n'a pas toujours été le cas; cela est le résultat d'une construction. Je n'avais jamais pensé à tout ça auparavant. J'avais une amie très proche qui a commencé à avoir une très grande réflexion sur les questions de descendance et de couleur, et au même moment, à l'UERJ, un collectif *negro* s'est formé. Je suis allé à quelques réunions. Donc, ces réunions et ces discussions avec mon amie ont permis la construction de mon identité. **Jonatas**

Je me suis toujours reconnu comme *negro*, même si certaines personnes disent que je suis métis. J'ai toujours été fier d'être *negro*. Ma famille est très métissée. Mon père est *negro* et ma mère est blanche. Alors, ma couleur de peau est similaire à celle de mon père. J'ai toujours aimé voir des films *negros*, écouter de la musique *negra* comme celle de Ray Charles, j'ai toujours adoré Ray Charles. Certains de mes amis qui étaient aussi *negros* ne me considéraient pas comme noir. Ils me considéraient comme métis. J'ai toujours eu des gens qui étaient fiers de leur identité *negra* autour de moi, par exemple mes oncles, mon père et des amis plus âgés, donc j'ai toujours eu cette identité. Ça m'énerve quand les gens disent que je suis mat de peau au lieu de *negro*. **Henrique**

Je me reconnais comme métis. Je comprends qu'être métis, c'est comme être *negro*. Je reconnais cela parce que mon grand-père était noir par son père, ma grand-mère était noire par sa mère, ma mère est noire, mon frère est noir, donc ma famille a une forte identité noire. Donc, pour moi, cet héritage a toujours été une évidence. C'est une

question de descendance. Je me suis toujours identifié comme *negro*, ça ne date pas de l'époque de l'examen d'entrée. **Eduardo**

Un aspect très commun des personnes interrogées est que l'identité raciale n'est pas un processus instantané. Dans leur discours, la plupart d'entre eux ont mentionné l'UERJ et l'accès à l'université comme deux facteurs de déclenchement très important dans la construction de leur identité.

Plusieurs facteurs rendent le processus d'identification raciale complexe, étant donné que le Brésilien a souvent une perception de lui-même différente de la perception de l'autre. D'Adesky (2001) montre comment le mode de vie et le statut social sont des facteurs dans la classification de la couleur noire et de la descendance africaine. Pour certaines personnes, en particulier pour les Métis présentant des caractéristiques africaines légères et ayant une bonne position sociale, il est courant qu'on les identifie comme blanches. Une autre personne ayant des caractéristiques physiques similaires peut être considérée comme *negra* en raison de conditions socio-économiques défavorables. Des facteurs idéologiques tels que la recherche de l'affirmation de la négritude, une façon de valoriser une certaine spécificité culturelle, peuvent également intervenir dans la définition des caractéristiques raciales (Ferreira et Camargo, 2011). Des personnes ayant des caractéristiques phénotypiques blanches peuvent être considérées comme *negras*, par exemple en raison de leur participation à la culture *negra*.

Les préjugés et la discrimination raciale sont des processus qui sous-tendent la construction de l'identité du Brésil, que ce soit pour les Blancs ou pour les *Negros*. On a discuté de ce phénomène dans plusieurs études (D'Adesky, 2001; Fernandes, 2007; Ferreira, 1999a, 1999b, 2002; Ferreira et Camargo, 2001; Larkin Nascimento, 2003; Moura, 1988; Munanga, 1999; Santos, 2001; Schwarcz, 1996).

Aucun répondant n'a vécu de situation de discrimination raciale au cours de ses études à l'UERJ. Cependant, Alan et Jonatas ont assisté à un épisode de violence qu'ils considèrent comme symbolique. Les deux ont mentionné des graffitis à connotation raciste se trouvant dans les toilettes.

Je ne l'ai pas vécu directement, mais dans certaines toilettes, des graffitis contenaient manifestement une incitation à la haine raciale. « Ces bénéficiaires des quotas pour les noirs doivent revenir à leurs quartiers d'esclaves ». On trouvait ça souvent dans les toilettes. Nous comprenons que c'est une réaction aux changements. Cela exprime la nostalgie d'une université exclusivement blanche. **Alan**

Je n'en ai pas été directement témoin, mais j'ai vu de la violence symbolique : c'est le type de violence écrit sur les murs des salles de bains. Je me souviens que l'année où je suis entré à l'université, j'ai vu des graffitis sur les murs des toilettes qui disaient : « Les singes, dehors ». Je n'ai pas l'ai pas vue ou entendue, mais c'était une violence symbolique. **Jonatas**

Comme nous l'avons vu, après l'entrée à l'université, les obstacles ne disparaissent pas. Dans certaines paroles rapportées par les étudiants, le choc culturel qui se produit après l'entrée aux études supérieures est évident. Il est clair que l'environnement universitaire se compose de logiques, de personnes et de normes différentes de celles vécues par ces étudiants durant leur parcours antérieur. Leur culture et leurs connaissances sont fortement dévaluées dans ce contexte, et l'entrée tant attendue à l'université donne lieu à de nouveaux défis en ce qui concerne la permanence et l'intégration à l'université (Mayorga et Souza, 2012). Dans la section suivante, l'accent est mis sur le passage à l'université et sur les principales difficultés rencontrées par les participants pour être en mesure de terminer leurs études.

### ***5.2.3. La permanence à l'université***

Selon Mayorga et Souza (2012), les trajectoires des étudiants universitaires pauvres et *negros* nous aident à penser et à élaborer une politique de permanence qui tient compte des difficultés vécues et qui cherche à les surmonter. En général, pendant leurs études, les bénéficiaires des quotas indiquent des difficultés financières et soulignent la nécessité de travailler pour continuer à étudier comme l'un des obstacles les plus évidents à la conclusion de leur cursus (Mayorga et Souza, 2012; Zago, 2006; Valentim, 2012). La totalité des universités publiques brésiliennes a adopté des programmes d'aide aux étudiants. Dans l'ensemble, ces programmes sont destinés à aider à la promotion des ressources nécessaires pour surmonter les obstacles et les entraves à la bonne performance académique, compte tenu des obstacles liés essentiellement aux finances et au matériel (Mayorga et Souza, 2012).

Tous les participants à l'étude ont reçu une bourse d'études de l'UERJ. Cependant, les conditions financières au cours de la période du séjour à l'université n'ont pas été les mêmes pour tout le monde. Parmi les répondants, certains ont pu compter sur un réseau de solidarité, principalement fourni par leurs parents, et d'autres ont dû concilier les études avec une activité rémunérée, caractérisée ici par des stages ou un travail, ou encore ils ont dû chercher à obtenir d'autres bourses.

Comme mentionné plus haut, Rodrigo n'a commencé à recevoir la bourse qu'un an après avoir commencé son cursus étant donné qu'il est entré à l'UERJ durant l'année de mise en place des quotas. Pour subvenir à ses besoins durant la première année, il a reçu l'aide financière de sa famille, mais a également donné des leçons privées pour payer le transport et

la nourriture, entre autres choses. L'aide financière des parents a également été observée dans les déclarations de Paulo et d'Alan.

J'ai eu une situation un peu différente de celle des autres bénéficiaires des quotas. Mon père a toujours travaillé, donc il m'a toujours offert un soutien financier. Et puis, avant d'aller à l'université, je lui ai dit : « Regarde, l'argent que tu aurais payé pour une université privée est plus ou moins ce dont j'ai besoin pour vivre, tu comprends? Je ne vais pas payer l'université, le coût sera moindre ». Alors, il m'a soutenu financièrement jusqu'à ce que j'obtienne un stage. Ensuite, j'ai commencé à être totalement indépendant. Mais les quatre premières années, il a subvenu à mes besoins.

#### **Paulo**

Ma mère était une mère célibataire. Mon père était déjà décédé. Je recevais la pension de mon père, qui était partagée entre mes deux sœurs, l'ex-femme de mon père et moi. Donc, je ne recevais pas grand-chose. Ma mère était enseignante et ne gagnait pas beaucoup. Et la bourse, qui à l'époque était de 350 R\$ (145,23 \$ CA), c'était ce qui me permettait de survivre. Cet argent auquel j'avais droit m'a aidé à payer mon transport. Bien sûr, pas pour le mois entier, en particulier lorsque l'argent arrivait en retard, mais ce montant était une aide économique. On n'avait pas d'argent pour sortir, acheter des vêtements, etc. C'était une allocation pour se rendre à l'université, pour essayer de manger quelque chose, parce qu'à l'époque, il n'avait pas de cantine à l'UERJ. Elle a été créée au cours de mes études là-bas. Donc, on apportait un lunch ou alors nous étions obligés de manger à l'université. On se débrouillait. Pour les photocopies, j'ai créé un système de paiement mensuel. Je payais après. J'économisais pour payer les photocopies, de temps à autre pour acheter quelque chose à manger quand je n'apportais pas mon lunch. Ce n'était vraiment pas facile, mais les stratégies étaient nombreuses. Une autre stratégie était d'avoir plusieurs cours le même jour pour dépenser moins d'argent pour les transports et la nourriture. **Alan**

Les difficultés financières ont également fait naître la nécessité de travailler ou de faire un stage pendant la formation universitaire de plusieurs répondants. En effet, Lucas, Monica, Gustavo et Jonatas ont dit qu'ils avaient réussi à continuer leurs études grâce à des stages. Paulo, lui aussi, a fait mention de la pratique de cette activité rémunérée pendant son cursus.

Je ne sais pas comment c'est aujourd'hui, mais il y avait une bourse pour les étudiants bénéficiaires des quotas. Comme condition préalable pour continuer à la recevoir, il fallait prouver qu'on faisait des heures de cours supplémentaires, des activités extrascolaires, des activités culturelles. La bourse n'était pas automatique. Il y avait une contrepartie. Cette contribution m'a effectivement beaucoup apporté parce qu'il était obligatoire de faire une activité extrascolaire d'études ou d'activités culturelles.

Mais en plus de cela, comme je vous l'ai dit au début, j'ai choisi l'UERJ, car cela me permettait de travailler. C'était nécessaire. Je devais travailler, je ne pouvais pas seulement étudier. Donc, je travaillais aussi. **Lucas**

J'ai obtenu une bourse de l'UERJ et j'ai commencé à faire un stage à la Banque du Brésil. Donc, ça m'a beaucoup aidée. **Monica**

Mon choix d'étudier à l'UERJ s'est fait en fonction de la bourse parce que je n'avais pas les moyens de payer le transport. Ma mère a été honnête avec moi et elle m'a dit « Écoute, nous ne disposons pas de moyens suffisants pour payer ton transport. Tu peux étudier, tu peux aller à l'université, mais nous ne pouvons pas payer les billets ». Il y avait cette bourse de l'UERJ. J'ai reçu un an et six mois de bourse et c'est avec cet argent que je payais les billets de bus et les photocopies. Je n'ai pas travaillé pendant un an et demi. Ensuite, les choses ont commencé à devenir un peu plus faciles quand j'ai commencé à faire mon premier stage. Cette année et demie a été très dure. Puis, après cette première étape, ça a commencé à aller mieux parce que l'UERJ m'a permis d'accumuler deux bourses, celle de l'université et celle du stage. Les choses ont alors commencé à s'améliorer un peu, mais le début a été très dur. **Gustavo**

Lorsque je suis entré à l'UERJ, mon père était au chômage et cela m'a permis d'être bénéficiaire. Peu de temps après, mon père a obtenu un emploi. Le premier semestre a été très compliqué parce que la bourse était de 250 ou 300 R\$ (103,73 ou 124,48 \$ CA), je ne me souviens pas. Je devais payer le transport et les photocopies. Au second semestre, j'ai obtenu une bourse d'initiation scientifique qui m'a beaucoup aidé. Durant les troisième et quatrième semestres, j'ai fait un stage externe, j'ai accumulé plusieurs sources de revenus. J'avais trois sources de revenus : la bourse des quotas, la bourse d'initiation scientifique et mon stage. Et comme mon père travaillait, ça a été un moment très confortable financièrement parce que mes parents travaillaient et que je recevais trois bourses. J'ai pu financer un cours de langue et des voyages. **Jonatas**

Henrique et Eduardo travaillaient déjà au moment de rejoindre l'université. Henrique a parlé des difficultés de ses parents et de leur impossibilité de l'aider financièrement ainsi que de son besoin réel d'étudier tout en travaillant. Eduardo, déjà fonctionnaire public, a dit qu'il n'avait pas eu de difficultés financières pendant son cursus.

Comme je l'ai dit plus tôt, je travaillais depuis l'âge de onze ans. À l'université, j'ai continué à travailler. Je ne pouvais pas me permettre de ne pas travailler. J'ai reçu une bourse d'études, ce qui m'a beaucoup aidé pour payer le transport et les photocopies.

Mes parents n'avaient pas les moyens de m'aider financièrement. Ma mère est femme de ménage et mon père est maçon. Nous vivions tous sous le même toit, et chaque enfant devait subvenir à ses besoins. **Henrique**

Je travaillais déjà dans la fonction publique fédérale, donc je n'ai pas eu des difficultés financières à l'université. Je recevais aussi une bourse d'un montant de 400 R\$ (165,97 \$ CA), donc je n'ai pas eu de problèmes financiers durant ma formation. **Eduardo**

Le soutien institutionnel a grandement contribué à surmonter les exigences matérielles pour l'obtention du diplôme. Les participants à cette étude ont été interrogés pour savoir s'ils avaient reçu une certaine forme de soutien de l'établissement en raison de leur condition de bénéficiaires des quotas, par exemple du soutien scolaire, des bourses, des fournitures scolaires, etc. En plus de la bourse, qui a déjà été citée dans les rapports ci-dessus, tous les répondants ont fait référence à un autre type de soutien de la part de l'université. La remise de matériel didactique a été rapportée par six d'entre eux, et la mise en place de cours par le programme PROINICIAR ainsi que la prise en charge du transport ont également été mentionnées.

Nous avons eu un soutien financier, une bourse et des cours de soutien du programme PROINICIAR. **Rodrigo**

J'ai reçu une bourse d'initiation scientifique. Il y avait la bourse normale et celle pour les bénéficiaires. L'UERJ avait aussi un programme pour donner des calculatrices et du matériel d'étude. Mais je crois que l'aide que l'UERJ offrait ne subvenait pas aux besoins de tous les boursiers. Dans mon cas, mon père m'aidait financièrement et si je n'avais pas eu cette aide, j'aurais eu beaucoup plus de difficulté à étudier parce que j'aurais dû travailler et que je n'aurais pas eu le temps d'étudier. L'UERJ apporte un soutien, une aide, mais cela n'est pas suffisant. Pour moi, l'aide était suffisante parce que je recevais l'aide de mon père, mais sans ce soutien, cela aurait été impossible. **Paulo**

L'établissement donne une subvention, des livres et du matériel didactique, ce qui aide beaucoup, mais je pense qu'il aurait dû y avoir un enseignant pour aider à mettre tous

les étudiants au même niveau. Je pense que ça a été une lacune de l'établissement.

**Monica**

En plus de la bourse, il y avait d'autres types de soutien. Par exemple, l'UERJ est pionnière dans le système de quotas. Et il me semble que les gens qui ont élaboré ce projet ont pensé à une structure pour le maintenir. L'UERJ offrait un ensemble de cours comme des cours de portugais, d'anglais et d'autres langues. C'était pour améliorer la formation des étudiants bénéficiaires des quotas. Je crois que ce soutien n'a pas toujours été suffisant. Parfois, un cours instrumental avait seulement lieu l'après-midi quand la plupart des étudiants étaient au travail ou en stage. Et puis, il y avait une seule classe d'anglais, alors que c'était la langue la plus populaire. Je suppose que cela ne suffisait pas, mais cela ne signifie pas que c'était vraiment insuffisant. C'était ce qui pouvait être fait. **Alan**

Si je n'avais pas travaillé, la bourse aurait été insuffisante. Comme pour les autres types de soutien, je pense qu'il y avait un énorme problème d'organisation parce qu'à la fin du cursus, nous avons découvert qu'il y avait du matériel qui n'avait pas été distribué. L'argent a été attribué, gardé, bloqué, mais personne ne l'a dépensé pour acheter le matériel. Nous avons constaté qu'en fait, les étudiants devaient s'organiser et demander le matériel qui devait être acheté, et que personne n'avait eu cette information. Alors, cet argent est resté bloqué pendant quatre ans et nous l'avons seulement utilisé durant la dernière année. J'ai reçu une calculatrice de HP12c, je l'ai encore aujourd'hui, j'étais très heureux. Mais effectivement, ces problèmes d'organisation ont généré beaucoup de retard et, de toute façon, le budget n'était pas suffisant. **Lucas**

Je ne me suis pas beaucoup impliqué, mais nous avions un organe au sein de l'UERJ appelé PROINICIAR grâce auquel nous recevions des courriels et de l'information. Je ne sais pas si c'était parce que j'étais bénéficiaire, je ne suis pas certain, mais je recevais ces courriels pour nous informer par rapport aux cours de langue, aux salons que l'université organisait, aux réunions, aux discussions... Je pensais que c'était important parce que je prenais part à la vie de l'UERJ. Ça ouvrait mon horizon. C'était une opportunité intéressante et je trouvais ça important. Le PROINICIAR me donnait beaucoup de renseignements et m'informait sur les retards de paiement, sur certaines politiques et sur certains débats pour le public issu des quotas. Il y avait aussi des questions plus générales de l'UERJ. J'ai reçu des fournitures scolaires. Au cours de mon cursus, j'ai reçu un livre et une calculatrice HP12c que j'utilise jusqu'à ce jour. Cependant, il est évident que si j'analyse de façon critique, cela était insuffisant, mais ça m'a aidé. Le montant de la bourse était insuffisant pour mes besoins, mais elle m'a aidé, surtout durant la première année. **Gustavo**

Pour les bénéficiaires des quotas, l'UERJ proposait des cours, par exemple de lecture en anglais, de mathématiques, de portugais, ainsi que des ateliers d'écriture. Malheureusement, ce n'était pas bien annoncé. J'ai même fait une classe de lecture en

français, au cinquième semestre. C'était des matières de base. Je pense que l'université avait conscience du fait que les étudiants bénéficiaires des quotas avaient des difficultés de base pour lire, écrire et comprendre. Donc, il existait des classes fournies par un service appelé PROINICIAR, qui a maintenant un autre nom, CAIAC, et qui est un centre de soutien aux étudiants, quelque chose comme ça. En ce qui concerne le matériel pédagogique, on avait droit à un livre par semestre et à une clé USB. Mais en quatre ans, je n'ai reçu ce matériel qu'une fois. Après un certain temps, on a obtenu une aide pour le transport, une carte de transport a été fournie aux étudiants, ce qui m'a beaucoup aidé aussi. Je pense que ce soutien était insuffisant, mais il m'a beaucoup aidé. Comme je l'ai déjà dit, la bourse ne suffisait pas, mais comme j'avais d'autres bourses, j'ai réussi à me débrouiller. Mais mes autres amis issus des quotas qui n'avaient que la bourse universitaire ont eu beaucoup de difficulté. **Jonatas**

L'UERJ donne une bourse et du matériel pédagogique à tous les étudiants bénéficiaires des quotas. Chaque semestre, on nous donnait des livres et une clé USB, et nous avions le droit de faire 50 copies et impressions par mois, ce qui m'a aidé. Pour moi, ça a été un soutien suffisant. **Henrique**

En plus de la bourse, on recevait une carte de transport comprenant un aller-retour de la maison pour ceux qui vivaient dans la municipalité de Rio de Janeiro. Les étudiants payaient la moitié du chemin, ils ne payaient pas le trajet complet. C'était donc un avantage pour eux. L'université avait aussi une cantine où les étudiants des quotas payaient moins cher. Ils fournissaient également du matériel éducatif durant la première année du cursus. Ce matériel était spécifique à chaque cursus. Dans mon cas, il y avait deux livres qui sont des références dans mon domaine. L'institut de l'UERJ offrait des classes de portugais et de mathématiques à distance pour ceux qui voulaient les faire. Ce n'était pas obligatoire. Le PROINICIAR gérait les bourses de l'UERJ, il fournissait une série de cours pour les étudiants bénéficiaires des quotas. Il y avait également des cours de mathématiques et de portugais, en plus de cours virtuels, etc. **Eduardo**

Les répondants reconnaissent l'importance de l'appui institutionnel pour la réussite de leur cursus à l'université. Cependant, ils ont fait une série de critiques sur la distribution du matériel éducatif et sur l'insuffisance de ce soutien. En plus des difficultés financières, qui apparaissent comme le problème majeur, le retard scolaire déjà mentionné a entraîné des difficultés pour suivre les disciplines universitaires. Sept des répondants ont dit que le manque de préparation a été l'un des plus grands défis à l'université. Les lacunes concernant les

connaissances de base, en particulier celles accumulées lors de leur passage à l'école secondaire, ont été très coûteuses aux participants de cette recherche.

Après le déficit éducatif, la plus grande difficulté signalée par les répondants était celle de concilier les études avec leur stage ou leur travail, et ce, pour des raisons financières. Comme dans l'étude de Valentim (2012), les répondants ont affirmé que la situation avait été très difficile à vivre et que leur réussite avait été le résultat d'efforts acharnés. Le rapport de Gustavo est représentatif de celui des autres personnes interrogées.

Au début, vraiment, au cours des premiers semestres, j'ai eu énormément de difficulté avec les matières. Il fallait faire beaucoup de calculs et je n'avais pas une bonne base en mathématiques. Ça a été une course contre la montre parce que nous n'avions qu'un seul semestre. Ensuite, le problème est devenu financier. J'avais déjà 18 ou 19 ans et ma mère m'a dit : « Écoute, tu dois commencer à travailler ». J'étudiais et je recevais la bourse qui me permettait tout juste de subvenir à mes besoins. Je devais trouver un travail, faire quelque chose. Je ne pouvais pas continuer sans travailler. J'ai réussi à obtenir un stage. Ça a été mon deuxième défi : concilier études et travail. Vivre cette double vie, obtenir de bons résultats à l'UERJ et travailler pour contribuer au budget de la maison; cela a été très difficile à l'époque, mais j'ai beaucoup mûri. Et vers la fin du dernier semestre, mon nouveau défi a été de réussir un concours. J'ai passé le concours de la Banque du Brésil quand j'étais encore étudiant. Et dès que j'ai obtenu mon poste, j'ai dû écrire mon mémoire et travailler en même temps. Comme c'était un poste de fonctionnaire, je travaillais plus, c'était différent du stage. C'était donc plus difficile de concilier ce travail à la conclusion de mon diplôme. **Gustavo**

Selon Mayorga et Souza (2012), la double journée d'étude/travail entrave également la mise en place d'une socialisation dans le milieu universitaire. Nos résultats sont cohérents avec ceux des recherches de Zago (2006) qui affirme que pour les étudiants des classes populaires, le temps investi dans le travail limite, dans de nombreux cas, la participation à la vie étudiante. Il leur est difficile de participer à des réunions organisées à l'intérieur ou à l'extérieur de l'université, à des travaux collectifs avec des collègues ou à des soirées organisées par le groupe. Plusieurs étudiants se sentent mis à l'écart de nombreuses activités

directement liées à ce qu'on pourrait appeler des « investissements dans la formation » (congrès, conférences, matériel d'appui). Voici le rapport d'Eduardo :

Mes plus grands défis ont été de réussir à passer dans les disciplines axées sur la physique et de faire le trajet de chez moi à l'UERJ, mais aussi les fins de semaine perdues parce que je devais étudier. En effet, comme je travaillais, je n'avais pas le temps d'étudier au cours de la semaine; il fallait donc récupérer ce temps d'études durant la fin de semaine. J'ai donc arrêté de sortir et je restais enfermé à la maison. J'avais des difficultés en mathématiques parce que je ne disposais pas d'une bonne base d'études secondaires. C'était mes plus grands défis, et ceux-ci ont persisté pendant toute la durée de ma formation à l'université. Le temps passé au travail représentait aussi un problème parce que je ne pouvais pas faire tous les cours obligatoires chaque semestre. Bref, les difficultés étaient l'absence de connaissances de base et le travail. J'ai surmonté tout ça avec effort et dévouement, y compris en étudiant les fins de semaine et en abdiquant de mon temps de loisirs et de repos.

**Eduardo.**

Eduardo conclut son récit en disant que les difficultés qu'il a vécues au cours de ses études ont été surmontées grâce à ses efforts et à sa motivation. Selon Valentim (2012), il semble juste de dire que la discipline et la motivation ont été les stratégies utilisées par les répondants, et qu'elles les ont conduits à l'obtention de leur diplôme. Ces deux mots – efforts et motivation – sont apparus dans les témoignages des neuf répondants. Rodrigo, Paulo et Henrique ont d'ailleurs beaucoup insisté sur ce point.

Ça été mon effort personnel. **Rodrigo**

J'ai fait mon maximum. J'ai énormément étudié. Voilà. Ma motivation et mes efforts.  
**Paulo**

Nous avons fait beaucoup d'efforts. Par exemple, au déjeuner, je lisais les textes que j'avais à lire. Quand j'arrivais chez moi le soir, je faisais le travail de l'université. La fin de semaine, j'étudiais aussi. J'arrivais à bien gérer mon temps. Parfois, j'avais des moments libres au travail, donc j'en profitais pour lire des textes. Encore aujourd'hui, j'apporte des livres au travail pour étudier lorsque je n'ai rien à faire. **Henrique**

L'effort et le dévouement décrits par les répondants comme stratégie utilisée pour surmonter les obstacles et terminer leurs cours ont également été relevés dans les principales recommandations qu'ils ont faites à leurs camarades débutants qui vont entrer à l'université grâce à la politique des quotas. En plus de cela, ils recommandent de profiter de tout ce qui est mis à leur disposition à l'université. Par exemple, ils mentionnent l'exploration des espaces universitaires et orientent les autres étudiants à ne pas se limiter à la salle de classe en participant à des groupes de recherche et en établissant des relations étroites avec tous les acteurs de la vie universitaire. La plupart de ces recommandations semblent être liées à leurs propres difficultés compte tenu de la nécessité de travailler et d'avoir eu à renoncer à ces activités. Cela est devenu encore plus clair lorsqu'on a demandé aux répondants ce qu'ils feraient différemment s'ils pouvaient tout recommencer afin d'améliorer leur réussite scolaire.

Voici les rapports de Paulo, de Lucas, de Jonatas, d'Henrique et d'Eduardo.

Certainement. Je me serais plus consacré à la vie universitaire, j'aurais fait des cours supplémentaires pour améliorer ma formation, non seulement pour le marché du travail, mais aussi pour mon développement social. Je me serais engagé davantage dans les milieux universitaires, j'aurais fait plus d'initiation à la recherche avec les professeurs, je comprends maintenant que cela m'a manqué. **Paulo**

J'aurais pu vivre seulement grâce à la bourse. J'aurais pu me consacrer à l'université et aux activités de mon cursus. J'aurais vécu pleinement ma vie universitaire. Il y a beaucoup de choses à faire. J'aurais profité au maximum de l'expérience du monde universitaire. **Lucas**

Je pense que j'aurais dû étudier un peu plus. J'aurais dû profiter plus de ce qui était mis à ma disposition. Même si j'étudie encore aujourd'hui et même si j'ai de bonnes conditions de vie, j'aurais pu faire plus ou préparer un concours public. **Jonatas**

Une chose que je regrette, et j'en ai parlé à mes professeurs, c'est de ne pas avoir été en mesure de participer à des groupes de recherche parce que ces groupes étaient l'après-midi, de 14 h à 15 h, et je travaillais à ce moment-là. Ceci est très important dans la formation universitaire. Si je devais recommencer, j'essaierais d'obtenir un

emploi avec moins d'heures pour participer au moins une fois par semaine au groupe de recherche. **Henrique**

J'aurais évité de perdre pratiquement tous mes week-ends. J'aurais profité un peu plus de la vie universitaire et de mon temps libre. Je me serais fait plus d'amis. **Eduardo**

Toujours dans le domaine des recommandations aux futurs étudiants noirs du programme de discrimination positive, Alan, formé en histoire, nous offre un témoignage qui démontre sa force et sa maturité politique. À ce moment de l'entrevue, c'est le seul répondant qui a traité de la question raciale. Il est donc important de donner de l'espace à son témoignage.

Je pense que l'étudiant doit d'abord comprendre la signification du système de quotas pour les étudiants *negros*. Elle ne se limite pas à une entrée plus facile à l'université. Il faut comprendre cela, à mon avis : l'étudiant doit utiliser cette catégorie de quotas pour occuper l'espace de l'UERJ, pour créer sa place au sein du monde universitaire. Je pense que le meilleur conseil que je pourrais donner serait celui-ci, à savoir comprendre la logique des quotas pour les *negros* pour savoir répondre à des phrases absurdes que certaines personnes osent proférer à ce sujet, comme « Ah, le système de quotas sert à réaffirmer l'incapacité des Noirs ». Ceci n'a aucun sens, c'est une affirmation sans fondement qui n'intègre pas le processus historique dans lequel le *Negro* a été mis à l'écart pendant une longue période. C'est un outil de réparation du passé. C'est une façon de s'insérer dans la société, ni plus haut ni plus bas que les autres, simplement pour avoir notre place. À l'université, un autre point est celui du choc face à la quantité de lecture. Mais si l'on envisage des études en histoire, mon deuxième conseil serait d'essayer de prendre la peine de faire ces lectures. Il est impensable de croire qu'un étudiant en histoire puisse ne pas lire les textes de débats de la discipline. Il a besoin de s'impliquer dans son cours. **Alan**

Rezende (2006) examine les propositions de l'UERJ et considère que le programme défend une progression sociale, mais qu'il ne se soucie pas de développer des activités ou d'offrir des cours qui traitent de la question raciale à l'université. Grâce à l'analyse du témoignage d'Alan, nous nous rendons compte de l'importance et de l'urgence d'établir des politiques visant à construction de l'identité raciale. Ici, nous sommes d'accord avec Mayorga

et Souza (2012), car connaître les trajectoires de ces diplômés nous fait repenser de façon plus profonde la construction de l'identité et permet l'établissement d'un dialogue constant avec les sujets qui peuvent bénéficier des programmes de discrimination positive. Les politiques qui soutiennent ces étudiants à l'université doivent offrir une expérience riche et large en ce qui concerne l'accès à une éducation de qualité, aux droits sociaux, à la formation et au renforcement de la citoyenneté. Elles doivent promouvoir la formation du sens critique et orienter les choix personnels, collectifs et professionnels des étudiants dans une perspective d'engagement envers le principe de la justice sociale.

#### ***5.2.4. L'insertion sur le marché du travail***

Notre intérêt de discuter de la problématique de l'inégalité raciale et de l'identité *negra* dans les espaces de travail provient du fait qu'il existe seulement un petit nombre d'études sur ce sujet au Brésil. Il y a très peu d'analyses tenant compte de l'hétérogénéité interne des catégories de travailleurs, et cela problématise l'espace de travail en tant que lieu où il existe une différenciation en fonction de la couleur de peau et où se manifeste le racisme (Silva, 1997). En fait, plusieurs études montrent l'existence de disparités entre les *Negros* et les Blancs dans l'espace éducatif, et en particulier sur le marché du travail. En comparant ces deux groupes, on observe que les premiers ont un accès réduit au marché du travail, qu'ils occupent les « pires professions » qu'ils reçoivent de bas salaires et que leur horaire de travail est plus chargé que celui de l'autre groupe.

Les répondants ont été interrogés au cours de cette enquête afin de mieux comprendre leur intégration sur le marché du travail après l'obtention de leur diplôme à l'UERJ. Rodrigo, Lucas, Gustavo, Henrique et Eduardo étaient déjà sur le marché du travail avant de conclure leurs cours. Rodrigo et Lucas ont quant à eux continué à exercer leurs activités rémunérées, tandis que Gustavo a été reçu à un concours public dans son domaine de formation. Henrique et Eduardo n'occupent pas un emploi s'inscrivant dans leur domaine de formation. Henrique continue à travailler au même endroit où il travaillait avant de commencer son cursus à l'UERJ et Eduardo, qui était déjà fonctionnaire, a passé un nouveau concours et occupe maintenant un emploi de haut niveau grâce à son diplôme.

Comme Eduardo, Monica a passé un concours public pour un poste ne faisant pas partie de son domaine de formation.

Je travaillais déjà lorsque j'ai terminé le cours. J'ai terminé fin 2014, mais je n'ai obtenu mon diplôme qu'en mai 2015 en raison de la grève de l'université. Puis, j'ai commencé une spécialisation à l'UFRJ en ingénierie de la sécurité au travail. Je voulais me spécialiser dans un autre domaine parce que, comme je l'ai dit, l'ingénierie de production est un domaine très intéressant parce qu'il est multidisciplinaire, mais en même temps, je ne disposais pas d'une formation précise. J'ai suivi un cours de spécialisation portant sur un domaine de connaissances lié à l'ingénierie de production. Ensuite, j'ai obtenu mon diplôme en mai 2015 et en septembre, un concours pour le poste d'auditeur interne de la municipalité de Rio de Janeiro a été ouvert. J'ai donc commencé à étudier à temps plein pour ce concours. Tout mon temps était consacré à étudier pour ce concours et j'ai obtenu le poste d'auditeur à la mairie de Rio de Janeiro. En moins d'un an, j'ai obtenu un emploi offrant une bonne rémunération dans une fonction de niveau supérieur, cependant dans un domaine autre que celui de mon diplôme. J'ai postulé pour le quota réservé aux *negros*, mais cela n'a pas nécessairement facilité mon accès à l'emploi. La différence entre les résultats au classement final était petite : elle était de 2 points. Il n'y avait pas d'avantage très important. **Eduardo**

Paulo, Alan et Jonatas ont également été en mesure de s'insérer sur le marché du travail. Tous les trois ont cependant indiqué la nécessité d'avoir un réseau de contacts :

Quand j'ai terminé mes études, je suis entré rapidement sur le marché du travail, car environ trois mois plus tard, j'avais obtenu un poste. Comme j'ai fait mon stage à Resende, je suis allé à Rio où j'ai fait un autre stage. Ensuite, après l'obtention de mon diplôme, je ne pouvais plus faire de stage et je devais trouver un emploi. J'ai passé des entretiens, beaucoup d'entretiens, mais je n'ai pas décroché d'emploi. J'ai réussi grâce à des contacts. Un ami qui travaillait dans l'entreprise a envoyé mon CV au responsable des ressources humaines. J'ai passé une entrevue, mais le facteur clé a été le contact, la recommandation. J'ai décroché mon premier stage lors d'un processus de sélection, mais j'ai aussi obtenu mon deuxième stage grâce à l'indication de quelqu'un.

**Paulo**

Après avoir terminé mes études, j'ai enseigné dans un cours préuniversitaire social. C'était une façon de rendre ce que j'avais reçu. La mentalité que j'ai aujourd'hui est la même que j'avais à l'époque. Je suis toujours d'accord avec cela. J'ai donné le cours pendant trois ans dans un cours préuniversitaire social qui se trouvait à Andaraí, près de l'UERJ, tous les 15 jours. C'était ma façon de redonner à la société l'investissement qu'elle avait fait sur mon avenir grâce aux quotas et à l'université publique. Après avoir terminé mes études, j'ai commencé directement une maîtrise. J'ai également trouvé du travail dans un collège privé qui est maintenant présent dans plusieurs villes de l'État de Rio de Janeiro. Il s'agit d'un réseau d'écoles qui se développe. J'enseigne dans deux unités de cette école : l'une se trouve dans ma ville, Belford Roxo, et l'autre est à Niterói. J'ai obtenu ce poste grâce à un contact. Le propriétaire de ces unités est une personne que je connais depuis plusieurs années, car nous fréquentions le même espace. **Alan**

Cela (mon entrée sur le marché du travail) a été très difficile : j'ai obtenu mon diplôme en août 2014, puis j'ai postulé pour la maîtrise à l'UERJ et à l'UFRJ. J'ai rejoint l'UERJ, mais sans obtenir de bourse, donc je devais travailler. En 2015, quand j'ai dû commencer à travailler, ça a été très dur, car à un moment donné de l'année scolaire, l'école où je travaillais a cessé de me rémunérer. J'ai donc dû dépendre financièrement de mes parents pendant six mois. Ça a été très compliqué. J'ai compris que je n'avais aucun contact, que je ne connaissais personne qui puisse me recommander. Parce qu'avoir un diplôme, c'est bien, mais pour l'entreprise, il faut avoir des contacts, quelqu'un pour vous aider à entrer. J'ai étudié, étudié, étudié, et finalement, j'ai passé un autre cours à l'UFRJ grâce auquel j'ai obtenu une bourse. J'ai continué à travailler où je travaillais déjà, sans être payé. C'était mon premier emploi formel, donc je craignais de compromettre mon historique professionnel en quittant cet emploi prématurément. J'ai préféré attendre et terminer l'année scolaire. **Jonatas**

Les déclarations de ces participants soulignent la grande importance du capital social pour l'insertion sur le marché du travail. Plus encore, dans la trajectoire de Paulo et d'Alan,

l'université a été un lieu de socialisation qui leur a permis la création de réseaux de mobilité sociale.

Toujours concernant l'insertion sur le marché du travail, on a demandé aux participants de la recherche : a) si leur employeur savait qu'ils avaient fait partie du programme de quotas dans l'enseignement supérieur, et si cette condition aurait facilité ou entravé l'accès à l'emploi; et b) s'ils considéraient avoir été victimes de discrimination raciale dans leur recherche d'emploi ou sur leur lieu de travail. La réponse aux deux questions a été unanimement négative. Les témoignages de Paulo et d'Henrique illustrent bien ceux des autres participants.

Je ne pense pas que cela ait été pris en considération parce que, lorsque l'on passe le processus de sélection, il n'y a pas de document qui demande comment vous êtes entré à l'université. Je ne suis pas passé par un processus de sélection qui établit une discrimination de cette façon. On vous demande généralement de quelle université vous venez et quelle formation vous avez suivie. On ne demande pas comment vous êtes entré dans cette université. Personne ne l'a su en fait. **Paulo**

Je pense que cette condition ne complique pas l'insertion sur le marché du travail parce que rien n'indique sur le diplôme ou sur le relevé de notes que vous êtes entré grâce aux quotas. C'est un diplôme comme les autres. **Henrique**

Enfin, au Brésil, conclure une formation de niveau supérieur représente une grande opportunité, une chance de mobilité sociale (Valentim, 2012). Les résultats montrent que la conclusion des études supérieures par les étudiants bénéficiaires des quotas constitue un grand avantage pour leur insertion professionnelle. En général, ceci a été le cas pour tous les étudiants interrogés. Seul Henrique n'a pas obtenu un meilleur poste, mais cela devrait bientôt changer puisqu'il vient d'être reçu à un concours public.

La discrimination raciale dans la recherche d'emploi ou sur le lieu de travail n'est pas apparue clairement dans les rapports des répondants. Cependant, Lucas et Henrique ont dit avoir été victimes de préjugés d'une autre nature. Dans le cas de Lucas, il s'agit de discrimination sociale, car il habite en périphérie de Rio. Pour Henrique, la discrimination était plutôt liée au genre, les écoles préférant les femmes aux hommes pour l'enseignement dans les classes des écoles primaires.

Raciale, non. Lors de mon premier stage, le directeur de l'entreprise, même s'il me traite très bien aujourd'hui, ne connaissait rien au-delà du tunnel Rebouças (qui sépare la zone Sud du nord de Rio). Il pense, comme bien d'autres employeurs, que comme je ne vis pas dans le sud de Rio de Janeiro, peu importe la somme d'argent qu'il m'offre (le salaire), ce sera suffisant pour moi parce que je viens de la communauté, de la favela, et ce, peu importe mes compétences. À ce stade, mes compétences sont intéressantes pour lui. Il veut mes compétences, il veut que je remplisse ma fonction, mais le paiement pour mon travail est différent de celui qui vit à Ipanema (zone Sud de la ville). C'est un fait. Dans l'entreprise où j'ai fait mon stage, j'étais performant. Je travaillais beaucoup, on me faisait des compliments, mais je n'avais pas les mêmes chances que les personnes vivant à Ipanema, à Leblon ou à Copacabana avaient au sein de l'entreprise. Même si on me félicitait toujours et que mon travail était respecté, je n'obtenais pas la même reconnaissance que les autres. Le stagiaire qui venait de la zone Sud était traité différemment. On disait : « Non, on ne peut pas lui faire faire ça, il n'a pas de difficultés financières. Si c'est pour faire ça, il va préférer rester à la maison ». Dans mon cas, le rôle que je jouais était indifférent. Il y a eu un stagiaire qui était le fils d'un ami du patron, il a obtenu directement un rôle de coordination. Il ne connaissait rien sur l'entreprise, il ne connaissait pas le travail, c'était son premier stage. Il a rejoint l'équipe de coordination du personnel, du personnel qui vivait à Cascadura, à Queimados. Des gens déjà formés se trouvaient subordonnés au stagiaire. Cette discrimination sociale était très forte. **Lucas.**

Je pense que j'ai souffert de discrimination parce que je suis un homme. Certaines écoles privées m'ont dit qu'ils ne recrutaient pas d'homme enseignant. L'école est privée, donc elle a le droit de choisir. **Henrique.**

Le récit de Lucas nous amène à un point important soulevé dans cette recherche : la corrélation mentionnée ci-dessus entre la classe et la race, et leur association à l'aspect géographique. En effet, l'adresse d'une personne revêt une grande connotation sociale, et

Lucas a souffert de discrimination en raison de son origine et de son lieu de résidence. Nous avons également demandé aux répondants si leurs conditions financières et de logement avaient changé avant et après la période de cours à l'UERJ. C'est le thème exploré dans la section suivante.

### ***5.2.5. La mobilité sociale et économique***

Les politiques de discrimination positive ont été créées pour faire face au racisme culturel brésilien, mais aussi pour répondre à la dimension redistributive de l'augmentation des revenus et de la mobilité sociale des étudiants *negros* (Fraser, 2001; Valentim, 2012). En ce qui concerne la mobilité territoriale, pratiquement aucun changement du lieu de résidence des personnes interrogées n'a été constaté, mais quand la question économique est abordée, on remarque que le changement a été radical.

La plupart des participants à l'enquête sont restés à la même adresse au cours de leur cursus universitaire à l'UERJ. Tous vivaient et vivent encore dans les mêmes quartiers ou à proximité. Rodrigo, Alan, Jonatas, Lucas et Henrique n'ont pas quitté les quartiers où ils habitaient. En raison d'un projet de mariage, par exemple, certains ont changé de quartier, mais rien ne démontre une grande mobilité. Paulo, Monica, Gustavo et Eduardo se sont déplacés au cours de la période universitaire. Ils vivaient près de l'université pour réduire la distance à parcourir chaque jour. Cependant, tous, sauf Paulo, qui a quitté la Baixada Fluminense pour vivre dans la ville de Rio de Janeiro, sont retournés à leur adresse d'origine après leur passage à l'UERJ. Voici les témoignages représentatifs de Paulo et de Gustavo.

Je vivais auparavant à Duque de Caxias – RJ, dans la Baixada Fluminense. Pendant le cours, j'ai vécu à Resende parce que l'université s'y trouvait, puis je suis allé vivre à Rio. Pendant une période, j'ai vécu à Tijuca, puis je suis retourné à Duque de Caxias, où vit ma famille. **Paulo**

Ma famille a toujours vécu à Caxias. Ma mère, mes parents. Quand je fréquentais l'université, j'ai vécu pendant un certain temps près de celle-ci, donc je me suis déplacé. Mais après l'université, je suis retourné à l'endroit où ma famille vit, à Caxias. **Gustavo**

Cependant, même si le changement d'adresse n'a pas été un facteur déterminant, au moins jusqu'au moment des entrevues, et que les participants de cette étude sont toujours résidents des banlieues, leur situation financière a radicalement changé.

Ça a été un changement significatif. Bon, je travaillais déjà dans une école offrant des cours préparatoires. Après avoir terminé mes études, j'ai eu l'occasion de faire d'autres travaux parallèles au cours. J'ai été enseignant au CEDERJ en 2009. Je faisais un cours de spécialisation et, en même temps, j'essayais d'entrer en maîtrise d'expertise dans l'organisation de programmes d'études et de pratique de l'enseignement. Puis, peu après avoir conclu ma maîtrise, j'ai commencé à travailler comme enseignant suppléant à l'UERJ de Caxias. J'y ai travaillé pendant deux ans, puis, quand j'ai fini ce contrat de suppléance, j'ai été reçu à un processus de sélection pour être enseignant dans une université privée où je travaille depuis 2014. **Rodrigo**

Avant, j'étais très jeune, donc je ne travaillais pas et je n'avais pas beaucoup d'argent. Je dépendais de mes parents. Je n'ai jamais manqué de quoi que ce soit. Mon père ne me laissait manquer de rien, mais on ne vivait pas dans le luxe. Pendant l'université, comme je vivais loin de la maison, la situation était plus compliquée. J'ai vécu des périodes de difficultés financières, je me suis serré la ceinture, la vie d'étudiant, quoi. Maintenant, depuis que j'ai mon diplôme, j'ai une situation raisonnable, j'ai des difficultés financières, mais rien de grave, des difficultés normales. Je voudrais gagner plus, bien sûr, mais ce n'est malheureusement pas encore possible. Aujourd'hui, je considère ma situation financière raisonnable. Meilleure qu'avant, je dirais. **Paulo**

Avant le cours, je n'avais aucun revenu. Pendant le cours, je recevais la bourse et l'allocation. Après le cours, j'ai été reçue à un concours public. **Monica**

Jusqu'à mes 20 ans, je n'avais pas d'emploi stable. Je travaillais comme serveur dans un restaurant à proximité de chez moi pour gagner un peu d'argent de poche. Pendant

mon premier cycle, je recevais la bourse d'études de 350 R\$ (145,23 \$ CA) et la pension de mon père, qui était partagée entre mes deux sœurs, son ex-femme et moi. C'était peu. Pendant ma formation, j'ai reçu une bourse d'initiation scientifique et j'ai effectué un stage rémunéré. En sommant tout cela, je me suis débrouillé. Depuis la fin de l'université, je reçois une bourse de deuxième cycle qui s'ajoute au travail dans les deux écoles. Je pense que mes revenus ont au moins doublé. **Alan**

Ça a été un changement radical. Avant l'obtention de mon diplôme, je gagnais le salaire minimum. Pendant ma formation, j'ai fait un stage qui me rémunérait bien. Je gagnais plus que bon nombre de mes collègues qui étaient employés en entreprise. Je recevais même une part des bénéfices. J'avais donc un bon niveau de vie. Pendant le stage, et en tenant compte de la bourse que je recevais, je gagnais déjà plus que mes parents à l'époque. Et aujourd'hui, si je compare l'avant et l'après, c'est une différence incroyable. Aujourd'hui, je gagne presque 10 fois plus que ce que je gagnais avant l'obtention de mon diplôme. C'est donc une énorme évolution concernant le développement financier, la rémunération et l'apport culturel. **Lucas**

Avant, je n'avais rien. Au début, j'utilisais la bourse pour payer mes photocopies. Avec mon premier stage, j'ai commencé à gagner plus parce qu'avec la bourse, j'arrivais à garder un peu d'argent. Je gagnais plus que beaucoup d'amis salariés d'entreprise. Et un an et demi avant d'obtenir mon diplôme, j'ai été reçu à un concours et j'ai alors reçu une augmentation de salaire. Puis, après l'obtention de mon diplôme, j'ai été promu et tout est devenu plus facile. **Gustavo**

Cela a radicalement changé depuis l'époque où je suis entré à l'UERJ jusqu'à aujourd'hui. J'ai fait un bond de 500 % dans ma vie financière. Ce changement a eu lieu en 2016, un an après l'obtention de mon diplôme, quand j'ai pu allier ma bourse de maîtrise à mon salaire de professeur. Mais mon revenu va encore changer parce que je viens d'être reçu à mon premier concours public. Je suis encore en transition parce que je vais commencer en janvier 2017. **Jonatas**

De mon entrée à l'UERJ jusqu'à la fin de mon cursus, il n'y a pas eu de changement. Je suis resté au même poste. J'avais obtenu ce travail au moment de mon entrée à l'université. Je viens de vivre un grand changement avec un nouveau poste que j'ai obtenu après avoir terminé mes études. Mon salaire a presque doublé après mes études. **Eduardo**

Selon Castro (2009), il est presque consensuel de considérer l'éducation comme l'un des principaux canaux de la mobilité sociale, car il existe une corrélation statistiquement significative entre les niveaux d'éducation et les salaires que les gens peuvent atteindre

(Castro, 2009, p. 243). Cela se confirme par les résultats qui se trouvent ici. Seul Henrique a rapporté n'avoir observé aucun changement dans sa situation financière. Comme on l'a dit, il est le seul à avoir conservé le même emploi avant, pendant et après son passage à l'UERJ. Cependant, il se révèle être très optimiste quant aux changements à venir et il vient d'ailleurs d'être reçu à un concours.

J'ai passé quelques concours. Certains se sont bien passés, d'autres non. Je suis dans l'attente de bonnes nouvelles. **Henrique**

À ce jour, compte tenu des données issues de la recherche, il est clair que la politique des quotas a stimulé la mobilité essentiellement socio-économique du groupe visé par celle-ci. Des auteurs tels que Brandão (2005), Queiroz (2004), Feres Júnior et Zoninsen (2006), Jensen (2010), Duarte, Bertúlio et Silva (2009) et Valentim (2012) montrent dans leurs études que la politique des quotas, même si elle n'en est qu'à ses débuts, a favorisé l'accès des étudiants défavorisés aux universités. Mais qu'en disent les anciens anciens bénéficiaires? L'évaluation de la politique des quotas par les répondants fait l'objet de la section qui suit.

#### ***5.2.6. L'évaluation de la politique des quotas***

Pour Maliska (2009), la politique des quotas est légitime si elle atteint son but, à savoir la réduction des inégalités et l'amélioration des conditions de vie du public ciblé. Sur le plan de l'évaluation de la politique des quotas, les participants ont abordé les sujets suivants :

1. Avantages et inconvénients des politiques des quotas dans l'enseignement supérieur;
2. Une solution adéquate à l'héritage raciste au Brésil;
3. La conception de la politique avant et après le passage à l'université;

4. L'auto-évaluation;
5. L'influence de l'obtention du diplôme de l'UERJ;
6. Autres expériences comme bénéficiaires *negros* des quotas de l'UERJ.

Les quotas sont considérés comme positifs par les répondants. Dans l'ensemble, ils notent que le principal facteur positif est le fait que cette politique a élargi l'accès aux études supérieures, non seulement des *Negros*, mais aussi des étudiants ayant un faible niveau socio-économique. Des aspects tels que l'inclusion, l'égalité des chances et la réparation historique sont récurrents dans les rapports des répondants.

En ce qui concerne les aspects négatifs des politiques des quotas, il est possible de diviser les déclarations des répondants en deux catégories, soit : le manque de soutien institutionnel et la question de ce que signifie être *negro*. Les témoignages de Jonatas et d'Eduardo vont dans ce sens.

Je pense qu'il s'agit d'une réparation historique comme nous l'avons déjà vu, même si elle est encore mal faite. Comme je vous l'ai dit, j'en ai bénéficié parce que j'avais une autre condition sociale. Je comprends aussi cela, mais si je compare avec d'autres bénéficiaires, ils sont encore en formation. Donc, la politique des quotas est une bonne initiative pour permettre l'accès à l'université, mais la permanence à l'université et l'achèvement de la formation sont plus compliqués parce qu'on doit travailler pour subvenir à nos besoins. Le montant de la bourse ne suffit pas. J'ai des amis qui n'ont pas encore terminé leur mémoire, alors que je suis en deuxième année du deuxième cycle. Donc, nous pouvons voir que bien que je n'aie pas eu une très bonne vie financière, cette petite différence m'a donné une avance, mais les étudiants qui ont une bonne situation financière et qui ne bénéficient pas des quotas restent de toute évidence privilégiés. **Jonatas**

Je me rends compte du résultat positif. Cependant, je pense que nous devons poursuivre le débat portant sur ce qu'est le système de quotas. Par exemple, l'idée selon laquelle vous devez être *negro*, avoir le phénotype *negro* pour entrer dans les quotas pour les *Negros*, c'est problématique, parce que je pense que souvent, la personne qui est descendante des *Negros*, mais qui a la peau plus claire, ne se considère pas comme noire. Ce sont des questions dont nous devons discuter en

profondeur. Je crois que certaines catégories de quotas doivent être repensées. À mon avis, le problème pour le maintien du système de quotas est précisément l'absence de discussions portant sur celui-ci et sur ses critères de sélection en fonction de chaque catégorie. Quelles sont les conséquences dans la vie des bénéficiaires? Ces discussions, je pense, doivent être permanentes tant que nous aurons cette forme d'accès à l'université. **Eduardo**

Malgré certains facteurs marqués comme négatifs, tous les répondants reconnaissent que la politique fonctionne. Cependant, tout le monde n'est pas d'accord avec le fait que ce soit la meilleure solution contre l'héritage raciste au Brésil. Jonatas et Rodrigo affirment qu'il reste beaucoup à faire en ce qui concerne la question du soutien institutionnel pour la permanence des étudiants bénéficiaires des quotas à l'université, qui, à leur avis, est encore insuffisant.

Ce n'est pas parfait, mais bon, ça fonctionne. C'est bancal, mais ça fonctionne tant bien que mal. Tout d'abord, je pense qu'il faudrait augmenter le montant de la bourse. C'est la seule manière d'instaurer une égalité des chances entre les étudiants, qu'ils soient issus des quotas ou non, car actuellement, les conditions varient beaucoup. Devoir travailler et étudier en même temps, c'est très difficile. Puis, il reste la question du laboratoire de recherche : il faut encourager les étudiants à la recherche, à la production scientifique, car c'est également très important. **Jonatas**

Ça fonctionne. Cela a soulevé la problématique de la question raciale à l'université. C'est indéniable. Si vous parlez à des gens qui ont étudié avant 2003, ils vont dire qu'il n'y avait aucune discussion sur ce sujet, aucun débat. Et aujourd'hui, de 2003 à 2016, en 13 ans, la question raciale est devenue un sujet de débat, d'intérêt, de recherche. Je pense que c'est une des solutions pour lutter contre l'héritage raciste au Brésil, mais je trouve que c'est encore insuffisant comme réparation face aux années d'esclavage, et à la permanence du racisme et des inégalités. Je pense que l'on doit améliorer la lutte contre le décrochage scolaire. Ceci est une question importante. Vous avez accès au cursus, mais vous avez des difficultés pour le conclure. La permanence est peut-être ce qu'il y a de plus difficile. Nous avons besoin d'une recherche historique portant sur la culture et sur les questions raciales. Je pense que c'est nécessaire. Je ne sais pas comment cela devrait se produire, outre la question de l'augmentation du nombre de places et du soutien, mais je voudrais qu'il y ait plus de débats. **Rodrigo**

Rodrigo souligne également un deuxième aspect lié à la nécessité de débattre sur les questions raciales. Alan soulève les mêmes questions.

Je crois que ce n'est pas le seul chemin parce que l'argument selon lequel cela infériorise les *Negros* est encore très fort. On doit analyser cet argument et en discuter, car il soulève des questions profondes. Les quotas ne sont pas basés sur une question d'infériorité ou de supériorité, mais sur une marginalisation sociale qui date de l'esclavage. Elle doit être problématisée comme telle. Je crois donc que les quotas raciaux sont aujourd'hui un moyen de payer cette dette aux *Negros* au Brésil, mais ce n'est pas le seul moyen. Ainsi, dans un sens, je reviens à l'idée selon laquelle le dialogue, grâce à des débats, contribue certainement à dissoudre ces querelles internes, qui sont à mon avis extrémistes et fallacieuses, et qui visent à détruire un droit atteint comme beaucoup d'autres droits comme la loi n° 10639 qui rend obligatoires les études sur l'Afrique et sur l'héritage africain au sein de la salle de classe. Cela va de pair avec le développement intellectuel de formes et de connaissances longtemps mises à l'écart par une perspective hégémonique excluant le personnage *negro*, afro-brésilien ou autochtone. **Alan**

Pour Monica, la politique des quotas n'est pas le seul moyen approprié pour rembourser la dette de l'héritage raciste au Brésil. Elle mentionne un changement nécessaire dans l'éducation de base du pays. Lucas, Gustavo et Eduardo présentent peut-être encore plus évidemment l'éducation de base comme le lieu où devrait commencer la lutte contre les inégalités.

Je pense que le quota est l'une des solutions, mais il devrait y avoir d'autres solutions dans cette prise de conscience. Il y a beaucoup de gens qui souffrent du racisme et qui sont attaqués. Donc, je pense que les gens doivent être conscients du fait que ceci est injustifiable. Je pense que cela devrait faire partie de l'éducation. Cela devrait commencer par l'éducation des enfants. Je pense qu'on devrait offrir une éducation égale à tous, et que si c'était le cas, nous n'aurions même pas besoin des quotas. La solution du quota devrait être temporaire. La solution est d'investir dans l'éducation. Vous investissez dans l'éducation des enfants, vous pouvez résoudre ce problème de quota. **Monica**

Contre l'héritage raciste, je pense que ce n'est pas la solution. Je pense que la solution ne peut pas se limiter aux quotas, mais qu'elle doit s'étendre au système éducatif dans son ensemble. Il ne devrait pas exister de racisme, il faut produire un changement des mentalités. Je pense que la politique en tant que telle fonctionne. Il y a même des données provenant d'autres études qui disent que le rendement scolaire des étudiants bénéficiaires des quotas est très bon ou même meilleur que celui des autres. Les bénéficiaires valorisent cette opportunité et je pense que le décrochage est rare. Pour moi, l'éducation est le chemin, le développement de la personne. Pour réduire les injustices sociales entre les *Negros* et les Blancs, nous devons offrir des chances égales

pour tous. Tout le monde devrait avoir des conditions d'études égales et des conditions dignes permettant le développement intellectuel de chaque étudiant. Il existe aujourd'hui des différences énormes entre un élève de la favela et un élève des quartiers aisés. **Lucas**

Ça fonctionne sans l'ombre d'un doute, mais je ne pense pas que les quotas agissent en profondeur sur le problème de l'inégalité sociale et du racisme. La solution ne peut pas se limiter au niveau universitaire. C'est un niveau très limité, c'est un très petit groupe de personnes qui va à l'université. Les initiatives doivent commencer à partir de l'école primaire. **Gustavo**

Je pense que cela fonctionne parce que tous les étudiants qui sont entrés avec moi sont aujourd'hui diplômés. Je pense donc que cela fonctionne, mais je ne pense pas que cette politique soit la solution appropriée pour vaincre l'héritage raciste au Brésil parce que je pense que la solution devrait commencer à la base de l'enseignement. Le quota, je pense, devrait être une solution liminaire, mais je pense qu'une vraie solution doit être travaillée à la base : l'accès à l'éducation égalitaire et de la même qualité pour tous, en commençant par l'éducation de base, l'enseignement préscolaire, dès les premières années de l'école élémentaire. C'est ainsi qu'on pourrait travailler l'égalité. Mais dans la situation actuelle, les quotas ne sont pas suffisants. Je pense que c'est un palliatif. La solution est à la base. **Eduardo**

Ces déclarations situent la discussion sur les inégalités au début de la vie scolaire et touchent à la question de l'identité raciale. Des études menées par Abramowicz (2006), Cavalleiro (2000 et 2001) et Gomes (2005 et 2006) soulignent que l'école, en tant qu'agent de transformation sociale, occulte des cultures telles que celles des *Negros* et des Autochtones, contribuant ainsi à l'échec scolaire des enfants issus de ces groupes et à la construction d'un sentiment d'infériorité. Comme Oliveira, Souza et Moura (2017), nous comprenons que l'école est un espace de construction et de reproduction des pratiques sociales. Si le racisme est une pratique sociale reproduite au sein même de l'école et que cela peut nuire au développement des élèves dans leur processus de formation, le contraire peut également se produire. L'école peut devenir un espace de construction d'une image positive des élèves et des étudiants *negros*.

Nous avons également demandé aux personnes interrogées si leur conception des quotas avait changé après leur passage à l'UERJ. Rodrigo a parlé d'une construction et non nécessairement d'un changement de conception.

Donc, comme je l'ai dit, je pense que c'est une construction, car avant, je n'avais jamais vraiment réfléchi à cette question, du moins en ce qui concerne la région où je réside, dans ma communauté. Donc, en fait, je pense que c'est un processus de construction beaucoup plus qu'un changement de ma manière de penser. **Rodrigo**

Paulo, Henrique et Gustavo ont dit que leur opinion était restée la même après leur passage par l'établissement d'enseignement supérieur et par le système des quotas.

Je pense que ma vision est restée la même. Pas de changement, c'est pour moi une opportunité d'accès simplifiée. **Paulo**

J'ai toujours la même opinion. C'est une politique nécessaire. **Henrique**

Ma façon de penser est restée la même. Cependant, je pense qu'aujourd'hui, je pourrais défendre plus correctement la question des quotas. **Gustavo**

Même s'il considère qu'il n'a pas changé sa conception des quotas, Gustavo suppose qu'aujourd'hui, après avoir obtenu son diplôme, il pourrait mieux défendre les quotas raciaux. L'université peut apparemment avoir influencé sa conception. S'il n'y a pas eu de changement, il y a certainement eu un ajout de valeur à la discussion. En effet, le passage à l'université, bien qu'il n'ait pas modifié la vision de Monica, d'Alan, de Lucas et d'Eduardo, a tout de même permis de l'enrichir grâce au processus de formation dans l'enseignement supérieur.

Je n'avais pas d'opinion formée avant parce que je ne connaissais pas bien ce projet. Je ne savais pas comment il fonctionnait. J'ai commencé à le connaître après mon arrivée à l'université. Maintenant, je défends cette initiative. Je dis que je suis la preuve que cela fonctionne. Je suis diplômée comme les autres qui sont entrés à l'université au

même moment, par cette voie ou non. J'ai eu les mêmes professeurs. J'ai vécu les mêmes difficultés et j'ai obtenu mon diplôme. **Monica**

Si, au départ, je voyais les quotas comme une mesure de réparation, aujourd'hui, je crois que c'est une mesure de réparation, entre autres choses. Je crois qu'en ayant vécu le système des quotas par la voie de l'expérimentation avec d'autres collègues, j'ai vraiment compris la nécessité non seulement de l'application du système de quotas à l'université, mais aussi dans d'autres cadres comme celui des concours publics. **Alan**

Malgré mon identification comme *negro*, je voyais cette politique comme une façon de me faciliter la vie, mais aujourd'hui je comprends que c'est une politique d'accès nécessaire au développement économique. Donc, je ne vois pas cette politique des quotas comme avant, c'est un moyen de développer les communautés. **Lucas**

Mon opinion a changé. Je pensais que la voie des quotas serait une voie d'accès plus facile et moins exigeante, mais j'ai fourni les mêmes efforts que tous les étudiants et j'ai obtenu mon diplôme avec tout le mérite dû à ma volonté. J'ai vécu tout cela comme une grande victoire. **Eduardo**

La politique des quotas continue d'avoir un bilan très positif selon l'avis des participants de cette recherche. Comme nous l'avons vu, ils en reconnaissent l'importance pour les changements qu'ils ont vécus dans leur de vie. Cependant, certains pensent qu'ils auraient pu entrer à l'université sans l'aide des quotas. C'est le cas de Paulo, de Rodrigo et d'Henrique.

Bon, dans mon cas, je serais entré de toute façon. Le niveau d'exigence pour l'entrée au campus de Resende n'est pas très élevé. **Paulo**

Comme Paulo, d'autres répondants ont également dit qu'ils auraient pu entrer à l'UERJ par d'autres voies d'accès.

La première fois que j'ai passé le test en 2008, j'ai mieux réussi que la deuxième fois. Je serais entré par reclassement. À l'époque, on pouvait aller à l'université et demander à entrer grâce au reclassement. Je ne le savais pas, donc je ne suis pas entré en 2009. Démotivé par mon premier échec, j'ai obtenu une moins bonne note l'année suivante, mais j'ai été repêché grâce aux quotas. **Alan**

Je pense que oui, mais pas l'année où je suis entré. J'aurais pu entrer, mais plus tard parce que j'avais des lacunes à cause de l'école secondaire et que j'aurais dû étudier beaucoup plus. **Eduardo**

J'aurais été reçu, mais je ne me serais peut-être pas formé sans la bourse. Je pense que je n'aurais pas été en mesure d'obtenir mon diplôme sans la bourse. **Jonatas**

Lucas, Monica et Gustavo ont indiqué que sans la politique, ils n'auraient pas été en mesure d'accéder aux études supérieures, en rejoignant l'UERJ.

C'est un fait. Je ne sais pas si j'aurais réussi. Le plan était de continuer à étudier et de faire un cours de préparation. Je ne sais pas si la vie me l'aurait permis, mais l'année où je suis entré, considérant mes notes, je ne serais pas passé. **Lucas**

Je ne pense pas. **Monica**

Non, je n'aurais pas réussi. **Gustavo**

À la fin de l'entretien, les participants ont été invités à ajouter quelque chose sur leur expérience. Le témoignage d'Henrique est émouvant.

Dans notre pays, malheureusement, il y a beaucoup d'injustices parce que nous vivons dans cette société divisée en classes sociales. La politique des quotas est malheureusement une politique nécessaire parce que s'il n'existait pas de système de quotas pour les *Negros*, bon nombre d'entre eux ne seraient pas en mesure d'entrer dans une université parce que nous devons toujours lutter plus parce qu'on exige énormément de nous. Nous vivons un racisme quotidien tout au long de notre vie. Tout est fait dès le début pour que l'on ne puisse pas réussir. Tout commence contre nous dès notre plus jeune âge. La politique des quotas est une façon de compenser toutes ces injustices. **Henrique**

Alan, historien et professeur d'histoire, est le plus politisé et le plus actif face aux questions de racisme. Il nous propose ici une synthèse de son témoignage. Il réitère sa pensée en faveur du débat et de la réflexion pour la participation active et engagée des étudiants bénéficiaires des quotas dans la société.

Voici une synthèse de ce que j'ai dit auparavant. Je crois en la validité et en l'utilité des quotas, en particulier des quotas ethniques et raciaux. Je crois qu'il y a un problème : c'est l'absence de débats actuels sur ce sujet, avec des graphiques, avec des perspectives différentes, avec la possibilité de comprendre comment ça fonctionne aujourd'hui. Je crois que pour créer un projet intelligible et cohérent, il est important d'offrir non seulement une formation professionnelle, mais aussi un processus de construction personnelle en faveur de la construction d'une société plus égalitaire, d'une société meilleure. Il s'agit de la création d'un espace de pluralité. Cette pluralité de l'espace, qui est aussi un reflet de notre société, elle doit aussi se refléter au sein de l'université. Il faut construire des ponts entre l'université et le monde dans lequel elle s'insère. Ma vocation de professeur vient de cette volonté de changer les choses grâce à une éducation de qualité offerte par des professionnels engagés. Le système des quotas, que j'ai vécu de l'intérieur, permet l'ouverture de cet espace de connaissances. Il ouvre des voies possibles. C'est ce que je mets en valeur lors de mes prises de paroles dans les établissements publics, dans les cours de préparation populaires. L'université est un laboratoire qui rend possibles de grands changements pour la société et pour le projet de vie de chaque individu. Moi aussi, j'étais considéré comme un sujet en marge, exclu socialement, mais j'ai saisi cette occasion de surmonter tout cela et je me suis approprié cet espace qui m'aurait traditionnellement été interdit. Nous devons utiliser cet espace pour provoquer des transformations de la société dans son ensemble. **Alan**

Alan a également souligné l'importance de surmonter l'exclusion par la motivation et l'effort, et il a rappelé le fait d'être devenu un exemple pour d'autres jeunes *negros* qui, comme lui, viennent de la périphérie et sont marginalisés. Ces aspects sont également apparus dans le témoignage d'Eduardo, *Negro*, élève de l'école publique et étudiant-travailleur qui a reçu le certificat du meilleur étudiant de son programme de premier cycle.

Un étudiant qui a bénéficié des quotas comme moi, quand il entre à l'université, je pense que les gens s'attendent à ce qu'il réussisse à peine à terminer sa formation. Bien sûr, parce qu'il est entré à l'université, mais qu'il n'avait pas beaucoup de potentiel. Théoriquement, les étudiants qui sont entrés par les voies dites « normales » sont mieux préparés. Donc, le fait que je sois sorti premier de ma promotion est une grande surprise. J'ai conscience que je dois utiliser cette réussite pour inspirer d'autres jeunes. La motivation et les efforts peuvent être les vecteurs de toutes les réussites. **Eduardo**

Enfin, sans oublier l'importance d'être conscient de sa couleur et de ce que cela implique, Rodrigo a souligné l'importance de la politique des quotas, et en particulier du soutien financier et cognitif offert aux étudiants afin d'assurer leur réussite universitaire.

J'ajoute que les étudiants bénéficiaires des quotas ont besoin de ce soutien financier et d'un accompagnement de l'établissement pour les épauler dans leur parcours. L'université devrait être plus présente. De plus, nous ne pouvons pas oublier l'éducation de base. Nous traversons une grave crise de l'enseignement avec le retrait de disciplines qui sont essentielles à l'éducation d'un citoyen et de son sens critique : les arts, la sociologie, la philosophie. C'est déjà difficile actuellement, imaginez sans ces disciplines, surtout pour les classes populaires dans lesquelles les personnes ont beaucoup de difficulté à construire un regard critique et constructif. Donc, j'ajouterais ceci : je pense qu'en plus de l'aide financière et de la lutte contre le décrochage, on doit offrir un soutien scolaire aux étudiants des quotas pour qu'ils puissent réellement se sentir inclus, et on doit aussi tenir compte de la conscience de la question *negra* et de la contribution pour que d'autres études soient produites sur le thème des quotas raciaux. **Rodrigo**

Pour conclure cette session, rappelons que la politique des quotas a eu un rôle très important dans l'accès à l'université des étudiants *negros* ainsi que pour leur permanence au sein de cette institution. Selon Valentim (2012), l'accès des étudiants *negros* aux universités par le biais de la discrimination positive démocratise l'université et favorise une croissance qualitative dans les normes académiques, politiques, scientifiques et nationales capables de collaborer à la réalisation du changement social que nous voulons pour tous au sein de la société brésilienne. Certains de ces aspects peuvent d'ailleurs être reconnus dans les récits des participants. Certes, il y a encore beaucoup à faire pour réduire les inégalités raciales et le racisme au Brésil, mais, à partir des résultats trouvés ici, apparemment, la politique des quotas peut être l'une des étapes qui vont dans ce sens.

## CONCLUSION

Le Brésil se classe parmi les pays les plus inégalitaires au monde. Plusieurs études révèlent l'extrême concentration des revenus, de la richesse et d'autres distributions comme l'éducation et le capital humain. Cependant, ce qui est moins étudié ou médiatisé, mais qui se montre fondamental pour la compréhension des inégalités sociales dans ce pays, c'est la nature « racialisée » des inégalités. Le Brésil présente de grandes inégalités économiques et sociales entre ses deux groupes « racialisés » les plus grands, à savoir les Blancs et les *Negros*. Les distances qui séparent les Blancs des *Negros* sont visibles partout et, dans tous les aspects, la situation des *Negros* est toujours moins avantageuse que celle des Blancs.

Ces inégalités s'expliquent historiquement par la façon dont les *Negros* ont été intégrés à la société brésilienne tout d'abord comme esclaves, puis après l'abolition de l'esclavage en tant que sujets marginalisés et inférieurs compte tenu de l'absence de politiques publiques pour leur intégration sociale et économique. Près de 130 ans après l'abolition, la société brésilienne n'a pas encore été en mesure de surmonter ces inégalités.

Les indicateurs éducatifs du pays sont un exemple de cette réalité. Ils révèlent comment les inégalités continuent de se reproduire au fil du temps. Aujourd'hui encore, la majorité des analphabètes brésiliens sont *negros*. Seule une minorité des *Negros* parvient à compléter l'éducation de base et à accéder à l'enseignement supérieur.

Cependant, malgré la gravité de cette situation qui perdure, la question de la « race » a été négligée au Brésil. Même avec les luttes historiques du mouvement *negro*, on a dû attendre les années 1990 pour que soit officiellement reconnue l'existence de la discrimination raciale au pays. Ce changement n'a pu se produire qu'à la suite d'une forte pression internationale

dans le cadre de la conférence des Nations Unies sur le racisme en 2001. Depuis les années 2000, on a mis en place des politiques publiques visant à lutter contre les inégalités de discrimination raciale. Parmi celles-ci se trouve la mise en œuvre de politiques de discrimination positive, par la mise en place de quotas dans les universités publiques afin de favoriser l'accès des étudiants *negros* à l'enseignement supérieur.

La discrimination positive peut être définie comme une politique de réparation entre les différents groupes, afin de promouvoir une plus grande égalité de fait entre eux. Ainsi, les quotas pour les *Negros* permettent leur accès aux établissements d'enseignement supérieur et visent à améliorer leur représentation dans ces établissements. De plus, on pense que l'éducation est un facteur essentiel dans la détermination de l'inégalité entre les Blancs et les *Negros* au Brésil, la promotion de l'accès à l'enseignement supérieur des *Negros* pouvant être un outil important dans la lutte contre les inégalités sociales et économiques existant entre ces groupes.

L'Université de Rio de Janeiro (UERJ) a été une pionnière dans la mise en place de cette politique au Brésil en réservant des places aux *Negros* pour son concours d'entrée depuis 2003. Au fil du temps, plusieurs autres établissements d'enseignement partout au pays ont également institué des politiques de discrimination positive en faveur des étudiants *negros*, chacun avec ses propres exigences et particularités. En 2012, la « loi des quotas », qui sert à étendre, à réglementer et à harmoniser la politique des quotas dans toutes les universités publiques fédérales, a été instituée. Cependant, cette loi ne couvre pas les universités d'État, qui possèdent leurs propres politiques.

De nombreuses études montrent que la politique a été en mesure d'accroître l'accès des *Negros* à l'enseignement supérieur au Brésil, ce qui contribue par le fait même à sa démocratisation. D'autres auteurs concentrent leur travail sur la question des résultats scolaires, et il appert que ces étudiants sont en mesure d'obtenir les mêmes résultats (ou même de meilleurs résultats) que les étudiants non-bénéficiaires des quotas. En outre, on a observé les plus faibles taux de décrochage scolaire chez les participants ayant bénéficié des quotas. Cependant, il existe un manque de données sur les conditions de ces étudiants pendant et après leur séjour à l'université. Peu d'études portent sur l'intégration des étudiants dans le milieu universitaire et sur les principaux obstacles rencontrés par ces étudiants pour poursuivre et terminer leur formation. On observe également l'absence d'études sur le cas d'ex-bénéficiaires, qui pourraient démontrer comment le fait qu'ils aient suivi un cours à l'université a eu un impact sur leurs conditions de vie.

C'est pour contribuer à combler ces lacunes que nous avons choisi de mener une étude de cas. Nous avons interviewé neuf anciens bénéficiaires de la politique des quotas de l'UERJ : huit hommes et une femme, diplômés en pédagogie (2), en ingénierie de production (2), en économie (2), en histoire (1), en géographie (1) et en comptabilité (1). Tous les répondants ont fréquenté un cours de préparation préuniversitaire avant d'entrer à l'UERJ. Parmi eux, cinq ont fait un cours préparatoire communautaire et les quatre autres ont suivi un cours offert par un établissement privé. Lorsque nous leur avons demandé s'ils travaillaient avant d'entrer à l'UERJ, cinq d'entre eux ont dit non, tandis que les quatre autres ont répondu de manière affirmative. Parmi les parents des répondants, aucun ne possède un diplôme d'études supérieures, ce qui démontre la capacité de dépassement des répondants par rapport aux études de leurs parents.

Le modèle de l'entrevue a été construit à partir de six domaines thématiques de recherche, à savoir : 1- la sélection de l'université et son intégration; 2- l'identité raciale et le racisme; 3- les difficultés de permanence à l'université; 4- l'insertion sur le marché du travail; 5- la mobilité sociale et économique; et 6- l'évaluation de la politique des quotas. Les conclusions auxquelles nous sommes parvenues après l'étude de cas peuvent être exprimées ainsi :

Tout d'abord, les raisons ayant guidé le choix des participants vers l'UERJ reposent principalement sur des influences extérieures et des caractéristiques propres de l'université comme son emplacement, le système des quotas, la disponibilité de cours du soir dans l'enseignement supérieur, la philosophie de l'établissement ou son bâtiment. Un seul des répondants a attribué son choix à l'influence extérieure d'autres personnes importantes comme des amis. Le facteur déterminant dans le choix du cursus a été principalement l'affinité ou l'intérêt pour le domaine. Toutefois, l'employabilité a également été prise en considération. En ce qui concerne l'intégration à l'université, les répondants ont déclaré, de façon récurrente, avoir eu de la difficulté à suivre certaines disciplines; vient ensuite la difficulté de combiner les études avec le travail, et le souci de rester à l'université compte tenu de conditions socio-économiques défavorables. Lorsqu'ils ont été admis à l'UERJ, les répondants ont exprimé un grand bonheur et beaucoup de joie. Cela se reflète principalement dans le fait que, dans certains cas, ils ont été les premiers de leur famille à avoir la chance de poursuivre des études supérieures. Nous avons demandé aux participants s'ils avaient dit avoir bénéficié des quotas, et tous ont répondu que oui, sans exception. Avant même d'être interrogés sur la façon dont ils avaient été traités, ils ont affirmé que le processus s'était fait d'une manière très naturelle et qu'ils n'avaient été la cible d'aucun préjugé. Les participants ont également indiqué ne pas

avoir été discriminés ou avoir été témoins d'une différence de traitement entre les bénéficiaires des quotas et les étudiants n'en ayant pas bénéficié. Interrogés sur leurs relations avec les autres étudiants, ils ont dit, sans exception, qu'ils n'avaient pas observé de division entre les groupes et qu'ils n'avaient pas eu de difficultés relationnelles ou d'intégration, par exemple lors de la réalisation de travaux de groupe. Cependant, quand on leur a demandé s'ils étaient sur un pied d'égalité par rapport aux autres étudiants (non-bénéficiaires), des différences sont apparues concernant le niveau de connaissances ainsi que les efforts et le dévouement lors des cours, et ils ont renforcé la difficulté qu'ils ont vécue pour le suivi du contenu des disciplines. Par rapport aux autres étudiants, les participants de cette étude ont dit qu'ils n'ont pas rencontré de difficultés concernant les relations avec leurs enseignants. Ils ont aussi déclaré ne pas avoir été marqués par une stigmatisation liée à leur condition de bénéficiaire.

Deuxièmement, la plus grande facilité d'accès à l'enseignement supérieur a été citée par les étudiants comme la principale raison d'être entré à l'université par la voie des quotas. Deux des répondants considèrent que les quotas sont une mesure de réparation historique à l'égard des *Negros* au Brésil et que cela aurait motivé leur choix de postuler à l'UERJ en bénéficiant de la politique des quotas. La question de l'identité raciale n'est apparue qu'au moment de l'entrevue où ils ont été interrogés sur la question raciale. Des aspects tels que le type de cheveux et la couleur de la peau ont été cités par quatre répondants, alors que d'autres ont parlé de leur descendance africaine. Une citation commune des personnes interrogées est que l'identité raciale ne provient pas d'un processus instantané. Dans leur discours, la plupart d'entre eux désignent l'UERJ et l'accès à l'université comme un point de déclenchement très important dans la construction de leur identité *negra*. Sans exception, les participants n'ont pas

vu ou vécu de situation de discrimination raciale au cours de leur séjour à l'UERJ. Cependant, deux d'entre eux ont assisté à une sorte de violence symbolique liée à des graffitis à connotation manifestement raciste se trouvant sur le mur des toilettes de l'université.

Ensuite, tous les participants à l'étude ont reçu une bourse de l'UERJ. Les conditions financières au cours du séjour à l'université, cependant, n'étaient pas les mêmes pour tout le monde. Parmi les personnes interrogées, certaines pouvaient compter sur un réseau de solidarité principalement fourni par leurs parents, et d'autres ont eu besoin de trouver un équilibre entre leurs études et une activité rémunérée. Les répondants ont reconnu l'importance de l'appui institutionnel dans leur permanence en tant qu'étudiants à l'université. Ils ont fait référence à la réception de matériel pédagogique, à la mise en place de cours du PROINICIAR et à la mise à disposition de billets de transport. Cependant, à plusieurs reprises, ils ont critiqué l'insuffisance de l'aide financière et la façon dont la distribution du matériel didactique s'est effectuée. En plus des difficultés financières, les défis majeurs auxquels les répondants ont été confrontés touchent le déficit de connaissances de base pour suivre les disciplines à l'université. Les lacunes concernant les connaissances de base, en particulier pour les répondants qui avaient déjà cumulé un certain retard à l'école secondaire, ont été très coûteuses pour les participants de cette recherche. Après le déficit éducatif, la plus grande difficulté qu'ils ont signalée était celle de combiner les études aux stages ou à un travail rémunéré nécessaire à la génération de revenus. L'effort et le dévouement lors des études ont été les stratégies utilisées par les répondants qui ont abouti à l'achèvement de leur cursus. Ce même effort et ce dévouement ont également été mentionnés par les répondants comme la principale recommandation qu'ils feraient aux nouveaux entrants concernant la réussite de leurs études supérieures. Ils ont également recommandé de s'ouvrir au monde universitaire,

par exemple grâce à l'expérience des espaces offerts par l'université, à la participation à des groupes de recherche et à des activités extra scolaires. Selon eux, créer un réseau est important dans le monde professionnel et des études supérieures. La plupart de ces recommandations semblent être étroitement liées aux difficultés rencontrées par les répondants puisqu'en devant exercer une activité rémunérée pendant leurs études, ils ont dû renoncer à certaines opportunités que le monde universitaire leur offrait.

Puis, on a demandé aux participants de cette enquête comment s'était déroulée leur intégration sur le marché du travail après l'obtention de leur diplôme de l'UERJ. Cinq d'entre eux étaient déjà sur le marché du travail avant de conclure leurs cours, deux ont conservé la même activité, un a été reçu à un concours dans son domaine de formation, un autre occupe un poste décroché avant ses études à l'UERJ, et finalement, un d'entre eux était fonctionnaire et a passé un nouveau concours. Il occupe maintenant un emploi à haut niveau grâce à son diplôme. Pour au moins trois des répondants, cette insertion sur le marché du travail a été rendue possible grâce à un réseau de contacts. La discrimination raciale lors de la recherche d'un emploi ou sur le lieu de travail n'a pas été mentionnée dans les rapports des répondants. L'admission aux études supérieures et l'achèvement de la formation des étudiants bénéficiaires des quotas ont eu effet décisif quant à leur inclusion sur le marché du travail. D'une manière générale, cela a été le cas pour tous les répondants. En effet, un seul des répondants n'a pas obtenu un meilleur poste après ses études, mais il a la perspective de le faire, car il est en attente d'une nouvelle prise de poste.

Pour continuer, la plupart des participants à l'enquête sont restés à la même adresse au cours de leurs études universitaires à l'UERJ. Tous étaient – et sont toujours – résidents de

quartiers, mais aussi de villes périphériques de la région métropolitaine de Rio de Janeiro. La situation financière des personnes interrogées a quant à elle changé de façon considérable. L'éducation est l'un des principaux canaux de la mobilité sociale : il existe une corrélation statistiquement significative entre les niveaux d'éducation et les salaires que les gens peuvent atteindre, et cela est évident dans les résultats relevés dans cette étude. Un seul répondant a déclaré n'avoir observé aucun changement dans ses conditions financières, mais il est dans l'attente d'un meilleur poste. Ainsi, il est clair que la politique des quotas a stimulé la mobilité principalement socio-économique du groupe visé par celle-ci.

Enfin, les quotas sont perçus comme positifs par les répondants. Les participants notent dans l'ensemble que le principal facteur positif des quotas est le fait d'élargir l'accès à l'université, non seulement des *Negros*, mais aussi des étudiants ayant un faible niveau socio-économique. Des aspects tels que l'inclusion, l'égalité des chances et la réparation historique ont été cités dans les rapports des répondants. Les principaux aspects négatifs de la politique des quotas, selon les participants, sont le manque de soutien institutionnel et l'absence de débat sur l'identité raciale. Même s'ils ont relevé certains facteurs négatifs concernant la politique, tous les répondants reconnaissent qu'elle fonctionne. Cependant, tout le monde n'est pas d'accord sur le fait qu'elle soit la politique la plus appropriée contre l'héritage raciste au Brésil. Certains affirment qu'il reste beaucoup à faire en ce qui concerne ce qui suit : la question du soutien institutionnel pour la permanence des étudiants bénéficiaires des quotas à l'université, qui à leur avis est encore insuffisant; l'urgence de la discussion sur les questions raciales; la nécessité de changements dans l'éducation de base du pays. Ainsi, selon les participants de cette recherche, la politique des quotas continue à montrer un bilan très positif

et la majorité d'entre eux, soit au moins six personnes, affirme qu'elle a été décisive pour leur inclusion aux études supérieures.

Au Brésil, les inégalités sociales sont flagrantes, et les préjugés, la mauvaise qualité de l'enseignement dispensé dans les écoles primaires et secondaires publiques, la pauvreté et la marginalisation perpétuent la discrimination et empêchent l'accès de certains groupes aux études supérieures. Dans ce contexte, et face aux résultats de cette étude, nous pouvons affirmer que le système de quotas de l'UERJ, qui vise à garantir les droits historiquement niés à des groupes minoritaires tels que les *Negros*, par exemple, aide à changer de manière considérable les conditions de vie des bénéficiaires. Par ailleurs, ce système aide à restaurer les injustices historiques et réalise le principe constitutionnel de l'égalité des droits et des chances pour tous les citoyens. Le débat sur le système de quotas dans les universités publiques brésiliennes doit continuer. Nous croyons que ce texte peut contribuer à l'amélioration de cette politique, car il donne la parole à ceux qui sont les principaux acteurs prenant part au processus, soit les anciens bénéficiaires. Nous reconnaissons la nécessité de poursuivre le débat sur cette question qui est une initiative de réparation des distorsions historiques principalement vécues par la population *negra*, qui continue d'être la plus pauvre.

## BIBLIOGRAPHIE

- Abramowicz, Anete. 2006. *Trabalhando a diferença na educação infantil*. São Paulo: Moderna.
- Almeida, Marlise Miranda. 2007. *Ações Afirmativas : dinâmicas e dilemas entre a redistribuição e o reconhecimento*. Florianópolis : UFSC. En ligne. <http://www.ufgd.edu.br/reitoria/neab/downloads/acoes-afirmativas-dinamicas-e-dilemas-teoricos-entre-a-redistribuicao-e-o-reconhecimento-marlise-miriam-de-matos> (page consultée le 20 mars 2016).
- Avancini, Marta. 2015. *Democracia Racial: Mito de não existe racismo no Brasil dificulta movimentos reivindicatórios*. São Paulo: Revista Pré-Univesp. n. 50.
- Balbino, Antônio Bernardino. 2004. *O caráter democrático das ações afirmativas: considerações sobre os impactos sociais da implementação das políticas de cotas na UERJ e suas possíveis contribuições ao processo de democratização do ensino no Brasil*. Mémoire de maîtrise. Faculté d'éducation. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Bardin, Laurence. 1977. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, Clarissa Fernandes do Rêgo. 2009. *As ações afirmativas na UERJ: trajetórias sociais e perspectivas dos estudantes cotistas no desafio do acesso à universidade*. Mémoire de maîtrise. Faculté de service social. Universidade do Estado do Rio de Janeiro
- Bergamo, Fabio Vinicius de Macedo; Ponchio, Mateus Canniatti; Zambaldi, Felipe; Giuliani, Antonio Carlos; Spers, Eduardo Eugênio. 2008. *De Prospect a Aluno: Fatores Influenciadores da Escolha de uma Instituição de Ensino Superior* (actes du colloque: Encontro de marketing da ANPAD, à Curitiba/PR/Brésil, du 14 au 16 mai 2008). Curitiba.
- Bernardino-Costa, Joaze; Blackman, Ana Elisa De Carli. 2017. « Affirmative action in Brazil and building an anti-racist university ». *Race Ethnicity and Education*, vol. 20, n. 3, p. 372-384.
- Bernardino-Costa, Joaze; Rosa, Fernando. 2013. « Appraising Affirmative Action in Brazil ». Dans Edmund Terence Gomez et Ralph Premdas, dir., *Affirmative Action, Ethnicity and Conflict*. London et New York: Routledge.
- Bezerra, Teresa Olinda Caminha; Gurgel, Claudio Roberto Marques. 2012. « A política pública de cotas em universidades, enquanto instrumento de inclusão social ». *Revista Pensamento & Realidade*, année XV, vol. 27, n. 2, p. 95-117.

- Binney, Wayne; Martin, Chris. 1997. « How do rural students choose their higher education institutions? Two regional Australian cases ». *Journal of Institutional Research*, v. 6, n. 2, 1997.
- Bonilla-Silva, Eduardo. 2014. *Racism Without Racists: Color-blind Racism and other Persistence of the Racial inequalities in America*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Brandão, Carlos da Fonseca. 2005. *As cotas na universidade pública brasileira: será esse o caminho?* Campinas: Autores Associados.
- Brésil. Ministère du Travail et de l'Emploi. 1999. *Programa de Combate a Discriminação no Trabalho*. En ligne: <https://www.mte.gov.br/empregador/fiscatrab/programacombate> (page consultée le 20 mars 2016).
- Brésil. L'Institut de Recherche Économique Appliquée (IPEA). 2005. *Igualdade racial e Políticas Sociais: acompanhamento e análise, n. 11, 2005*. En ligne : [http://ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/bpsociais/bps\\_11/IGUALDADE\\_RACIA\\_L.pdf](http://ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/bpsociais/bps_11/IGUALDADE_RACIA_L.pdf) (page consultée le 20 mars 2016).
- Brésil. L'institut brésilien de géographie et de statistiques (IBGE). 2000. *Recensement 2000*. En ligne. [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo\\_2000.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo_2000.shtm) (page consultée le 4 mars 2016).
- Brésil. L'institut brésilien de géographie et de statistiques (IBGE). 2010. *Recensement 2010*. En ligne. <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010.shtm> (page consultée le 4 mars 2016).
- Calvès, Gwénaële. 2016. *La discrimination positive (4<sup>e</sup> édition)*. Paris : Presses universitaires de France.
- Campos, Luiz Augusto; Machado, Carlos. 2015. « The color of the elected: determinants of the political under-representation of non-whites in Brazil ». *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 16, jan./avr.
- Castro, Alba Tereza Barroso de. 2009. « Tendências e contradições da educação pública no Brasil: a crise na universidade e as cotas ». Dans Boschetti, Ivanete, dir., *Política social no capitalismo: tendências contemporâneas (2<sup>e</sup> édition)*. São Paulo: Cortez, p. 242-259.
- Castro, Josué de. 1948. *Géographie de la faim*. Paris : Seuil.
- Cavalleiro, Eliane. 2000. *Do silencio do lar ao silencio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo : Contexto.

- Cavalleiro, Eliane. 2001. « Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor ». Dans Eliane Cavalleiro, dir., *Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola*. São Paulo : Summus, p. 141-160.
- Chapman, David. 1981. « A Model of Student College Choice ». *Journal of Higher Education*, v. 52, n. 5, p. 490-505.
- Contins, Marcia; Sant'Ana, Luiz Carlos. 1996. « O movimento negro e a questão da ação afirmativa ». *Estudos Feministas*, v. 4, n. 1, p. 209-220.
- Curtin, Philip D. 1969. *The Atlantic slave trade: a census*. Madison : University of Wisconsin Press.
- Dávila, Jerry. 2003. *Diploma of Whiteness: Race and Social Policy in Brazil, 1917-1945*. Durham/London: Duke University Press.
- D'Adesky, Jacques. 2001. *Pluralismo étnico e multi-culturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro : Pallas.
- Duarte, Evandro C. Piza; Bertúlio, Dora Lúcia de Lima; Silva, Paulo Vinícius Baptista. 2009. *Cotas raciais no ensino superior: entre o jurídico e o político*. Curitiba : Juruá.
- Feres Júnior, João. 2014. *Arguição de Descumprimento de Preceitos Fundamentais nº 186*. En ligne : [http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/processoAudienciaPublicaAcaoAfirmativa/anexo/Apresentacao\\_STF\\_\\_Joao\\_Feres\\_Júnior.pdf](http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/processoAudienciaPublicaAcaoAfirmativa/anexo/Apresentacao_STF__Joao_Feres_Júnior.pdf) (page consultée le 21 mars 2016).
- Feres Júnior, João; Daflon, Verônica; Campos, Luiz Augusto. 2012. *Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma*. En ligne : <http://gema.iesp.uerj.br/publicacoes/artigos.html> (page consultée le 21 mars 2016).
- Feres Júnior, João; Daflon, Verônica; Barbarela, Eduardo; Ramos, Pedro. 2013. *Levantamento das políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais*. En ligne : [http://gema.iesp.uerj.br/files/Levantamento\\_3\\_\(1\).pdf](http://gema.iesp.uerj.br/files/Levantamento_3_(1).pdf) (page consultée le 21 mars 2016).
- Feres Júnior, João; Daflon, Verônica Toste. 2014. « Políticas da Igualdade Racial no Ensino Superior ». *Cadernos do Desenvolvimento Fluminense*, v. 5, p. 31-43.
- Feres Júnior, João; Zoninsein, Jonas. 2006. *Ação Afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília : UnB.
- Fernandes, Florestan. 2007. *O negro no mundo dos brancos* (2<sup>e</sup> édition). São Paulo : Global.

- Ferreira, Ricardo Frankllin. 1999a. « A construção da identidade do afrodescendente: a psicologia brasileira e a questão racial ». Dans *Brasil: um país de negros?* Rio de Janeiro : Pallas. 2<sup>e</sup> édition, p. 71-86.
- Ferreira, Ricardo Frankllin. 1999b. *Uma história de lutas e vitórias: a construção da identidade de um afrodescendente brasileiro*. Thèse de doctorat. Institut de psychologie. Universidade de São Paulo.
- Ferreira, Ricardo Frankllin. 2002. « O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afrodescendente ». *Psicologia e Sociedade*, vol. 14, n. 1, p. 68-86.
- Ferreira, Ricardo Frankllin; Camargo, Amilton Carlos. 2011. « As relações cotidianas e a construção da identidade negra ». *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 31, n. 2, p. 374-389.
- France. L'institut national de la statistique et des études économiques. 2016. *L'indice de Gini*. En ligne : <http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/indice-gini.htm> (page consultée le 4 mars 2016).
- Fraser, Nancy. 2001. « Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista ». Dans Souza, J., dir., *Democracia Hoje*. Brasília : Editora UnB.
- Goldenberg, Mirian. 1998. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro : Record.
- Gomes, Nilma Lino. 2005. « Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão ». Dans *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03*. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Gomes, Nilma Lino. 2006. *Identidades e Corporeidades Negras: Reflexões sobre uma experiência de formação de professores/as para a diversidade étnico-racial*. Belo Horizonte : Autêntica.
- Goodman, Leo A. 1961. « Snowball Sampling ». Dans *Annals of Mathematical Statistics*, v. 32, p. 148-170.
- Hasenbalg, Carlos. 1979. *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*. Rio de Janeiro : Edições Graal.
- Htun, Mala. 2004. « From "Racial Democracy" to Affirmative Action: Changing State Policy on Race in Brazil ». *Latin American Research Review*, vol. 39, n. 1, p. 60-89.
- Jensen, Geziela. 2010. *Políticas de cotas raciais em universidades brasileiras: entre a legitimidade e a eficácia*. Curitiba : Juruá.

- Lamdaoui, Faouzi. 2011. *Pour en finir avec le paternalisme de la discrimination positive*. Dans *Le Monde*. En ligne : [http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/01/06/pour-en-finir-avec-le-paternalisme-de-la-discrimination-positive\\_1461844\\_3232.html](http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/01/06/pour-en-finir-avec-le-paternalisme-de-la-discrimination-positive_1461844_3232.html) (page consultée le 1<sup>er</sup> juin 2017).
- Larkin Nascimento, Elisa. 2003. *O sortilégio da cor. Identidade, raça e gênero no Brasil*. São Paulo : Summus.
- Le Tréhondat, Patrick; Silberstein, Patrick. 2004. *Vive la discrimination positive! : plaidoyer pour une république des égaux*. Paris : Syllepse.
- Litten, Larry; Sullivan, Daniel J.; Brodigan, David L. 1983. *Applying Market Research in College Admissions*. New York: College Entrance Examination Board.
- Luz Filho, Silvio Serafim. 2000. *O que pode ser determinante na escolha do curso de graduação: um estudo exploratório em Instituições Federais de Ensino Superior*. Thèse de doctorat. Faculté d'éducation. Universidade de São Paulo.
- Maguain, Denis. 2006. « Discrimination positive : un bilan des expériences américaines et européennes ». *Revue française d'économie*, vol. 21, n. 2, p. 147-193.
- Maliska, Marcos Augusto. 2009. « Análise da constitucionalidade das cotas para negros em universidades públicas ». Dans *Cotas raciais no ensino superior: entre o jurídico e o político*. Curitiba : Juruá
- Maringe, Felix. 2006. « University and course choice: implications for positioning, recruitment and marketing ». *The International Journal of Educational Marketing*, v. 20, n. 6, p. 466-479.
- Martins, Roberto Borges. 2004. *Desigualdades raciais e políticas de inclusão racial: um sumário da experiência brasileira recente*. Santiago : Nations Unies. Commission économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes (CEPALC).
- Mayorga, Claudia; Souza, Luciana Maria de. 2012. « Ação Afirmativa na Universidade: a permanência em foco ». *Psicologia Política*, v. 12, n. 24, p. 263-281.
- Menin, Maria Suzana de Stefano; Shimizu, Alessandra de Moraes; Silva, Divino José da; Cioldi, Fabio Lorenzi; Buschini, Fabricio. 2008. « Representações de estudantes universitários sobre alunos cotistas: confronto de valores ». *Educação e Pesquisa*, v. 34, n. 2, p. 255-272.
- Moehlecke, Sabrina. 2002. « Affirmative action: history and debates in Brazil ». *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 197-217, nov/2002.
- Moogan, Yvonne J.; Baron, Steve; Harris, Kim. 1999. « Decision-making behaviour of potential higher education students ». *Higher Education Quarterly*, v. 53, n. 3, p. 211-228.

- Moraes, Roque. 1999. « Análise de conteúdo ». *Revista Educação*, v. 22, n. 37, p. 7-32.
- Moura, Clovis. 1988. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo : Ática.
- Munanga, Kabengele. 1999. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis : Vozes.
- Nascimento, Abdias do. 2003. *Quilombo: Vida, Problemas e Aspirações do Negro, 1948-1950*. São Paulo : Editora 34.
- Nations Unies. Conseil des droits de l’homme. 2016. *Rapport de la Rapporteuse spéciale sur les questions relatives aux minorités sur sa mission au Brésil*. En ligne : [http://ap.ohchr.org/documents/dpage\\_e.aspx?si=A/HRC/31/56/Add.1](http://ap.ohchr.org/documents/dpage_e.aspx?si=A/HRC/31/56/Add.1) (page consultée le 20 mars 2016).
- Olabuenaga, Jose Igancio Ruiz.; Ispizua, Maria Antonia. 1989. *La descodificacion de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa*. Bilbao : Universidad de Deusto.
- Oliveira, Adja Motta de; Souza, Fabiana Leandro de; Moura; Dayse. 2017. *Identidade racial na educação infantil: o que pensam as professoras acerca da educação das relações raciais e da construção de uma autoimagem positiva da criança negra?* En ligne : <https://ieafricaufpe.files.wordpress.com/2017/05/identidade-racial-na-educac3a7c3a3o-infantil-o-que-pensam-as-professoras-acerca-da-educac3a7c3a3o-das-relac3a7c3b5es-raciais-e-da-construc3a7c3a3o-de-uma-autoimagem-positiva-da-crian.pdf> (page consultée le 1<sup>er</sup> juin 2017).
- Pascarella, Ernest T.; Terenzini, Patrick T. 2005. *How college affects students: A third decade of research (vol. 2)*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Piovesan, Flávia. 2005. « Affirmative action from a human rights perspective ». *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 127, p. 43-55, jan/avr.
- Queiroz, Delcele Mascarenhas. 2004. *Universidade e desigualdade: brancos e negros no ensino superior*. Brasília : Liber Livro.
- Quijano, Aníbal. 2007. « Race » et colonialité du pouvoir. Paris : Mouvements.
- Ramos, Carla. 2005. *Nem pobres nem tão negros: um estudo de caso sobre alunos indeferidos no vestibular de 2004 da UERJ*. Mémoire de maîtrise. Institut de philosophie et sciences sociales. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Reason, Robert. D.; Terenzini, Patrick T.; Domingo, Robert J. 2006. « First things first: Developing academic competence in the first year of college ». *Research in Higher Education*, n. 47, p. 149-175.
- Rezende, Maria Alice. 2006. « A política de cotas para negros na Universidade do Estado do Rio de Janeiro ». Dans Jeruse Romão, dir., *História da educação do negro e outras*

- histórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 157-170.
- Ribeiro, Elisa Maria Barbosa de Amorim; Peixoto, Adriano de Lemos Alves; Bastos, Antônio Virgílio Bittencourt. 2013. *Cotas e diversidade social no ensino superior: um olhar a partir da análise de redes sociais* (actes du colloque: XXXIV Congresso Interamericano de Psicologia). Brasília : CIP, 2013. v. 1, p. 241-241.
- Santos, Helio. 2001. *A busca de um caminho para o Brasil: a trilha do círculo vicioso*. São Paulo : SENAC.
- Santos, Jocélio Teles dos; Queiroz, Delcele Mascarenhas. 2005. « Vestibular com cotas: análise em uma instituição pública federal ». *Revista USP*, n. 68, p. 58-75.
- Santos, Patricia Vaz Sampaio. 2013. *Adaptação à universidade dos estudantes cotistas e não cotistas: relação entre vivência acadêmica e intenção de evasão*. Mémoire de maîtrise. Institut de psychologie. Universidade Federal da Bahia
- Santos, Sales Augusto dos. 2007. *Movimentos Negros, educação e ações afirmativas*. Thèse de doctorat. Universidade de Brasília.
- Scheper-Hughes, Nancy. 2006. « Death squads and democracy in Northeast Brazil ». Dans *Law and disorder in the postcolony*. Chicago : University of Chicago Press.
- Schnapper, Dominique. 2011. « Lutte contre les discriminations et lien social ». Dans *Repenser la solidarité*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Schwarcz, Lilia Moritz. 1996. « Usos e abusos da mestiçagem e da raça no Brasil: uma história das teorias raciais em finais do século XIX ». *Afro-Ásia*, n. 18, p. 77-101.
- Silva, Adailton; et al. 2009. « Juventude negra e educação superior ». Dans *Políticas Públicas: Acompanhamento e análise: Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília : IPEA.
- Silva, Paula Cristina. 1997. *Negros à luz dos fornos: representações do trabalho e da cor entre metalúrgicos baianos*. São Paulo : Dynamis Editorial.
- Siss; Ahyas. 2003. *Afro-Brasileiros, Cotas e Ação Afirmativa: razões históricas*. Rio de Janeiro : Quartet.
- Tao, Sha; Dong, Qi; Pratt, Michael; Hunsberger, Bruce; Pancer, S. Mark. 2000. « Social support: Relations to coping and adjustment during the transition to university in the People's Republic of China ». *Journal of Adolescent Research*, n. 15, p. 123-144.
- Tavarnaro, Vanessa Gnata. 2009. *Representações de justiça dos alunos do quinto ano do curso de direito da UEPG a partir da análise do sistema de cotas raciais*. Mémoire de maîtrise. Programme de maîtrise en éducation. Universidade Estadual de Ponta Grossa.

- Teixeira, Marco Antônio Pereira; Dias, Ana Cristina Garcia; Wottrich, Shana Hastenpflug; Oliveira, Adriano Machado. 2008. « Adaptação à universidade em jovens calouros ». *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABEE)*, v. 12, n. 1, p. 185-202.
- Telles, Edward E. 2004. *Race in Another America: The Significance of Skin Color in Brazil*. Princeton, NJ : Princeton University Press.
- Telles, Edward E.; Paixão, Marcelo. 2013. « Affirmative Action in Brazil ». *LASAFORUM*, vol. xlv, número 2, printemps 2013.
- Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). 2003. *Programa de Apoio aos Estudantes da UERJ : Propostas da comissão nomeada pela portaria 327/reitoria/2002, de 20 set. 2002*. Rio de Janeiro: UERJ.
- Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). PROINICIAR. 2005. *Proposta de apoio acadêmico a estudantes beneficiados pelo sistema de cotas*. Rio de Janeiro : UERJ.
- Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). 2012. *Avaliação qualitativa dos dados sobre desempenho acadêmico: relatório – ano 2012*. Rio de Janeiro : UERJ.
- Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). 2013. *UERJ em questão, ano XIX, n 97*. Rio de Janeiro : UERJ.
- Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). 2014a. *Projeto pedagógico institucional*. Rio de Janeiro : UERJ.
- Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). 2014b. *Plano de desenvolvimento institucional*. Rio de Janeiro : UERJ.
- Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). 2015. *Levantamento de Cotas 2015*. En ligne : [http://caiac.uerj.br/documentos/LEVANTAMENTO\\_final%202015.pdf](http://caiac.uerj.br/documentos/LEVANTAMENTO_final%202015.pdf) (page consultée le 1<sup>er</sup> février 2017).
- Valentim, Daniela Frida Drelich. 2012. *Ex-alunos negros cotistas da UERJ: os desacreditados e o sucesso acadêmico*. Thèse de doctorat. Faculté d'éducation. Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Veloutsou, Cleopatra; Lewis, John; Paton, Robert A. 2004. « University selection: information, requirements and importance ». *The International Journal of Educational Management*, v. 18, n. 3, p. 160-171.
- Veloutsou, Cleopatra; Paton, Robert A.; Lewis, John. 2005. « Consultation and reability of information sources pertaining to university selection: Some questions answered? » *The International Journal of Educational Management*, v. 19, n. 4, p. 279-291.

- Vinuto, Juliana. 2014. *A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto*. Campinas: Temáticas, v. 22, n. 44, ago/dez, p. 203-220.
- Yamamoto, Gonca Telli. 2006. « University evaluation-selection: a turkish case ». *The International Journal of Educational Management*, v. 20, n. 7, p. 559-569.
- Zago, Nadir. 2006. « Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares ». *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 226-237.

## ANNEXE I – FORMULAIRE D’INFORMATION ET DE CONSENTEMENT



### FORMULAIRE D’INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

#### « Les inégalités et politiques raciales au Brésil : la discrimination positive dans l'enseignement supérieur »

Chercheur étudiant : Diego Lafaiete Courty Leite, étudiant à la maîtrise en études internationales, Faculté des arts et des sciences, Université de Montréal

Directrice de recherche : Patricia Martin, professeure agrégée, Département de géographie, Université de Montréal

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Avant d’accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N’hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

#### A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

---

##### 1. Objectifs de la recherche

Ce projet vise à mieux comprendre les politiques de discrimination positive dans l'enseignement supérieur au Brésil, à travers d'une étude de cas sur le système de quotas raciaux de l'Université d'État de Rio de Janeiro (UERJ). Pour ce faire, nous comptons recueillir le point de vue d'une quinzaine d'adultes qu'ont été bénéficiaires de ce système.

##### 2. Participation à la recherche

Votre participation consiste à remplir un formulaire et accorder une entrevue au chercheur qui vous demandera de partager vos expériences pendant votre parcours éducatif. Cette entrevue sera enregistrée, avec votre autorisation, sur support audio afin d'en faciliter ensuite la transcription et devrait durer entre 1 et 2 heures. Le lieu et le moment de l'entrevue seront déterminés avec l'intervieweur, selon vos disponibilités.

##### 3. Risques et inconvénients

Il n'y a pas de risque particulier à participer à ce projet. Il est possible cependant que certaines questions puissent raviver des souvenirs liés à une expérience désagréable. Vous pourrez à tout moment refuser de répondre à une question ou même mettre fin à l'entrevue.

##### 4. Avantages et bénéfices

Il n'y a pas d'avantage particulier à participer à ce projet. Vous contribuerez cependant à une meilleure compréhension sur les politiques de discrimination positive dans l'enseignement supérieur au Brésil.

##### 5. Confidentialité

Les renseignements personnels que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. De plus, chaque participant à la recherche se verra attribuer un code et seuls le chercheur et son équipe pourront connaître son identité. Les données seront conservées dans un lieu sûr. Les enregistrements seront transcrits et seront détruits, ainsi que toute information personnelle, 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période.

Diego Lafaiete Courty Leite

## 6. Compensation

Il n'aurait pas de compensation.

## 7. Droit de retrait

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec le chercheur au numéro de téléphone indiqué ci-dessous.

À votre demande, tous les renseignements qui vous concernent pourront aussi être détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

## B) CONSENTEMENT

### Déclaration du participant

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à participer à la recherche.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche.

Signature du participant : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

### Engagement du chercheur

J'ai expliqué au participant les conditions de participation au projet de recherche. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature du chercheur : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_  
(ou de son représentant)

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

**Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche**, veuillez communiquer avec Diego Lafaiete Courty Leite au numéro de téléphone 514 652-5365 ou à l'adresse courriel [diego.lafaiete.courty.leite@umontreal.ca](mailto:diego.lafaiete.courty.leite@umontreal.ca).

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en arts et en sciences par courriel à l'adresse [ceras@umontreal.ca](mailto:ceras@umontreal.ca) ou par téléphone au 514 343-7338 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca) (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

## ANNEXE II – QUESTIONNAIRE

1. Informations personnelles : le sexe, l'âge, l'état civil, le nombre d'enfants à charge, le nombre de membres de la famille qui vivent dans le même ménage, bénéficiaires ou non de programmes sociaux;
2. Logement : le type de logement, le quartier, le nombre de pièces;
3. Vie professionnelle : le travail, le revenu mensuel, si le travail est dans le domaine de la formation, si le poste est à responsabilité;
4. Données socio-économiques : le revenu familial, l'éducation et la profession des parents, travailleur ou non avant l'entrée à l'université;
5. Éducation de base : les écoles primaire et secondaire fréquentées, et si un cours préuniversitaire a été effectué;
6. Parcours universitaire : année et semestre d'entrée, intitulé de la formation, horaires, année et semestre d'achèvement.

## ANNEXE III – GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-STRUCTURÉ

### 1. La sélection de l'université et son intégration

- a. Pourquoi avez-vous choisi l'UERJ?
- b. Et le cours XXXXXX ? Qu'est-ce qui vous a amené à choisir ce cours?
- c. Quelle a été votre première réaction quand vous avez appris que vous aviez été admis à l'UERJ?
- d. Et les premiers moments à l'université?
- e. Avez-vous dit à quelqu'un que vous étiez « cotista<sup>10</sup> »?
- f. Comment évaluez-vous votre niveau de connaissances par rapport à vos camarades non « cotistas »?
- g. Comment était votre relation avec les autres étudiants?
- h. Comment était votre relation avec les enseignants?

### 2. L'identité raciale et le racisme

- a. Pourquoi avez-vous fait la demande pour le programme de quotas pour les étudiants *negros*?
- b. Comment définissez-vous votre identité raciale?
- c. Avez-vous témoigné ou vécu une situation de discrimination raciale pendant la période de vos études à l'UERJ?

### 3. Les difficultés de permanence à l'université

- a. Comment était votre situation financière pendant vos études à l'UERJ?
- b. Avez-vous reçu un soutien financier de l'établissement en raison de votre qualité de « cotista »?
- c. Quelles ont été les plus grandes difficultés que vous avez rencontrées pendant vos études à l'UERJ?
- d. Comment pensez-vous avoir surmonté les difficultés?

---

<sup>10</sup> « Cotista » est un terme en portugais pour qualifier un étudiant bénéficiant du système de quotas.

- e. Que recommanderiez-vous à un nouveau collègue « cotista » pour qu'il puisse réussir dans la vie universitaire?
- f. Si vous deviez recommencer le cours, qu'est-ce que vous éviteriez et qu'est-ce que vous renforceriez afin d'obtenir la réussite scolaire?

#### **4. L'insertion sur le marché du travail**

- a. Comment a été votre intégration dans le marché du travail après la fin du cours?
- b. Est-ce que votre employeur sait que vous avez été « cotista » pour vos études supérieures?
- c. Avez-vous souffert (ou souffez-vous encore) de discrimination raciale dans la recherche d'emploi?

#### **5. La mobilité sociale et économique;**

- a. Où avez-vous vécu avant d'aller à l'université? Avez-vous déménagé au cours de votre séjour à l'université? Et où vivez-vous aujourd'hui?
- b. Est-ce que votre situation financière a changé au cours de votre séjour à l'université ou après? Comment?

#### **6. L'évaluation de la politique des quotas.**

- a. Comment le fait d'avoir étudié et obtenu un diplôme de l'UERJ a-t-il influencé votre vie?
- b. Considérez-vous que sans la politique des quotas, vous auriez pu être admis à l'UERJ?
- c. Comment voyez-vous maintenant la politique des quotas dans l'enseignement supérieur? Comment est-elle positive? Quels sont ses plus grands défis?
- d. Pensez-vous que cette politique fonctionne? Pensez-vous qu'elle constitue une solution appropriée pour surmonter l'héritage raciste au Brésil? Qu'est-ce qu'on pourrait améliorer?
- e. Entre ce que vous pensiez à ce sujet avant d'être admis à l'UERJ et ce que vous pensez maintenant que vous avez fini le cours, votre position est-elle restée la même? Vous avez changé de position?
- f. Souhaitez-vous ajouter quelque chose au sujet de votre expérience en tant que « cotista » à l'UERJ?