

Guinée Bissau 1979
Apprendre
pour vivre mieux



Table de Matières

introduction **Notes sur culture, lutte et pouvoir**

Miguel Darcy de Oliveira

1 **Education, tâche de toute la société**

introduction de Mario Cabral,
Ministre de l'Education

2 **Lettre aux animateurs culturels**

Paulo Freire

3 **Connaître pour transformer
l'expérience de Sedengal**

Miguel Darcy de Oliveira

Une publication

Institut d'Action Culturelle

Rédacteurs responsables :

Pierre DOMINICE
Michel GIRARDIN
Eric LOUIS

Tous droits de traduction, de reproduction
et d'adaptation réservés pour tous les pays.

Notes sur culture, lutte et pouvoir en guise d'introduction

Miguel Darcy de Oliveira

« Le peuple lutte et accepte les sacrifices exigés par la lutte pour obtenir des améliorations concrètes, pour pouvoir vivre mieux et en paix, pour assurer l'avenir de ses enfants. Libération nationale, lutte contre le colonialisme, construction de la paix et du progrès — tout cela ne seraient que des choses vides et sans signification pour le peuple si elles ne se traduisaient pas dans et par une amélioration immédiate et réelle de ses conditions de vie ».

Ces mots d'Amilcar Cabral ont orienté toute la lutte de libération nationale menée par le PAIGC en Guinée-Bissau et aux îles du Cap-Vert. Une lutte politico-militaire qui a toujours été étroitement associée à la construction d'une vie nouvelle dans les zones du territoire qui étaient peu à peu libérées de l'emprise coloniale. Une lutte conduite par un mouvement de libération qui a toujours tiré sa force de la participation de toute la population à un combat à la fois mobilisateur, organisateur et éducateur.

Aujourd'hui, six ans et demi après l'assassinat de Cabral et cinq ans après l'indépendance, ces mots gardent encore tout leur sens et leur actualité. C'est ce qu'exprime d'ailleurs le mouvement de libération au pouvoir quand il affirme : « remportée l'indépendance politique, la lutte continue dans le combat pour l'indépendance économique et pour l'affirmation de la personnalité historique de nos peuples dans les domaines culturel et social ». Pour ajouter ensuite : « la lutte pour l'indépendance économique et sociale est plus complexe et difficile que la lutte pour l'indépendance politique ».

En effet, l'objectif aujourd'hui n'est plus celui de combattre un ennemi facilement identifiable par sa présence physique, concrète, immédiate. L'enjeu de la reconstruction nationale suppose des buts beaucoup plus abstraits et qui n'entraînent pas d'eux-mêmes l'enthousiasme et la mobilisation populaires.

La Guinée-Bissau, nous le savons bien, est un petit pays, dépourvu de richesses prisées sur le marché international, et entièrement déstructuré par le colonialisme. Toute la structure coloniale ne servait qu'à un seul but : faire écouler par la capitale la richesse produite à l'intérieur du pays pour l'envoyer à la métropole.

Aujourd'hui 80 % de la population continue à vivre en régime d'autosubsistance dans les zones rurales, tandis qu'à Bissau, presque tous les produits viennent de l'extérieur. A ce dualisme économique et à cette dépendance vis-à-vis de l'extérieur s'ajoutent l'analphabétisme qui frappe 90 % de la population adulte, le manque de cadres et de techniciens intermédiaires, un réseau énergétique et de transports pratiquement inexistant, une infrastructure de santé et d'éducation concentrée dans la capitale et qui n'est qu'une pâle caricature des modèles d'école et d'hôpital de l'Occident.

De plus, les meilleurs éléments du mouvement de libération, forgés dans la lutte et le contact avec la population, ont dû, après la prise de pouvoir, devenir les administrateurs du nouvel Etat, prenant en charge l'appareil étatique et les structures administratives abandonnées par les Portugais.

Le dynamisme entre culture et lutte, dans laquelle le mouvement de libération et le peuple ne faisaient qu'un, doit, par la force des choses, se redéfinir. Le mouvement de libération au pouvoir doit maintenant mobiliser le peuple pour des tâches qui requièrent un temps de maturation plus long et un rythme d'exécution plus lent.

Or, nombre d'expériences historiques nous le montrent, il n'est pas aisé d'être à la fois « parti de lutte » et « parti de gouvernement », il n'est pas facile de réussir la synthèse entre l'administration de l'Etat et la mobilisation des masses.



Comment bâtir une nouvelle société, libérée de toute forme de dépendance externe et de toute relation interne de domination dans un pays appauvri par quatre siècles de pillage colonial et dévasté par la guerre ? Comment assurer un développement décentralisé, harmonieux et intégré alors que l'économie est en stagnation ? Comment placer au service de tous des institutions conçues selon des modèles externes pour servir une minorité ? Comment associer le peuple aux décisions quotidiennes, seule garantie contre l'usure du pouvoir et la coupure entre dirigeants et dirigés ?

La réponse esquissée par le III^e Congrès du PAIGC, de novembre 1977, est nette : face à la carence de ressources matérielles du pays, la capacité de travail et la créativité des hommes et des femmes deviennent le capital le plus précieux. La mobilisation de toute la population est la seule voie permettant de dépasser, par un effort long et pénible, le retard, les déséquilibres et les déformations légués par le colonialisme.

Cette priorité définit aussi le rôle et la fonction de l'éducation dans l'étape de la reconstruction nationale : il faut mobiliser et former la population toute entière pour prendre en charge son propre processus de développement.

En 1976, au début du travail de l'IDAC en Guinée-Bissau, nous avons écrit dans notre Document 11/12 (« Guinée-Bissau, réinventer l'éducation ») : « Penser l'alphabétisation implique saisir l'ensemble du projet éducatif, et penser globalement l'éducation implique saisir le projet de société et le modèle de développement à la réalisation desquels l'alphabétisation et l'éducation scolaire doivent contribuer ».

Cela nous a conduit à exercer notre action d'appui

auprès du Ministère de l'Education Nationale à deux niveaux complémentaires :

- d'une part, participer au débat conduisant à la refonte complète du système éducatif formel ;
- d'autre part, former les cadres nationaux et lancer les bases d'un programme d'alphabétisation et d'éducation des adultes.

Au niveau de l'enseignement formel, il s'agit de briser le modèle d'école hérité de la colonisation qui se limite à transmettre un savoir livresque, abstrait et théorique. Coupée du milieu rural et de la vie sociale, cette école n'aboutit qu'à la formation d'une petite élite individualiste qui méprise le travail manuel et méconnaît la culture nationale. Il faut donc réenraciner l'école dans la communauté villageoise et lier, à tous les niveaux, l'étude et le travail, c'est-à-dire l'acquisition de connaissances théoriques et l'aptitude à les mettre au service de la transformation de l'environnement.

Il est évident toutefois que cette réinvention de l'éducation ne peut pas être imposée d'en-haut selon un modèle pré-établi. Il faut en quelque sorte la créer pas à pas, la tester dans des expériences concrètes et former sur le tas, au fur et à mesure, les éducateurs qui doivent les animer. Tout cela implique une tâche de longue haleine, une recherche permanente des formules les mieux adaptées à la réalité et aux besoins du pays.

Au niveau de l'éducation des adultes, le défi est encore plus vaste. La colonisation avait laissé le pays avec un taux d'analphabétisme supérieur à 95 % de la population adulte. La langue écrite officielle, le portugais, est pratiquement inconnue en milieu rural. La population paysanne parle la langue de sa communauté ethnique et, dans le meilleur des cas, une langue vernaculaire qui est le créole, dérivé du portugais mais enrichi par les langues africaines.

Dans un tel contexte, une question de base se posait immédiatement par rapport à l'alphabétisation : fallait-il apprendre à un paysan, habitué à une culture orale, à lire et à écrire dans une langue qui est absente de sa pratique sociale quotidienne ? Il paraissait clair qu'une campagne massive d'alphabétisation aurait peu de chances de ne pas retomber dans le piège de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture considéré comme un but en soi. En effet, faute d'un lien organique avec un processus plus global de transformation des conditions de vie en milieu rural, l'alphabétisation semblait vouée presque inévitablement à l'échec par l'oubli de ce qui aurait été appris mais non pas utilisé.

Quelle pouvait être alors la solution alternative ? L'étude de la réalité guinéenne montre bien qu'au niveau de chaque communauté villageoise de base, il y a une infinité de problèmes quotidiens qui peuvent devenir le point de départ et la matière première d'une action éducative de type nouveau. Prenons l'exemple concret de la santé. Encore une fois l'héritage colonial a rendu la population dépendante de l'Etat pour la fourniture de médecins, d'hôpitaux et de médicaments. Or il est évident que dans un pays comme la Guinée cette démarche « assistancialiste » qui consiste à s'attaquer aux conséquences d'un problème (la maladie), en faisant intervenir l'expert (le médecin), à l'intérieur d'un contexte spécialisé (l'hôpital) et en utilisant des moyens étrangers (les médicaments) ne pourra jamais donner de résultats satisfaisants. Pour briser le cercle vicieux où s'enferme la médecine exclusivement curative, il faut évidemment agir sur les causes réelles de la maladie. Or cela implique souvent un changement dans l'environnement et dans les mentalités, impossible à atteindre tant que la population elle-même ne se sent pas concernée et responsable. Il faut mobiliser la communauté pour qu'elle prenne en charge sa santé,

ce qui suppose qu'on favorise chez elle l'acquisition des connaissances et des outils nécessaires à cette prise en charge.

En effet, une politique de prévention de la maladie implique une compréhension du fonctionnement de l'organisme humain et des mécanismes du développement biologique, suppose une alimentation diversifiée, une hygiène adéquate, etc. Et naturellement ces connaissances doivent se traduire dans des actions auxquelles peuvent participer tous les membres de la communauté visant précisément à diversifier la production d'aliments, à assurer la construction d'habitations hygiéniques, à assainir l'eau potable, etc.

En un mot, il faut connaître la réalité pour pouvoir la transformer. Cette conception d'une éducation au service de l'amélioration de la vie quotidienne se heurte aussi à de nombreuses difficultés pratiques. Pour réussir, elle réclame la présence d'une équipe polyvalente d'intervention. L'éducateur des adultes ne peut prétendre maîtriser les connaissances et techniques des différents domaines qui composent le programme de l'action éducative. Il doit agir en liaison avec l'agent sanitaire de base ou avec le moniteur agricole. Cela implique le dépassement d'une vision traditionnelle fondée sur la spécialisation et la compartimentalisation de chaque domaine d'intervention.

Encore une fois cette approche intégrée devra être apprise et testée dans la pratique avant de pouvoir être généralisée. Dans les expériences en cours, tout est encore ouvert et la voie se dessine au fur et à mesure qu'on avance. Mais une conclusion provisoire pourrait être qu'en Guinée-Bissau la lecture et l'écriture de la réalité doivent précéder l'apprentissage linguistique et préparer les conditions pour que cet apprentissage devienne vraiment un besoin con-

cret et immédiat dans le long processus d'auto-développement communautaire.

Aujourd'hui, trois ans après le début de notre engagement en Guinée-Bissau, nous avons décidé de reproduire ici deux documents pédagogiques et le récit d'une expérience sur le terrain qui permettent de mieux saisir les lignes de force et les points d'interrogation qui traversent cette recherche d'une autre éducation au service d'un autre développement :

1. Un dossier sur la Rencontre d'éducateurs des cinq pays africains nouvellement libérés du colonialisme portugais qui a eu lieu à Bissau, en février 1978 ;
2. Des extraits de lettres écrites par Paulo Freire à l'intention des animateurs culturels de Sao Tomé et Príncipe dans lesquelles il définit sa conception de l'alphabétisation des adultes en tant qu'acte politique, en tant qu'acte de connaissance et en tant qu'outil au service de la reconstruction nationale ;
3. L'itinéraire socio-pédagogique d'une expérience d'alphabétisation et d'action culturelle en cours dans le village de Sendengal en Guinée-Bissau.



Education tâche de toute la société

1





Au début de l'année 1978, l'IDAC, en étroite collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale de la République de Guinée-Bissau, a participé à l'organisation d'une rencontre de Ministres de l'Education et d'éducateurs des cinq pays africains nouvellement libérés de la domination coloniale portugaise (Angola, Cap-Vert, Guinée-Bissau, Mozambique et Sao Tomé-Principe).

Cette rencontre, qui a eu lieu à Bissau en février 1978, a permis une première confrontation et évaluation critique des expériences en cours dans chacun des pays participants pour réinventer l'éducation.

En Guinée-Bissau, la rencontre proprement dite a été précédée d'un vaste mouvement de sensibilisation et discussion engageant non seulement les travailleurs de l'éducation mais aussi l'ensemble de la population du pays autour des quatre thèmes en débat :

- éducation et connaissance
- éducation et développement économique
- éducation et inégalité sociale
- éducation et identité culturelle.

Cet élargissement de la discussion au-delà des « professionnels » de l'éducation se fondait sur la prémisse qu'une nouvelle conception de l'éducation liée à la vie et au travail ne pouvait pas être le domaine réservé d'un nombre réduit de techniciens ou de spécialistes mais devait, au contraire, devenir la tâche et la responsabilité de tous les membres de la communauté.

Dans une telle perspective, il était aussi indispensable que le travail de recherche et de réflexion accompli pendant la rencontre soit systématisé et renvoyé, de forme claire et accessible, aux éducateurs et à la population pour faciliter leur participation à l'entreprise commune de réinvention de l'éducation.

Pour répondre à ce besoin, l'IDAC a organisé une série d'ateliers de travail avec des éducateurs guinéens qui avaient participé à toutes les étapes de la rencontre pour définir et élaborer le matériel le plus susceptible de

déclencher une discussion généralisée. Le résultat de ces ateliers a été l'élaboration de deux matériels complémentaires :

- d'une part, une série d'affiches qui retrace l'histoire de l'éducation en Guinée-Bissau depuis l'éducation spontanée et informelle de la société africaine pré-coloniale, passant par l'éducation élitiste et désafricanisée du colonialisme, par l'éducation engendrée par la lutte de libération, pour aboutir aux tentatives actuelles de dépasser l'héritage colonial et d'implanter une éducation au service du peuple. Chacune de ces affiches étant ce que Paulo Freire appelle une codification d'un aspect de la réalité vécue par la population, ils sont un matériel qui favorise une discussion collective sous l'orientation d'un animateur.
- d'autre part, les affiches sont complétées par un matériel plus analytique. Ainsi, une sorte de cahier a été aussi élaboré dans lequel sont reproduites en petit les affiches, accompagnées d'un texte didactique qui introduit de forme claire les questions et points de discussion inhérents à la réalité représentée dans chaque affiche. Le cahier apparaît comme un matériel d'appui pour une réflexion individuelle qui complète le moment de réflexion collective suscité par la discussion des affiches.

De plus, avant leur impression définitive, une première version de ces matériels a été testée dans la pratique. La réaction des éducateurs et de la population a permis alors d'introduire les corrections et compléments qui s'imposaient jusqu'à sa forme finale actuelle.

Ce sont de larges extraits de ce matériel que nous reproduisons ici dans sa forme originale, mis à part quelques petits changements à l'intention d'un public non-guinéen.



La réalisation en février 1978 de la première Rencontre de Ministres et d'Educateurs des Pays Africains Emergeant de la Lutte de Libération Nationale contre le Colonialisme Portugais a représenté une étape importante dans l'échange d'idées, la confrontation d'expériences et l'évaluation du travail réalisé par chacun de nos pays après l'indépendance. Compagnons dans cette longue marche pour la reconquête de notre dignité humaine usurpée, notre réflexion commune sur notre expérience et sur nos options de base a témoigné de la vitalité de notre travail.

Mais l'on doit se demander quel aurait été l'avantage pour les éducateurs de nos pays si, après la Rencontre, ses conclusions restaient figées dans d'excellents rapports, joliment rédigés et classés ? Pourrait-on ainsi arriver jusqu'à l'éducateur de base qui, vivant dans la communauté villageoise, souffre d'un niveau d'instruction précaire et n'a guère de contacts avec les grands centres urbains et culturels ?

Confrontés à la difficulté pratique, voire à l'impossibilité d'atteindre d'abord les éducateurs à la base et, ensuite, l'ensemble de notre



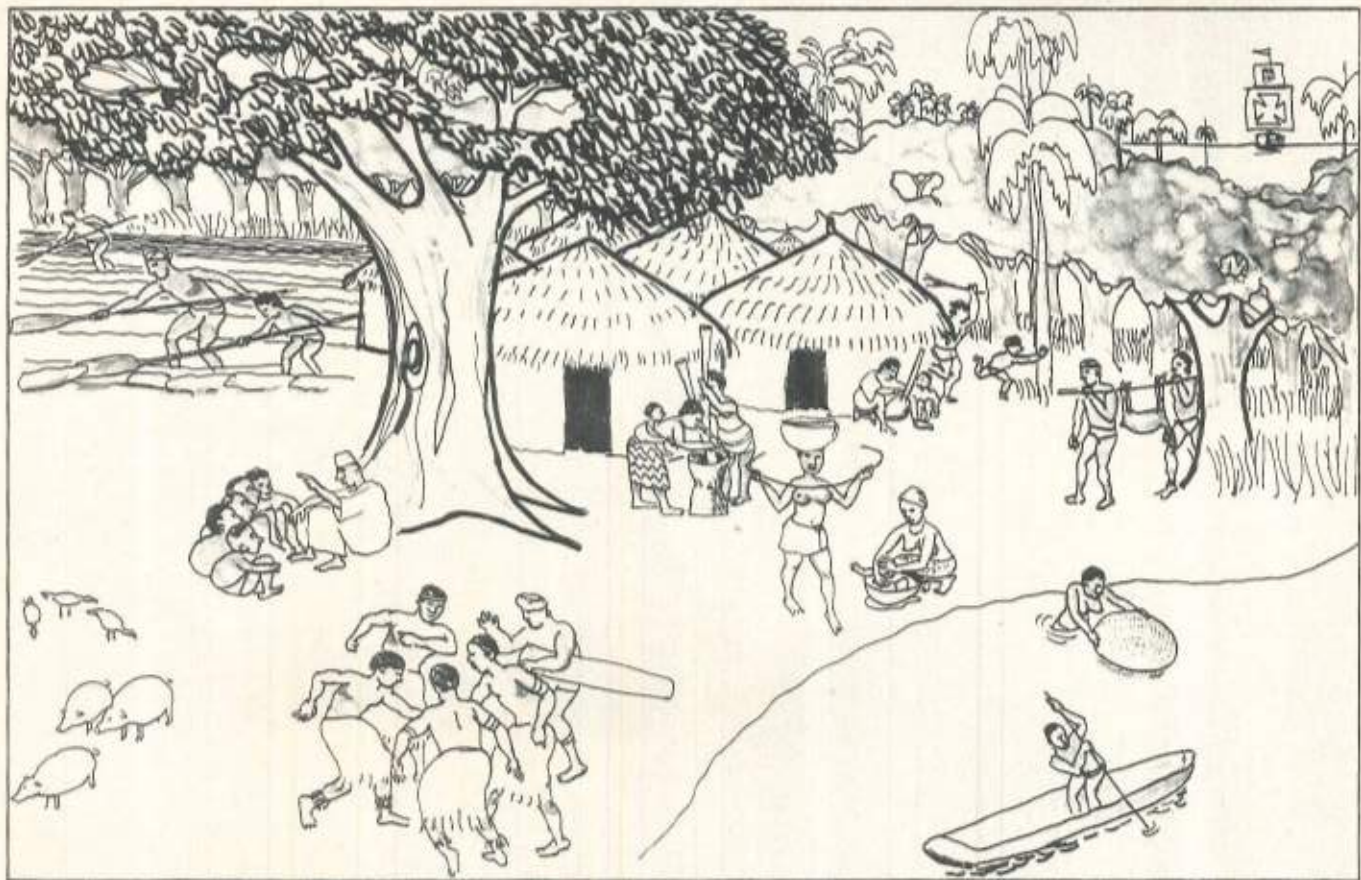
CONTRO DE MINISTROS
COLA CASO VERDE
BISSAU MOÇAMBIQUE
S. TOME E PRINCIPE

population — car, pour nous, l'action éducative doit être la tâche et la responsabilité de toute la société — nous avons été poussé à concevoir un matériel clair et accessible qui puisse être répandu partout.

Dans ce sens, nous invitons tous ceux qui seront responsables de l'animation des séances de réflexion collective à partir du présent dossier, de le faire dans la conviction de contribuer au développement économique, social, culturel et politique de notre société africaine. Nous osons aussi croire, malgré le fait que ce dossier a été

élaboré en fonction des réalités de notre pays — la Guinée-Bissau — qu'il puisse servir également aux autres pays participants à la Rencontre et non seulement à eux, car il s'insère dans une démarche de portée plus générale qui est celle de mettre l'éducation au service de toute l'Humanité.

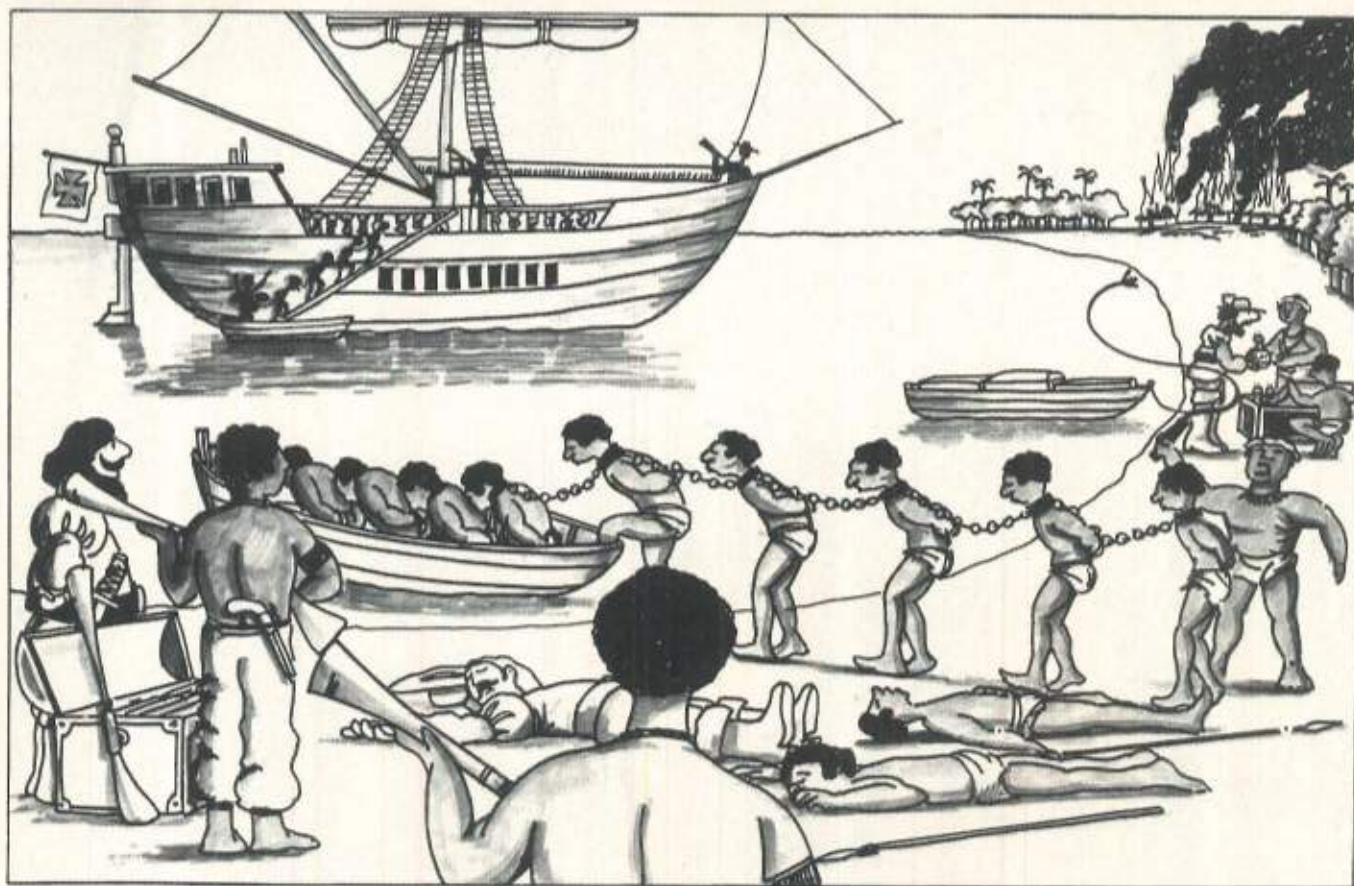
Mario CABRAL
Ministre de l'Education Nationale
Bissau, octobre 1978



En Guinée, avant la pénétration coloniale, il n'y avait pas d'écoles. Vivre la vie de la communauté, participer aux travaux des champs, confectionner les outils de travail, écouter les récits des anciens, jouer son rôle dans les cérémonies collectives, c'était ça s'éduquer.

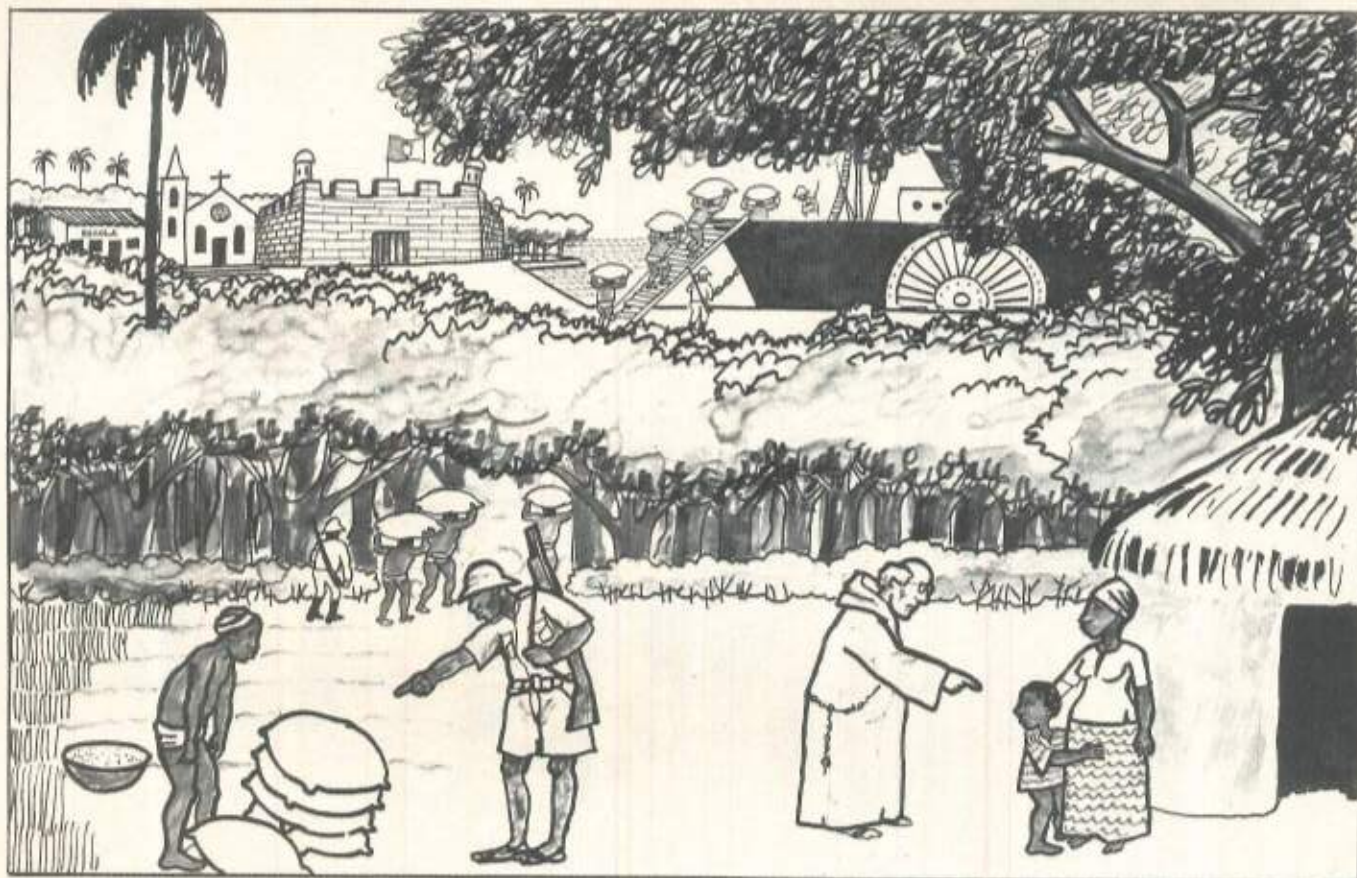
Il n'y avait pas non plus de maître attitré ou de lieu spécifique pour la transmission du savoir. Chaque adulte était un « enseignant » et chaque jeune apprenait de sa propre expérience et de celle des autres, ce qui rendait inséparables le savoir, la vie et le faire.

La communauté villageoise et l'environnement jouaient ainsi le rôle d'un contexte permanent et informel de production de connaissances et d'intériorisation des normes et des valeurs indispensables à la vie en commun et à la survie du groupe.



La domination coloniale détruit de façon brutale l'équilibre et le mode de vie de la société africaine traditionnelle. En jouant sur les rivalités ethniques qui divisent nos peuples et sur leur supériorité militaire, les colonialistes s'approprient, par la ruse et par la force des armes, notre plus grande richesse : les hommes et femmes africains réduits en esclavage.

Entassés dans des bateaux négriers, les esclaves sont emmenés aux Amériques où leur travail forcé créera des richesses comme le sucre, le tabac et le rhum qui, transportées en Europe, feront la prospérité de la métropole coloniale.



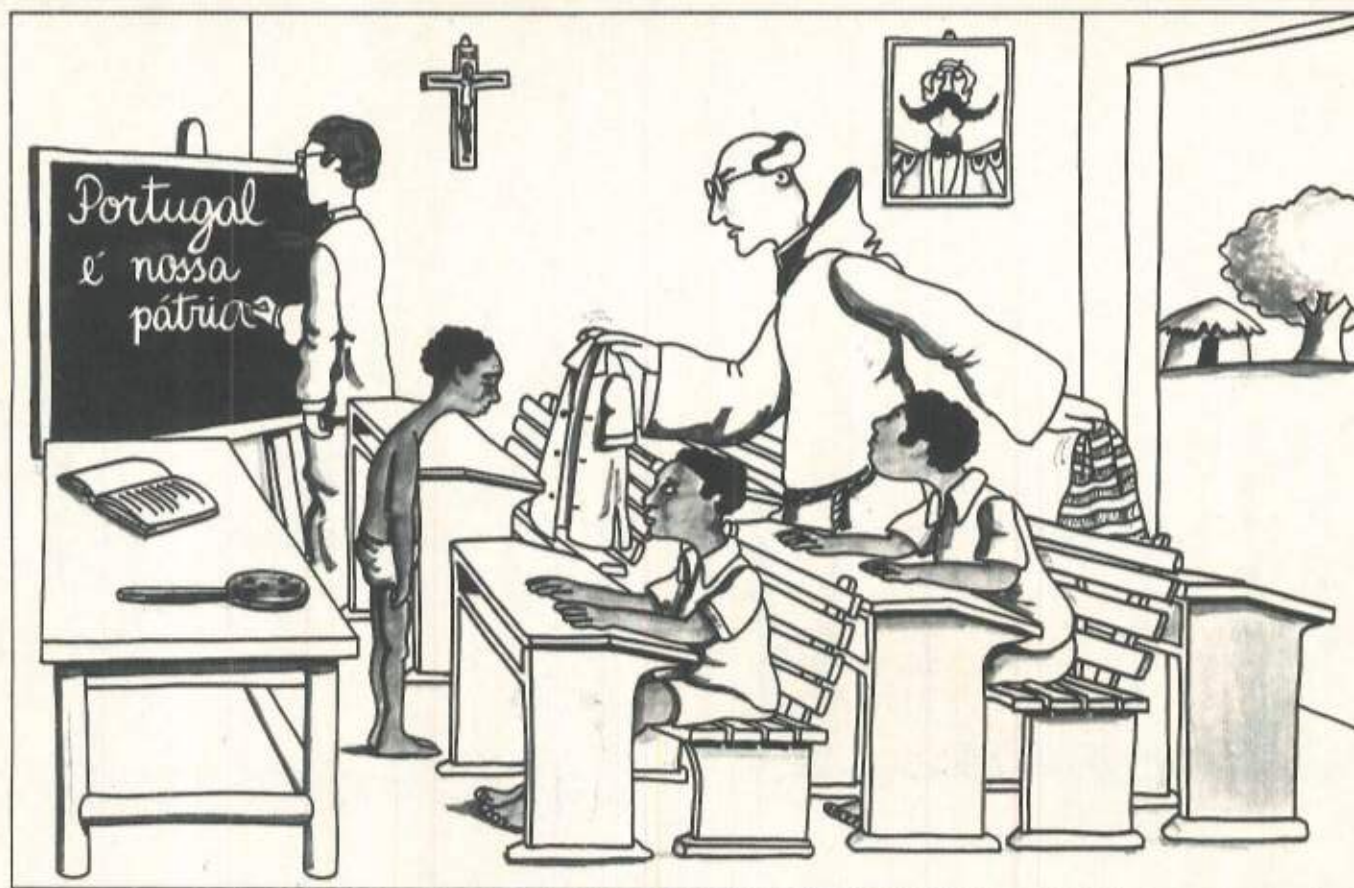
Pendant des siècles, les colonialistes se limitent au pillage et au trafic des esclaves. C'est seulement après le partage de l'Afrique par les puissances coloniales, à la fin du siècle dernier, que le Portugal décide d'occuper effectivement le territoire de la Guinée et de ses autres colonies.

Il s'ensuit une longue série de révoltes par lesquelles les populations africaines essaient de s'opposer à l'exploitation coloniale. Toutefois, l'armée coloniale, par ses guerres dites de pacification, réussit à briser la résistance de chaque ethnie, en les isolant les unes des autres et en les attaquant séparément.

Au fil des années, à côté des casernes et des fortifications, les colonialistes font bâtir des églises où les missionnaires, sous couvert d'évangéliser et de « civiliser » des peuples qu'ils appellent primitifs, nous imposent les croyances et les valeurs de l'homme blanc.

Pour mieux exploiter notre travail, les Portugais créent le « taux de souveraineté » qui est un impôt frappant tout ce que le peuple produit. Grâce à cet impôt, il est possible d'assurer le ravitaillement de la capitale coloniale et d'exporter un surplus vers la métropole.

Plus tard encore, les colonialistes ressentent le besoin d'instruire un petit nombre d'africains pour devenir les serviteurs de l'Etat colonial. Les missionnaires sont chargés de choisir dans les villages les enfants aptes à être « instruits ».



L'école créée par les Portugais avait pour seul et unique but le maintien et le renforcement de la domination coloniale. Pour y parvenir, sa tâche fondamentale était de désafricaniser les mentalités, en déracinant l'élève des valeurs, des traditions et de la culture de sa terre.

l'Afrique ne sont pas mentionnées ou sont falsifiées, tandis que l'élève est forcé à étudier tout ce qui concerne la réalité du Portugal ».

Amilcar Cabral

« Toute l'éducation portugaise déprécie la culture et la civilisation de l'africain. Les langues africaines sont interdites dans l'école. L'homme blanc est toujours présenté comme un être supérieur et l'africain comme un être inférieur. Les conquérants coloniaux sont dépeints comme des saints et des héros. Les enfants africains acquièrent un complexe d'infériorité dès qu'ils entrent à l'école. Ils apprennent à craindre le blanc et à avoir honte d'être africains. La géographie, l'histoire et la culture de



La conséquence de l'école coloniale est la formation d'une couche très minoritaire de colonisés qu'on appelle les « assimilés ». Jouissant d'un niveau de vie supérieur à celui de la grande majorité de la population africaine, les assimilés cherchent dans un premier moment à imiter le blanc, à être acceptés par lui comme des Européens. Mais cette acceptation ne vient jamais.

Le système colonial est trop rigide, le sentiment de supériorité raciale du colonisateur est trop ancré pour que des concessions soient faites aux « assimilés ». Le résultat de ce rejet ce sont ces hommes divisés — « peaux noires, masque blanc » — qui, n'étant plus des Africains, ne peuvent pas devenir des Européens.

« Les élites coloniales autochtones, forgées par le processus de colonisation, vivent matériellement et spirituellement la culture de l'étranger colonialiste, auquel elles cherchent à s'identifier progressivement et dans le comportement social et dans l'appréciation même des valeurs culturelles indigènes.

Cette nouvelle classe — la petite bourgeoisie autochtone, indispensable au système d'exploitation coloniale, se situe entre les masses populaires et la minorité de représentants locaux de la classe dominante étrangère. Elle aspire à un



train de vie semblable, sinon identique, à celui de la minorité étrangère. Mais elle n'arrive pas à franchir les barrières imposées par le système : elle est prisonnière des contradictions de la réalité culturelle et sociale où elle vit, car elle ne peut pas fuir, dans la paix coloniale, sa condition de couche sociale ou de classe marginale ou « marginalisée ».

C'est dans le cadre de ce drame quotidien, sur la toile de fond de la confrontation généralement violente entre les masses populaires et la classe coloniale dominante, que surgit et se développe chez la petite bourgeoisie autochtone un sentiment d'amertume ou un complexe de frustration, et, parallèlement, un besoin pressant de contester sa marginalité et se découvrir une identité ».

Amílcar Cabral

CABRAL

- O PAIGC E A LUTA



Du point de vue des Portugais, la trajectoire personnelle d'Amílcar Cabral devrait être la confirmation de la réussite de la politique d'assimilation : formé par l'école coloniale, Cabral était l'un des très rares Guinéens à avoir réussi à obtenir à Lisbonne un diplôme d'ingénieur agronome.

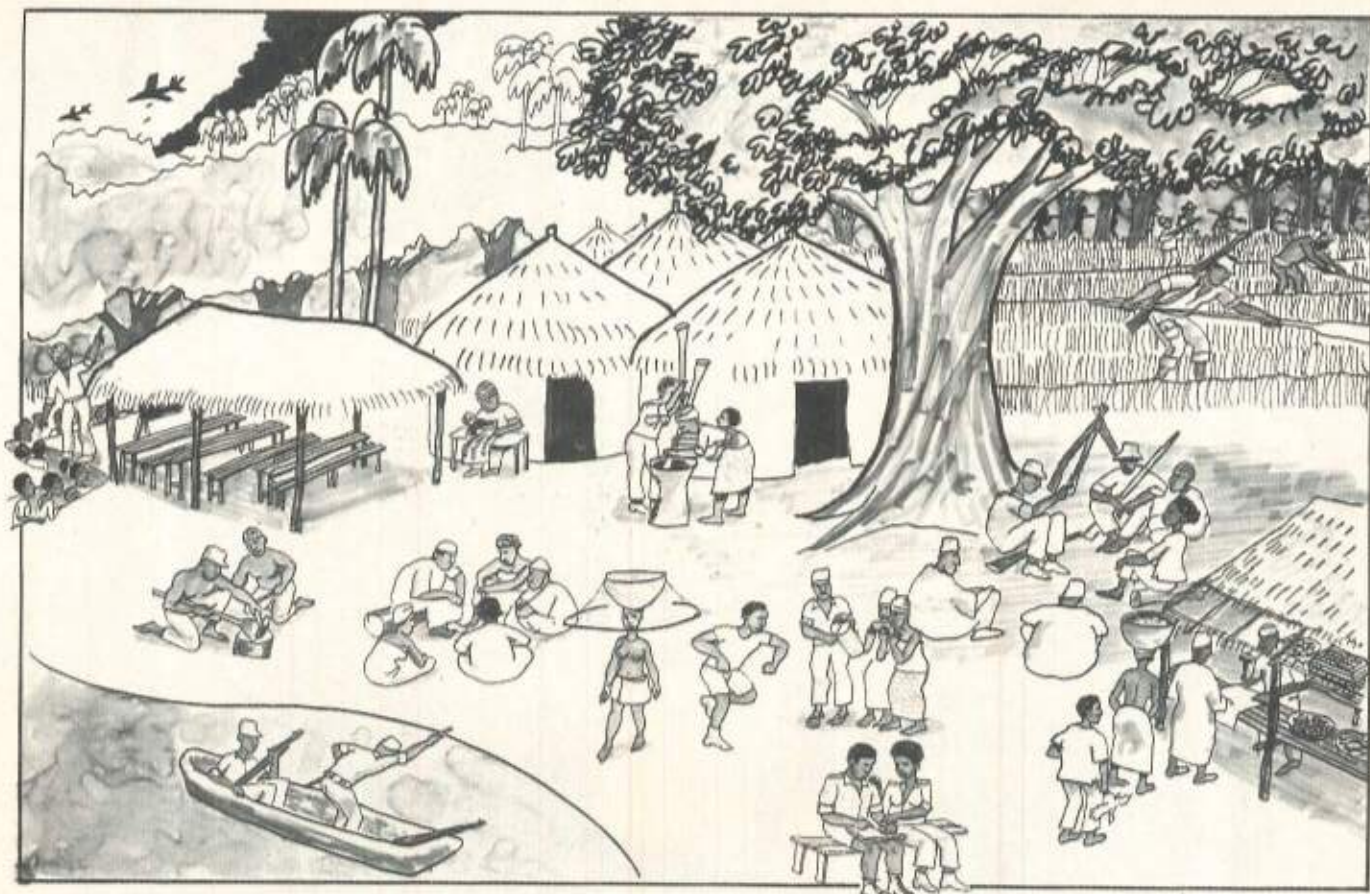
Toutefois, au lieu de renier son peuple et sa culture, Cabral se tourne vers l'étude de la réalité de son pays. Il se rapproche de son peuple, essayant de comprendre sa façon de vivre, sa manière de produire, ses croyances, bref tout ce qui constitue cette *culture* que les populations de la Guinée ont préservé au long des siècles comme forme ultime de résistance à la domination coloniale. Amílcar vit ainsi ce que lui-même appelle un processus de réafricanisation, c'est-à-dire une reconversion de mentalité dans et par son identification avec les aspirations et les souffrances de son peuple.

C'est de la rencontre entre des intellectuels réafricanisés comme Amílcar et les masses populaires et leur culture que va naître la lutte de libération nationale. Une lutte qui sera à la fois un fait culturel et un facteur de culture. Fait culturel parce que la lutte prolonge et exprime ce long processus de résistance à la domination coloniale. Facteur de culture parce que, à leur tour, l'orga-

nisation et la mobilisation de la population exigées par la lutte vont stimuler et dynamiser la culture populaire.

« En conscientisant les masses paysannes à travers la mobilisation et en déclenchant les opérations militaires, le PAIGC s'est défini comme « l'expression politique organisée de la culture de notre peuple en lutte ». Les masses paysannes ont retrouvé le support social pour l'épanouissement de leurs capacités créatrices, en s'appropriant en même temps de nouvelles idées et de techniques véhiculées par le mouvement politico-militaire. A leur tour, les éléments originaires des couches dites assimilées se sont réappropriés pleinement leur personnalité africaine ».

Rapport du Conseil Supérieur de Lutte au III^e Congrès



La lutte de libération nationale s'est appuyée sur la mobilisation et l'organisation des couches les plus larges de la population de la Guinée-Bissau. Cette pratique sociale vécue par le peuple a transformé les mentalités, a introduit des changements dans le mode de vie des communautés villageoises, a créé des institutions politiques et sociales nouvelles. Dans ce sens, la lutte de libération a été le grand contexte de formation du peuple guinéen, le creuset où se sont affirmées la conscience et l'identité nationales.

« La culture, fondement et source d'inspiration de la lutte, commence à être influencée par celle-ci. La lutte exige la mobilisation et l'organisation d'une majorité significative de la population, l'unité politique et morale des diverses catégories sociales, la liquidation progressive des restes de la

mentalité tribale et féodale, le refus des règles et des tabous sociaux et religieux incompatibles avec le caractère rationnel et national du mouvement libérateur. Le dynamisme de la lutte exige aussi la pratique de la démocratie, de la critique et de l'autocritique, la responsabilité croissante des populations dans la gestion de leur vie, l'alphabétisation, la création d'écoles et de l'assistance sanitaire, la formation de cadres issus des milieux paysans et ouvriers, ainsi que tant d'autres réalisations qui impliquent une véritable marche forcée de la société sur la route du progrès culturel. La lutte de libération n'est pas qu'un fait culturel ; elle est aussi un facteur de culture ».

Amilcar Cabral

- A ESCOLA NA LUTA



Le mot d'ordre du mouvement de libération a toujours été de créer partout des écoles dans les zones libérées. Enracinées dans la communauté villageoise et soumises aux contraintes de la guerre, ces écoles sous les arbres sont le lieu où les combattants, les paysans et les jeunes étudiants se rencontrent pour apprendre tout ce qui peut être utile au développement de la lutte. Il s'agit d'écoles militantes, qui cherchent à systématiser et à approfondir l'expérience vécue par le peuple de participation à un combat qui est à la fois mobilisateur, organisateur et éducateur.

« Que tous ceux qui savent un peu plus enseignent à ceux qui savent un peu moins.

Il faut combattre parmi les jeunes l'obsession de quitter le pays pour aller étudier ailleurs, l'ambition aveugle d'obtenir des titres académiques, aussi bien que l'idée fausse selon laquelle ceux qui étudient et obtiennent des diplômes auront des privilèges demain chez nous.

Il nous faut apprendre de la vie, apprendre auprès de notre peuple, apprendre des livres et de l'expérience des autres, mais toujours apprendre ».

Amilcar Cabral

- A INDEPENDÊNCIA



GUINÉE - BISSAU



La conquête de l'indépendance politique marque la fin d'une étape, celle de la lutte armée de libération nationale, et le début d'une autre, celle de la reconstruction nationale.

Dans cette étape nouvelle, la lutte change de nature, et des exigences nouvelles, parfois plus difficiles, émergent.

D'autre part, l'héritage colonial est extrêmement lourd : l'analphabétisme frappe la quasi totalité de la population adulte, il n'y a pas de cadres qualifiés, la situation économique est catastrophique, le pays est entièrement dépendant de l'extérieur et l'appareil d'Etat et les structures administratives sont pauvres et concentrées à Bissau. De plus, une mentalité individualiste, tournée vers la consommation et la promotion individuelle, survit dans certaines couches sociales urbaines.

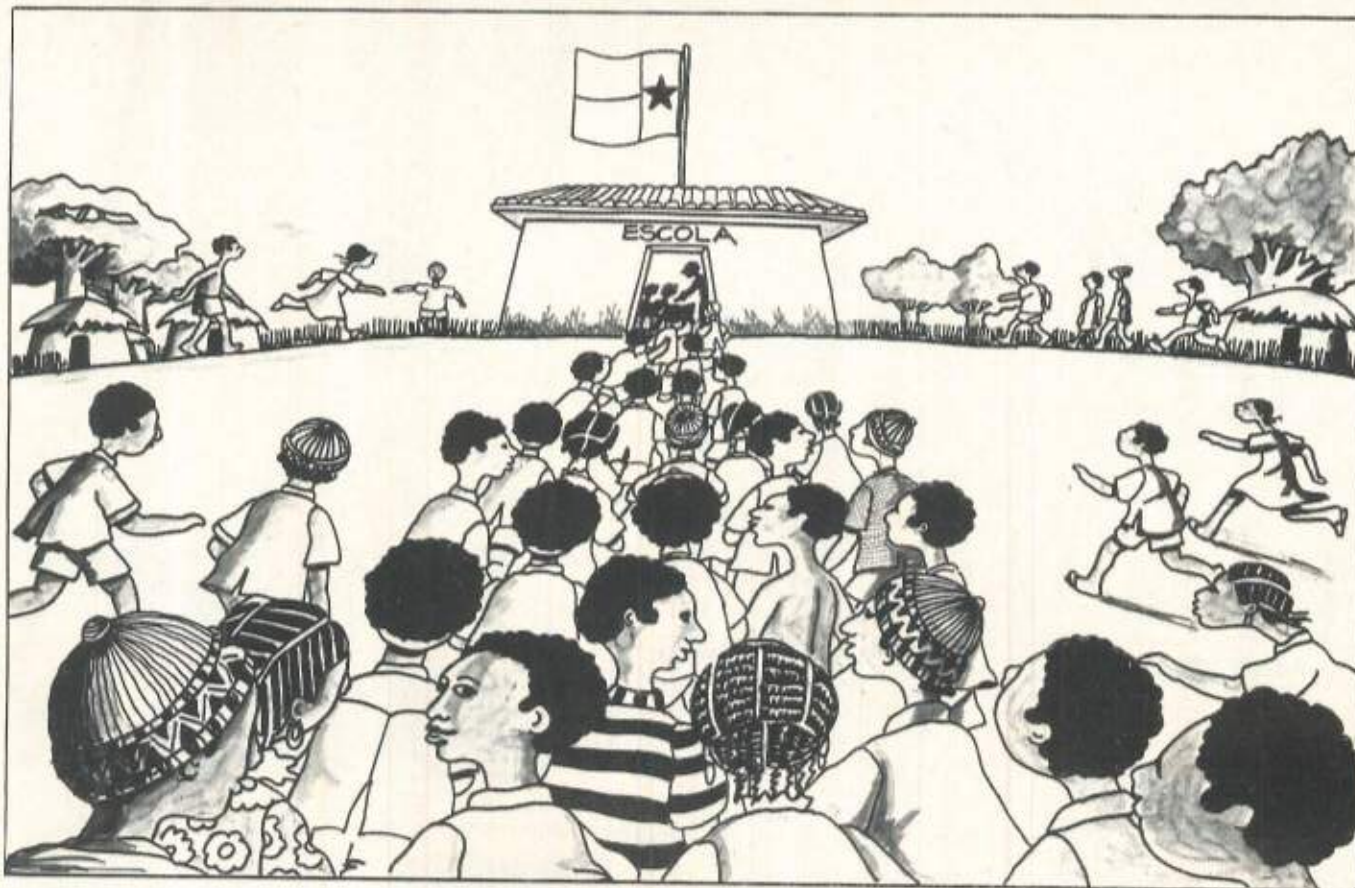
Face à une telle carence de ressources matérielles, l'homme devient le capital le plus précieux. D'où le double défi qui se pose à l'éducation dans l'étape de la reconstruction nationale : comment mobiliser le peuple et lui faciliter l'acquisition des connaissances lui permettant de satisfaire ses besoins de base et d'améliorer sa production et sa vie quotidienne ? Comment, d'autre part, former rapidement les cadres techniques en fonction des réalités et des besoins du processus de développement du pays ?

« Rempportée l'indépendance politique, la lutte continue dans le combat pour l'indépendance économique et pour l'affirmation de la personnalité historique de nos peuples dans les domaines culturel et social.

La lutte pour l'indépendance économique et sociale est plus complexe et difficile que la lutte pour l'indépendance politique.

Il ne peut pas y avoir de développement sans la volonté politique et la détermination inébranlable de transformer notre réalité. Ainsi, la pierre de touche de notre stratégie de développement repose sur l'action du Parti visant à mobiliser toutes les couches sociales, à occuper chaque mètre de terrain cultivable, à exiger le maximum de chaque cadre, à intégrer en somme tout le pays dans un vaste effort de reconstruction nationale, pour produire plus et mieux ».

Rapport au III^e Congrès du Parti



« Les enfants sont les fleurs de la lutte et la raison principale de notre combat », disait Cabral. « L'éducation est un droit et un devoir de tous les citoyens », affirme le PAIGC.

En 1974, immédiatement après l'indépendance, stimulées par ces mots d'ordre, plusieurs dizaines de milliers d'enfants et de jeunes affluent aux écoles en quête de cette instruction que les colonialistes leur avaient toujours refusée.

Cette explosion des effectifs scolaires soulève un problème-clé : comment donner une réponse satisfaisante à cette pression des masses qui réclament l'accès immédiat de tous à l'école et, en même temps, comment transformer radicalement l'éducation pour l'adapter aux exigences de la construction d'une nouvelle société ?

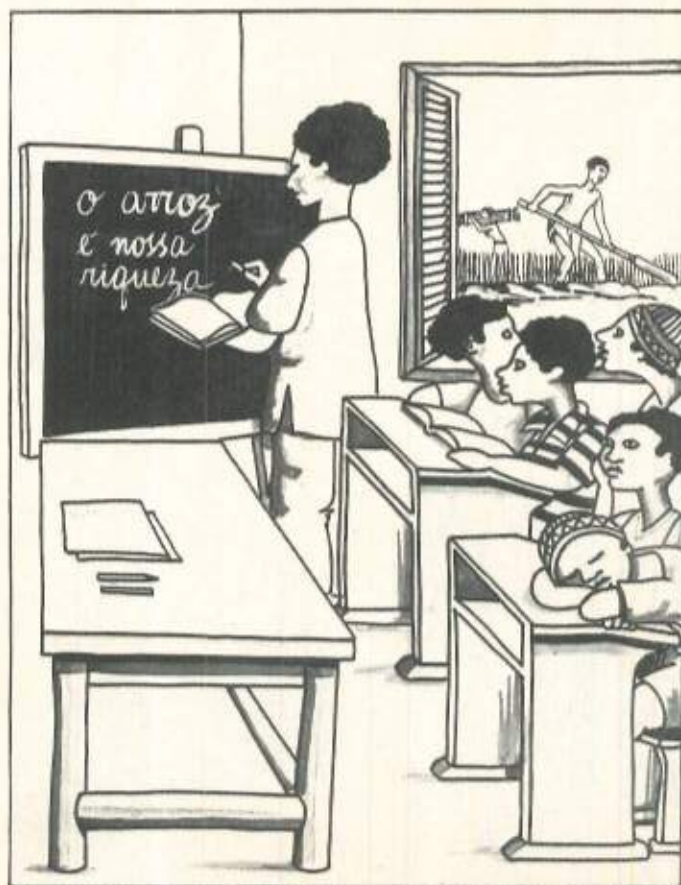
Les problèmes concrets sont immenses : manque de bâtiments scolaires, de livres et de matériel didactiques ; programmes complètement inadaptés ; enseignants n'ayant souvent eux-mêmes que 4 années de scolarité. De plus, l'enseignement se fait en portugais, donc dans une langue étrangère aux modes de pensée des élèves et absente de leur communication quotidienne dans la famille et dans la communauté villageoise.

Face à cette situation, la seule alternative est de prendre en main les écoles héritées du régime colonial, tout en éliminant ses distorsions et ses déformations les plus aberrantes.

« Avec l'accession à l'indépendance, nous avons été confrontés en Guinée-Bissau et au Cap-Vert au système d'éducation hérité du colonialisme.

Dans un premier moment, nous avons essayé de débarrasser les programmes de leur caractère aliénant, en remplaçant les contenus idéologiques les plus marqués par le fascisme et le colonialisme. La réalité de la Guinée, du Cap-Vert et de l'Afrique a commencé à prendre le pas sur la réalité étrangère. Nous avons donc essayé essentiellement d'assurer le fonctionnement des écoles existantes, en introduisant dans les programmes les changements qui étaient absolument indispensables. Mais la refonte radicale de l'éducation, sur des bases qui reprenaient l'expérience initiée pendant la lutte de libération, a été laissée pour une deuxième étape ».

Rapport du Conseil Supérieur de Lutte au III^e Congrès



Dans ce long processus de réinvention de l'éducation, la mise au point de nouveaux programmes nous a déjà permis de rapprocher le contenu de l'enseignement de notre réalité socio-culturelle. Toutefois, il ne nous a pas encore été possible de franchir l'étape plus décisive qui consisterait à introduire la pratique sociale elle-même dans le quotidien de l'école. Autrement dit, faire en sorte que les élèves puissent apprendre à partir des éléments recueillis dans leur propre milieu et puissent appliquer cette connaissance à la transformation du milieu.

Dans nos salles de classe aujourd'hui nous parlons des problèmes du travail et de la production. Mais l'étude n'est pas encore liée organiquement aux activités productives et la pratique n'est pas encore vraiment source de connaissance. Or cet apprentissage dans et par une pra-

tique permanente de transformation de la réalité sociale est la seule assurance contre le risque de voir l'école se replier sur elle-même et l'enseignement se limiter à la transmission verticale d'un savoir livresque et théorique.

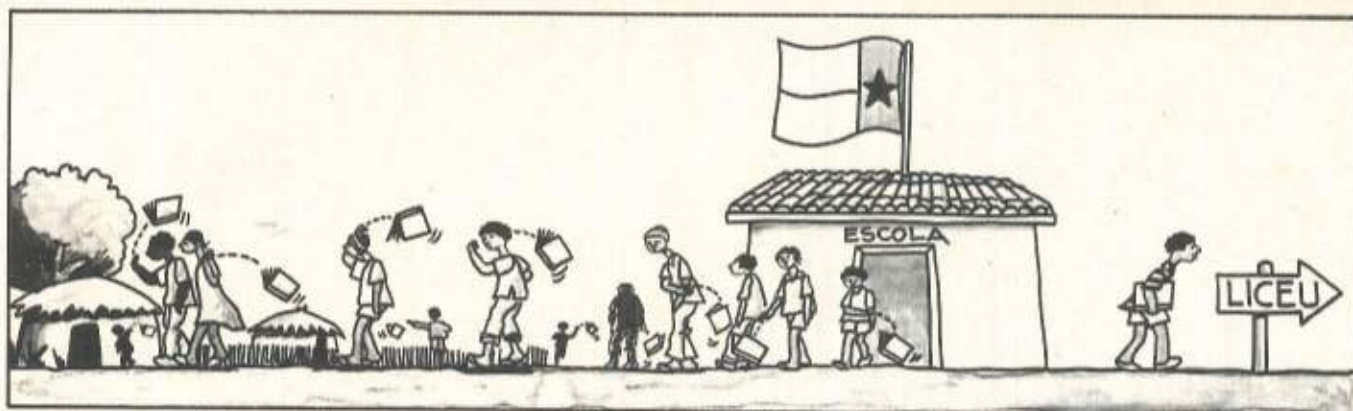


Le maintien de la coupure entre étude et travail, entre théorie et pratique, rend presque impossible la réalisation de l'autre objectif prioritaire du mouvement de libération au pouvoir qui est la démocratisation en profondeur de l'éducation et du savoir. En effet, l'accès de tous à une école auparavant réservée à une élite n'est pas suffisant en soi pour assurer une véritable démocratisation. Car les enfants arrivent à l'école déjà porteurs de toute une série d'inégalités liées à leur situation économique et sociale, et qui vont peser beaucoup dans leurs performances et résultats scolaires.

Ainsi, l'élève qui après la journée passée à l'école rentre chez lui, s'alimente bien, peut étudier tranquillement avec l'aide des parents, se trouvera évidemment dans des conditions très favorables pour réussir. En revanche, bien plus

pénible est la situation de la majorité des élèves qui, l'école finie, doivent encore aider la famille dans son travail quotidien et ne peuvent, souvent, qu'étudier seuls le soir, profitant de la lumière des rues.

Cette situation inégale est encore aggravée par un système d'évaluation des connaissances qui privilégie la capacité de mémorisation individuelle de données abstraites plutôt que l'aptitude des élèves à réinterpréter les connaissances acquises en les mettant au service de la transformation de l'environnement.



Une école coupée du travail productif et des activités communautaires n'est pas en mesure de mobiliser et de former les élèves pour qu'ils puissent contribuer à l'amélioration des conditions de vie de leurs communautés et au développement de l'ensemble du pays. Une éducation coupée de la vie ne peut qu'aggraver la distance entre la majorité de la population qui, exclue de l'école, travaille de ses mains, et la petite minorité qui, poursuivant des études théoriques, s'éloigne toujours davantage du monde du travail et de la campagne.

« En conséquence du système éducatif hérité du colonialisme, seulement un petit pourcentage des élèves qui avaient commencé l'école primaire arrivaient jusqu'à l'école secondaire. Dans la mesure où cette école primaire ne représentait pas un vrai processus d'apprentissage,

car elle n'était qu'une étape de transition vers un autre niveau, la grande majorité des élèves qui ne dépassaient pas ce stade rentraient dans leurs communautés sans avoir rien appris d'utile à leur intégration dans la production et la vie communautaire. La réussite individuelle dans les études représentait donc l'éloignement du milieu social d'origine. Pour correspondre à nos besoins et à nos réalités, nous ne pouvons pas permettre qu'un système éducatif, loin de servir la communauté dans son ensemble, continue à ne servir que les intérêts d'une petite minorité qui finit d'habitude par parachever ses études dans les grandes universités étrangères ».

Rapport du Conseil Supérieur de Lutte
au III^e Congrès du PAIGC

QUE FAIRE ?

**L'ÉCOLE
HÉRITÉE DU
COLONIALISME
NE NOUS
CONVIENT PAS**

**LA NOUVELLE
ÉDUCATION
EST EN TRAIN
DE NAÎTRE
DE ET PAR
NOTRE TRAVAIL**

C'est sur la base de la critique radicale de cette école sélective et élitiste héritée du colonialisme et de la revalorisation de l'expérience éducative du temps de la lutte de libération qu'ont été définies les lignes directrices d'une nouvelle éducation :

« Le système d'éducation dans les Républiques sœurs de la Guinée et du Cap-Vert doit se structurer de façon à assurer à tous les citoyens un niveau d'instruction leur permettant d'assumer ses devoirs et responsabilités dans le développement du pays. Il doit aussi assurer à tous les mêmes opportunités grâce à l'élimination des disparités entre la ville et la campagne et à la promotion des vocations régionales. Il doit encore favoriser la participation de l'ensemble de la population à l'action éducative sous toutes ses formes ».

Rapport au III^e Congrès

« Notre but est de lier l'école à la vie, c'est-à-dire lier l'école à la communauté où elle se trouve, au village, au quartier. Ce qui implique aussi lier l'école au travail productif, en particulier au travail agricole — si notre peuple se trouve dans la brousse, c'est là que nous devons aller travailler — et aux organisations de masses ».

Mario Cabral

Voyons maintenant quelques expériences déjà en cours dans notre pays qui témoignent de notre lutte et de notre détermination à façonner une nouvelle éducation adaptée à nos besoins et à nos ressources.



- INTERNATO DE **BOR**



**a ligação
entre estudo e trabalho
como fundamento de
um novo ensino básico**



Le point capital de la refonte du système éducatif repose sur le besoin de casser la conception traditionnelle de l'enseignement primaire en tant que simple étape préparatoire au début d'une filière scolaire qui peut se prolonger indéfiniment.

« Dans des pays comme la Guinée et le Cap-Vert, il devient absurde que n'importe quel niveau d'enseignement soit purement et simplement une sorte d'antichambre vers le niveau suivant, auquel la majorité des élèves n'a pas accès. Si nos pays consentent un effort gigantesque pour assurer une éducation de base au plus grand nombre d'élèves en âge scolaire, il est impératif que l'enseignement dispensé représente en soi un processus complet de formation. Son objectif ne peut pas être celui de préparer les élèves à des examens académiques sélectifs, mais doit plutôt favoriser une acquisition de connaissances en rapport avec le mode de vie que la grande majorité mènera dans les communautés rurales. En fait, il faut que les élèves, pendant ces années de scolarité de base puissent apprendre tout ce qu'ils ont besoin de connaître pour mener une vie socialement utile dans le cadre d'une société libérée de tout rapport d'exploitation et de domination ».

En reprenant l'expérience des internats créés par le mouvement

de libération au temps de la lutte, l'expérience de l'internat Franz Fanon à Bor illustre bien cette réorientation de l'enseignement de base pour l'axer sur la vie et le travail.

A l'école de Bor, les élèves partagent leur temps entre l'étude, les activités productives et les tâches d'entretien et de gestion de l'école. Tous les membres de la communauté scolaire participent, par groupe et à tour de rôle, au travail des champs et des ateliers, aussi bien qu'aux tâches de nettoyage, cuisine, etc. Les élèves et les enseignants se sentent aussi responsables du fonctionnement de l'école dans son ensemble et prennent aussi en charge, de façon collective et permanente, l'évaluation du travail accompli.

Le principe pédagogique qui inspire cette expérience est qu'on apprend en faisant. D'une part, l'application concrète des connaissances théoriques permet une vérification immédiate de leur validité et de leur utilité. D'autre part, l'activité productive devient elle-même source de connaissance.



CEPI



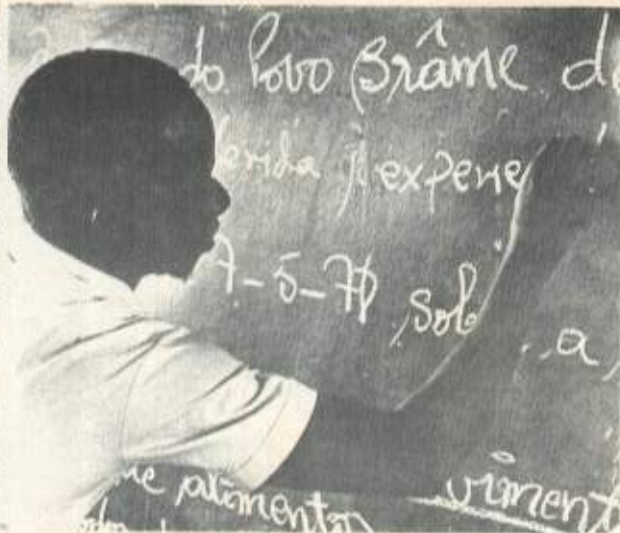
Le développement rural et l'amélioration de la vie quotidienne dans les communautés villageoises sont la clé du processus de construction d'une nouvelle société en Guinée-Bissau. A l'intérieur de cette option de base, les Centres d'Education Populaire Intégrée, localisés à Cufar et à Cacheu, essaient d'accomplir une double tâche : combattre les facteurs sociaux et culturels de l'exode rural et former les acteurs du développement, c'est-à-dire des jeunes capables d'intervenir sur la réalité rurale grâce à une analyse et à une interprétation de cette réalité ayant en vue sa transformation.

Quatre principes pédagogiques orientent cette tentative d'enraciner l'école dans la communauté rurale :

1. la valorisation sélective de la culture traditionnelle en essayant de mettre en relief ses aspects positifs mais aussi de combattre les interprétations mythiques ou surnaturelles de différents phénomènes ;
2. le renforcement des liens école-communauté. Si l'école est perçue par les adultes d'un village comme un facteur étranger de leur milieu, son « produit », les élèves, seront rejetés par la communauté, ce qui ne peut qu'aggraver l'exode rural. En revanche, si la communauté prend en charge l'école en tant qu'élément important de sa reproduction, les jeunes, avec leur soif d'innovation, trouveront plus aisément leur place au sein de la communauté

en contribuant à son évolution ;

3. l'acquisition d'« habitudes scientifiques » ou l'initiation à la méthode scientifique. En initiant les élèves à la récolte et à la systématisation des données, à l'élaboration d'hypothèses et à leur vérification pratique, on essaie de leur fournir des outils pour interpréter leur réalité et, à la lumière de cette interprétation, des outils pour intervenir sur cette réalité ;
4. possibilité d'application des connaissances. L'on suit pour chacune des principales thématiques étudiées (la production agricole et l'élevage, la santé, l'artisanat et les techniques, la communauté et sa culture) un itinéraire pédagogique en trois étapes. D'abord une étude de la réalité, dans laquelle on observe les techniques culturelles traditionnelles. Ensuite, dans l'étape dite de l'étude scientifique, on soumet les pratiques traditionnelles à une étude plus approfondie en les confrontant avec des informations et des connaissances apportées par les éducateurs. Cette confrontation permet de dévoiler et d'analyser avec un regard critique les fondements, les acquis et aussi les insuffisances des formes d'interaction entre la communauté et son environnement. Finalement, dans l'étape dite des travaux pratiques, on essaie d'appliquer à la réalité les connaissances acquises en introduisant ou en testant des innovations.



CO

- CENTRO MÁXIMO GORKI

a formação
do professor militante
como dinamizador cultural



« Dans la réalisation des objectifs du nouveau système éducatif en Guinée-Bissau et au Cap-Vert, un rôle capital revient à l'enseignant. Car, de l'action des enseignants dans les écoles, de leur effort pour se recycler et du type de rapport qu'ils réussiront à établir avec la communauté où s'insère leur école vont dépendre, dans une large mesure, la façon par laquelle la nouvelle génération sera capable de résoudre les problèmes qui se poseront à nos pays dans les années à venir ».

Rapport du C.S.L. au III^e Congrès

Le Centre Maximo Gorki à Co est en train de jouer un rôle pionnier dans la mise en place de nouvelles structures de formation et de recyclage des enseignants dont a besoin le système d'éducation en gestation en Guinée-Bissau.

Le travail du centre se fonde sur la participation collective de tous aux tâches de gestion et d'entretien d'une communauté scolaire qu'on essaie de rendre aussi auto-suffisante que possible. L'autre ligne de force est l'accent mis sur des interventions réalisées par les élèves-enseignants auprès des communautés rurales environnantes.

C'est dans le contexte de ce mouvement d'ouverture et d'insertion de l'école dans la communauté que s'est développée à Co

une expérience pilote d'inventaire et d'élaboration critique de la tradition orale des populations locales.

Partant de la prémisse que le peuple est le seul vrai sujet créateur de sa propre histoire, les élèves-enseignants sont allés récolter auprès de la population des témoignages, des récits ou des contes permettant de reconstituer son histoire pendant les époques pré-coloniale et coloniale. Les enregistrements des récits ont été, ensuite, dépouillés, systématisés et transcrits. Finalement, au cours d'assemblées avec la participation de l'ensemble de la population, tout le matériel récolté et systématisé leur a été renvoyé pour discussion et approbation sous sa forme finale.

Cette recherche sur la tradition orale permet donc au peuple d'« écrire » sa propre histoire et permet aux élèves-enseignants, en redécouvrant la culture africaine, de retrouver leurs racines.

D'une façon plus générale, ces expériences de réappropriation critique de son propre passé par un groupe dominé — de même d'ailleurs que les interventions dans le domaine de l'éducation sanitaire ou l'alphabétisation des adultes faits aussi à Co — montrent comment l'école peut devenir un pôle de dynamisation politique et culturelle de la communauté où elle s'insère.



lettre aux animateurs culturels

Paulo Freire

2



1 l'alphabétisation des adultes en tant qu'acte politique

Notre tâche, qui est de faire en sorte qu'un grand nombre de nos camarades, surtout dans les campagnes, puissent lire et écrire — ce qu'on leur interdisait de faire dans le régime colonial — est avant tout une tâche politique. La décision même d'alphabétiser les masses est déjà en soi un acte politique. Il faut donc que nous soyons vigilants, face aux insinuations qu'on nous fait, tantôt naïvement, tantôt astucieusement, dans le but de nous convaincre que l'alphabétisation est un problème technique et pédagogique, qui ne doit nullement être « mélangé avec la politique ».

En effet, il n'y a point d'éducation, partant point d'éducation d'adultes, qui puisse être neutre. Toute éducation a, en soi, une intentionnalité politique. Tel est le sens du message adressé par le Président de la République, le Camarade Pinto da Costa, lors du premier séminaire national d'alphabétisation d'adultes, en décembre 1976 :



« Apprendre aux adultes à lire et à écrire leur propre réalité, en les amenant à penser le monde de manière critique et à s'y insérer avec une conscience toujours plus lucide de leur propre réalité en transformation, telle est la tâche fondamentale de l'éducateur politique. L'alphabétisation, ajoutée le Président, en tant que méthode culturelle de conscientisation, doit avoir un caractère essentiellement politique. Elle doit servir à former des êtres conscients, profondément doués de sens critique, et à créer des révolutionnaires capables d'affronter sans vaciller les difficultés qui peuvent se dresser dans la voie de la construction d'une nouvelle société. » (...)

Telle est la raison pour laquelle, en tant qu'éducateurs-éduqués du Peuple, nous devons essayer de clarifier toujours davantage notre option politique et d'être vigilants afin de garder une cohérence entre l'option théorique que nous proclamons et la pratique que nous réalisons. Etre tout le temps conscients des buts et des destinataires de notre travail éducatif. Et cette clarté ne peut qu'augmenter dans la mesure où nous nous engageons, de façon militante et critique, dans la pratique et, à travers elle, nous apprenons comment mieux travailler.

2 l'alphabétisation des adultes en tant qu'acte de connaissance

Etant un acte politique, l'alphabétisation des adultes, comme toute éducation, est aussi un acte de connaissance. Ce que nous voulons dire par là est très simple : dans toute relation entre éducateur et éduqué, l'enjeu est toujours quelque chose qu'on cherche à connaître.

Dans l'éducation coloniale, l'éducateur nous transmettait « sa » connaissance et notre rôle était celui d'« avaler » cette connaissance qui, de plus, faussait notre réalité en fonction des intérêts du colonisateur. Ainsi, l'alphabétiseur colonial « enseignait » le $b + a = ba$ que l'analphabète répétait pour mémoriser.

Notre révolution en marche exige aujourd'hui de nous que nous soyons cohérents avec elle à tous les niveaux de notre action. C'est pour cela que nous ne parlons plus en termes de « cours du soir pour adultes », mais de Cercles de Culture ; nous ne disons plus « analphabètes », mais adultes qui s'éduquent ; nous ne disons plus « alphabétiseurs », mais animateurs culturels ; nous ne nous référons plus aux « leçons d'alphabétisation », mais à un débat, au cours duquel c'est la réalité même du Peuple, conte-

nue dans les « mots-clés » et représentée dans les « codifications », qui est discutée et analysée avec lui.

A ce propos, citons à nouveau le message du Président de la République quand il commente le travail dans un cercle de culture :

« L'attitude des adultes dans le cercle atteste que le silence n'est plus possible. Toutes les conditions sont données pour que, à travers la pratique et la réflexion, un dialogue permanent s'établisse dans les cercles de culture où les mots générateurs seront l'essence même de l'homme qui se recrée et se libère dans et par la connaissance de ses potentialités ».

Dans une société où « le silence n'est plus possible », le rôle de l'animateur culturel, dans son rapport avec les adultes qui s'éduquent à l'intérieur du cercle de culture, ne peut plus être celui de quelqu'un qui transfère la connaissance, mais doit devenir celui de quelqu'un qui, à travers le dialogue, essaie d'apprendre avec les autres participants de l'expérience.

En enseignant quelque chose aux adultes, l'animateur, à son tour, apprend lui aussi quelque chose d'eux. Dans l'éducation révolutionnaire, qui doit remplacer peu à peu l'éducation coloniale à tous les niveaux, il n'est pas possible de séparer l'acte d'enseigner et l'acte d'apprendre, l'acte d'éduquer de celui d'être éduqué.

3

l'alphabétisation des adultes dans le cadre de la reconstruction nationale

Il est évident, mais redisons-le encore une fois, que les finalités, les objectifs, le contenu et la méthode qui caractérisent notre travail d'alphabétisation des adultes comme un acte de connaissance et comme un acte politique, ne peuvent pas être les mêmes que ceux d'une alphabétisation réalisée dans une société où les ouvriers et les paysans sont réduits au silence par les classes dominantes.

Chez nous, l'alphabétisation des adultes est l'effort pour aboutir à ce qu'animateurs culturels et adultes qui s'alphabétisent réussissent ensemble « à lire et à écrire leur propre réalité, en réfléchissant de manière critique sur leur monde et en s'insérant avec une conscience lucide dans la réalité en transformation ».

Quand le Président parle de « lire et écrire la réalité », il se réfère au besoin de saisir notre réalité environnante non pas comme une chose statique, figée, à laquelle on doit simplement s'adapter, mais comme quelque chose en mouvement, en devenir. Quand il parle de « réfléchir de manière critique sur le monde », il se réfère à la nécessité que nous ressentons tous de comprendre la raison profonde qui explique les faits, les choses de la réalité. Quand



il parle d'« écrire la réalité, en s'y insérant de façon consciente », il fait allusion à l'action transformatrice des hommes et des femmes sur la réalité environnante. Transformation du monde naturel par le travail qui consiste à défricher les champs, semer, cultiver et récolter ; à transformer l'argile en brique, le cuir en chaussure, le tronc de l'arbre tombé en bois, le bois en planches, les planches en bateau avec lequel on pêche le poisson qu'on vend et qu'on mange. Transformation aussi de l'autre monde — le monde social, politique et culturel, ce monde de l'organisation de la société, qui ne peut pas être compris sans saisir quel est le mode de production qu'elle pratique, quel est le régime d'utilisation sociale des forces productives. Car la reconstruction de notre société, faite avec le peuple, se fonde sur la réorientation du régime de l'utilisation sociale de nos forces productives.

C'est tout cela la « lecture » de la réalité, tout ce qui implique aussi la liaison entre l'alphabétisation, la production, la santé, et les programmes concrets d'action dans les communautés, en articulation avec les comités de base du Mouvement.

Cette conception de l'alphabétisation en tant qu'action culturelle signifie aussi que les animateurs et animatrices ne terminent pas leur travail quand ils quittent la séance du cercle de culture. Au contraire, leur travail se prolonge dans la communauté et leur action dans le cercle de culture n'est qu'un moment. Il est fondamental que les animateurs et animatrices vivent avec le peuple, qu'ils s'habituent à « lire » eux-aussi la réalité du peuple pour être capables d'en

discuter, dans les cercles de culture, avec les adultes. Car, en fin de compte, les cercles de culture ne sont rien d'autre que des centres où le peuple discute ses problèmes, s'organise et planifie des actions concrètes correspondant à l'intérêt collectif.

Et justement parce que nous définissons l'alphabétisation des adultes comme une action culturelle au service de la reconstruction de notre pays — et non pas comme un simple apprentissage de la lecture et de l'écriture — il peut y avoir des occasions où notre travail avec la population devra se centrer, dans un premier moment, sur la « lecture », la « re-lecture » et l'« écriture » de la réalité et non pas sur l'apprentissage de la langue (1).

Que voulons-nous dire par cela ? Que, dans certains cas, la priorité peut être l'organisation de la population pour analyser sa réalité et les problèmes de la communauté dans les domaines de la production, de la santé, etc. pour y trouver des solutions collectives. Autrement dit, la priorité peut revenir à un travail de mobilisation de la population pour la stimuler à s'organiser, par exemple, autour d'une coopérative de production agricole ou autour d'une action de combat contre la malaria. Des actions de développement de ce type peuvent, parfois, se prolonger pendant longtemps avant que la population ne ressente vraiment le besoin de s'alphabétiser. Dans ces situations, c'est l'expérience vécue de « lire », « relire » et « écrire » sa réalité qui amènera, à un moment donné, la communauté à vouloir aussi lire et écrire des mots, quand l'acquisition de cette connaissance aura gagné une signification réelle.

Dans d'autres cas, l'action culturelle commence par l'alphabétisation même. Mais il est alors essentiel qu'à partir de l'apprentissage de la langue, on suscite l'engagement de la population dans des projets ayant trait à la transformation de sa réalité. Il faut, en effet, établir un dynamisme et une interaction entre les cercles de culture et les expériences de transformation de la réalité de telle sorte qu'ils puissent s'activer et se relancer mutuellement.

Car, pour tout dire, c'est seulement dans la mesure où l'alphabétisation des adultes sera entreprise et perçue en tant qu'acte politique et acte de connaissance, en étroite liaison avec la production et la santé, et non pas comme un simple exercice mécanique de mémorisation de syllabes et de mots, qu'elle réussira à s'insérer et à contribuer vraiment au processus de reconstruction nationale.

(1) Cette proposition que Paulo Freire fait ici dans le sens d'une inversion du processus éducatif, dans lequel la mobilisation de la population pour améliorer sa vie quotidienne précéderait l'étape de l'alphabétisation linguistique, découle de l'expérience vécue en Guinée-Bissau où — comme on le verra plus en détail dans le chapitre suivant — les obstacles linguistiques nous ont amené à repenser l'ensemble de notre démarche d'intervention dans le domaine de l'éducation des adultes (Note de l'IDAC).

« L'alphabétisation, pour nous, ne consiste pas seulement en l'acquisition de la technique de la lecture et de l'écriture. Elle est aussi une prise de conscience politique. Le processus ne s'arrête pas dans le simple apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il doit plutôt continuer et s'approfondir par et dans la formation technique et professionnelle des adultes qui s'alphabétisent, aussi bien que par et dans leur pratique d'insertion dans la communauté locale.

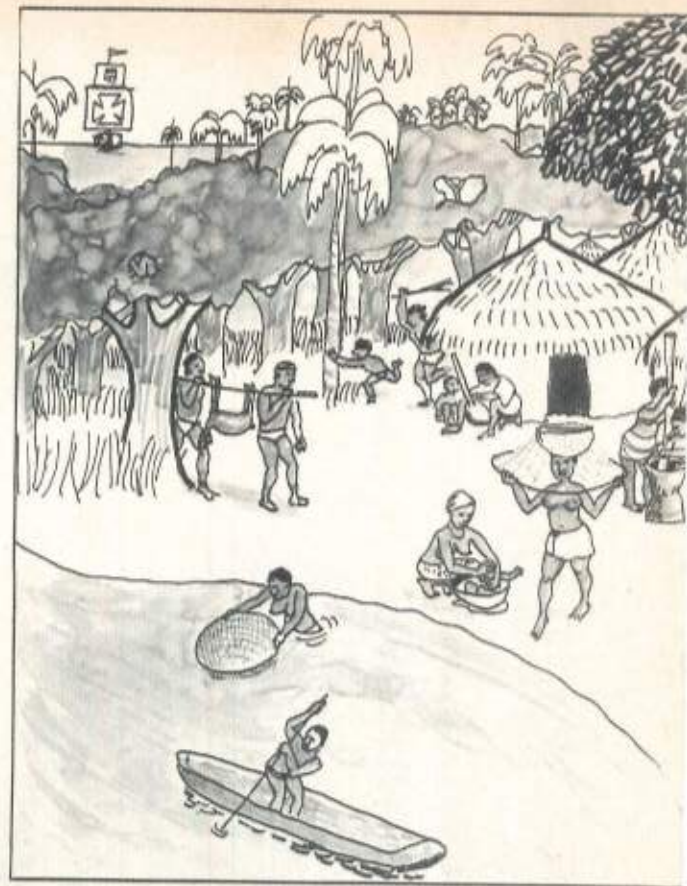
L'alphabétisation devra s'appuyer sur toutes les initiatives entreprises par les différents secteurs de la vie nationale engagés dans la promotion et le développement des communautés et sur toutes les initiatives du PAIGC destinées à élever le niveau de conscience politique de notre peuple et à stimuler sa participation active, créatrice et critique dans l'œuvre de reconstruction nationale ».

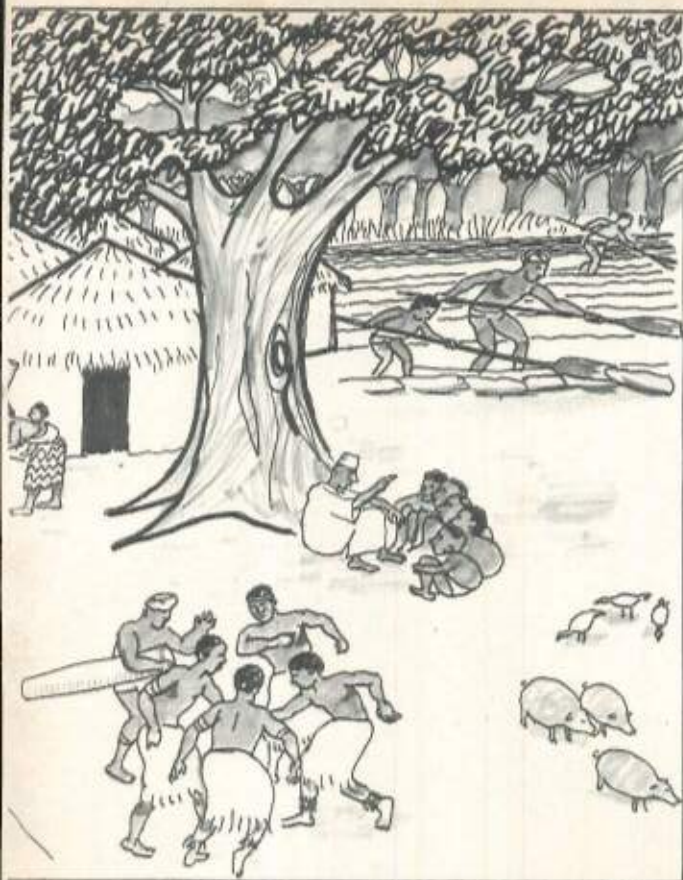
Rapport du Conseil Supérieur de Lutte
au III^e Congrès du PAIGC (novembre 1977)

connaître
pour transformer
l'expérience de Sedengal

3







un village comme tant d'autres

A partir de Bissau, on doit rouler plusieurs heures en Land-rover par des routes à peine carrossables avant d'atteindre Sedengal. Sedengal est un village guinéen typique où la vie coule à un rythme lent, équilibré, paisible. Le parfum des brasiers nous rappelle la proximité d'animaux sauvages qui rôdent autour de la « tabanca » la nuit. Ces brasiers sont lumière, défense contre les animaux, voirie. Ils assurent une propreté qui impressionne et qui écarte toute sensation de misère.

Sedengal est une tabanca « traditionnelle » avec ses paillettes couvertes de chaume, ses rizières, ses outils, ses cérémonies, sa musique émanant des activités de pilage des femmes.

Sous cette apparence idyllique du commencement des temps, on trouve un tissu social complexe. Trois groupes ethniques cohabitent dans un espace réduit avec toute leur diversité : couleur de la peau, mode d'habitation, langue, religion, habillement, régime alimentaire, instruments agricoles, règles de mariage, division du travail, répartition des richesses.

Sedengal, comme des centaines d'autres communautés villageoises semblables en Guinée-Bissau, vit d'une agriculture de subsistance. Comme partout ailleurs, ici aussi les paysans ont fait la guerre contre l'armée coloniale dont les fortifications sont encore visibles. Aujourd'hui, l'on essaie de préserver les acquis de la lutte. Mais Sedengal est loin de Bissau, de même que la logique communautaire, avec ses rythmes et ses principes, est loin, très loin des plans et priorités décidés par l'Etat national.

Ce matin, nous avons apporté dans notre Land-rover des lampes à huile qui permettront d'éclairer le travail dans les « cercles de culture ». Car ici, comme ailleurs en Afrique, les paysans étudient le soir, après le travail des champs.



Faire le programme avec le peuple

Plus de 90 % de la population adulte de la Guinée-Bissau étant analphabète, l'urgence d'un programme d'alphabétisation des adultes avait toujours figuré comme un des objectifs prioritaires dans le programme politique du PAIGC.

En 1975, un an après l'indépendance, le mouvement de libération au pouvoir décide d'entreprendre les premières expériences d'alphabétisation dans le contexte des Forces Armées, dans la ville de Bissau et dans certains villages ruraux. On écarte d'emblée l'hypothèse d'une action massive à l'échelle nationale car, dans le contexte guinéen, cela impliquerait la réduction de



l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à un effort isolé, comme s'il s'agissait d'une fin en soi. L'on estimait que, dans les zones rurales où la parole écrite n'a guère de prise, une telle démarche ne pourrait conduire qu'au gaspillage de précieuses ressources et à l'échec, donc à la démobilisation populaire ; car on oublie les connaissances que l'on n'a pas l'occasion de mettre en pratique.

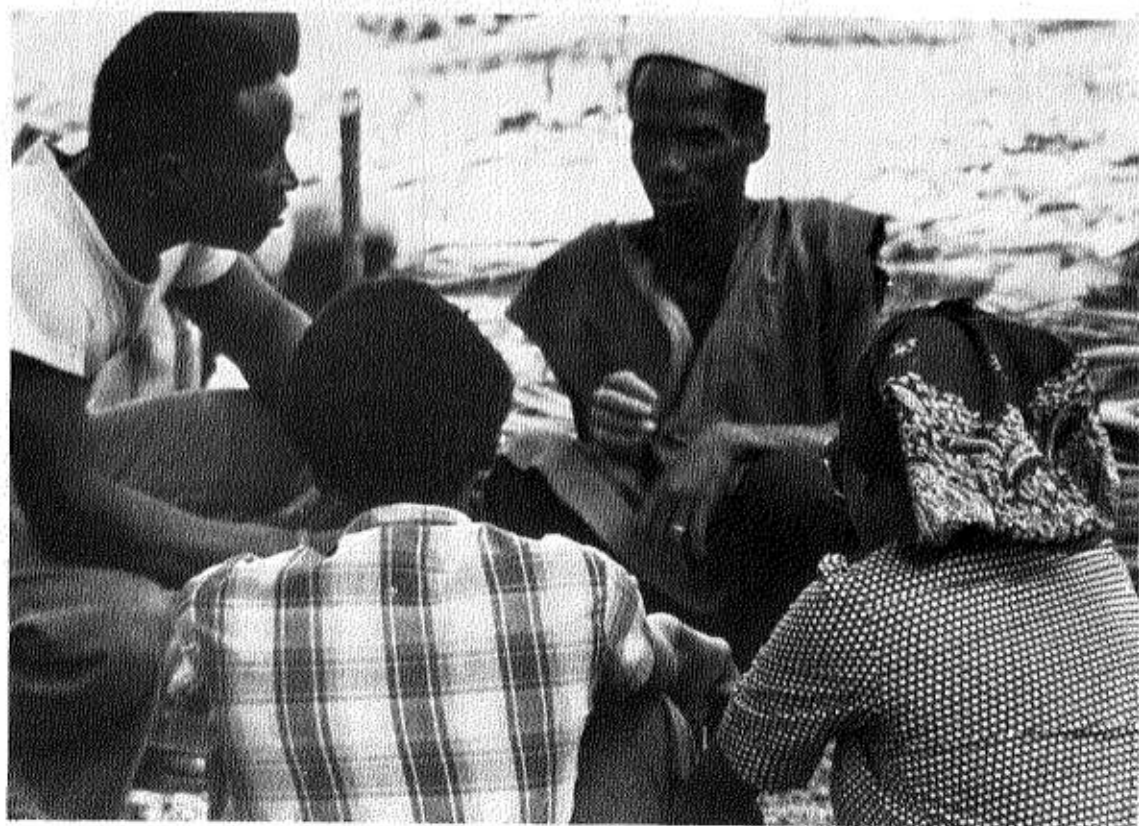
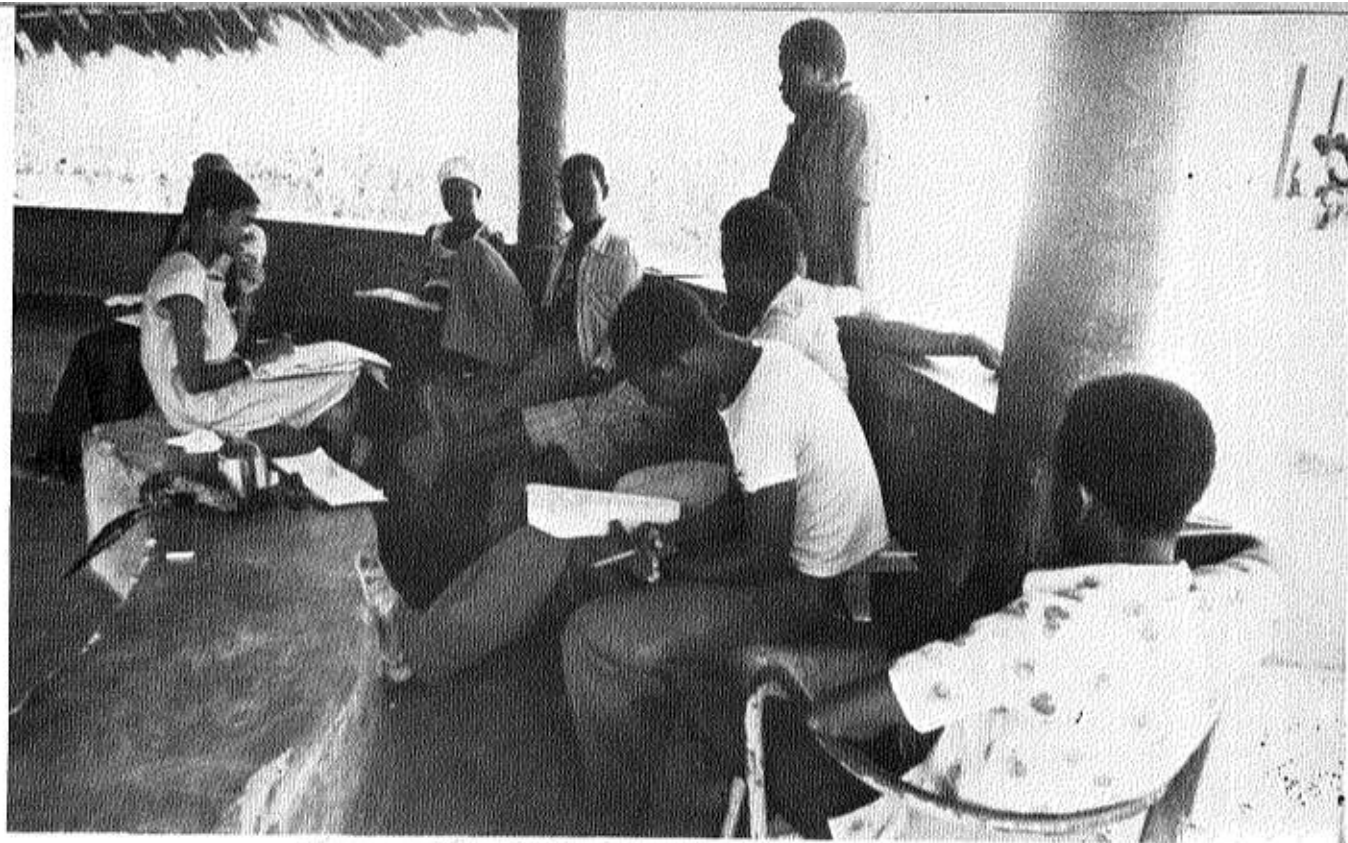
On adopte alors cette prémisse de départ : l'alphabétisation n'a de sens que là où elle devient un outil de travail dans la vie quotidienne de la population lui permettant ainsi de développer la connaissance de sa réalité envi-



ronnante et de s'organiser pour la transformer. Autrement dit, l'alphabétisation s'inscrit dans un processus d'acquisition de connaissances permettant au groupe qui s'alphabétise d'améliorer sa production et de satisfaire ses besoins collectifs de base. Pour rendre les adultes sujets de leur processus de développement, l'alphabétisation doit donc s'articuler avec l'action d'autres secteurs-clés tels que le développement rural et l'éducation sanitaire, aussi bien qu'avec le travail des organisations politiques de masses, comme la jeunesse du parti, les organisations de travailleurs et de femmes.

En 1977 un membre de la commission natio-

nale de coordination de l'alphabétisation arrive au village de Sedengal, choisi comme site d'une des premières expériences pilote dans les zones rurales du pays, pour y tester les principes et la méthodologie du travail. Sa première tâche consiste à discuter avec les représentants locaux du Parti et de l'Etat des objectifs du programme éducatif, en invitant ensuite l'ensemble de la population à y participer.

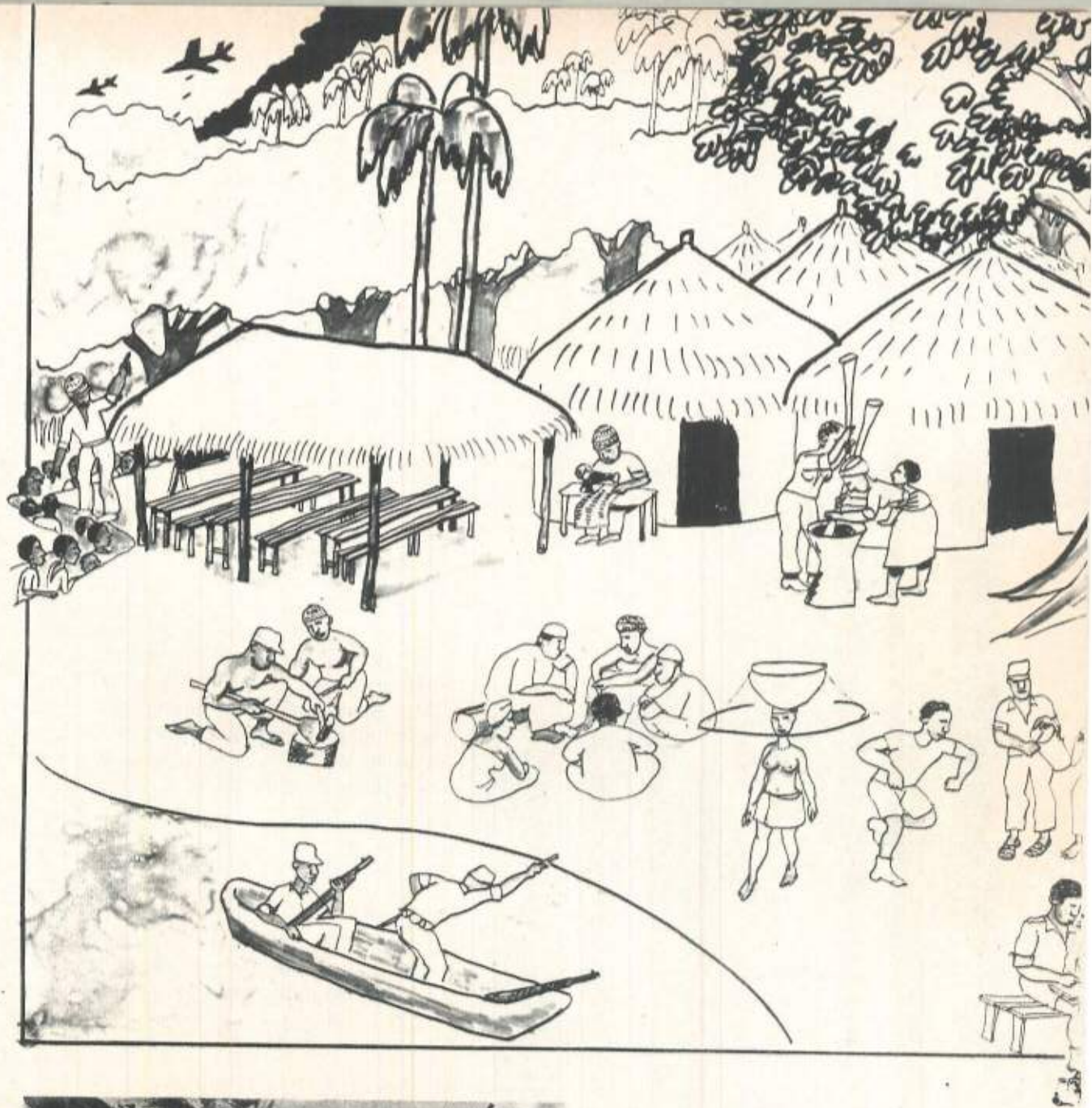




Avec l'accord et le soutien des chefs locaux pour le démarrage du programme, la deuxième tâche de la coordinatrice est de former une équipe d'animateurs culturels, recrutés sur une base volontaire parmi les jeunes de la région ayant une scolarité de base.

La formation des animateurs aux objectifs de l'alphabétisation, à son contenu et à sa méthode, se fait déjà en liaison avec la mise en œuvre des premières étapes du programme. Ainsi, ce sont les animateurs culturels locaux qui font un premier inventaire de l'univers verbal et thématique de la région. Cet inventaire, dressé à partir d'entretiens spontanés avec les paysans, permet aux jeunes d'analyser les problèmes locaux et les spécificités des différents groupes ethniques.

Sur la base de cet inventaire de l'univers thématique, les animateurs élaborent ensuite des « codifications », c'est-à-dire des représentations visuelles d'aspects significatifs de la réalité vécue par le groupe. Ces codifications seront, par la suite, discutées et analysées par le groupe d'adultes qui s'alphabétise avec l'aide et la participation de l'animateur.





la lecture de la réalité

A chaque codification est rattaché un mot « générateur », dont les syllabes seront décomposées et étudiées et ensuite recombinaées par les adultes ce qui donnera naissance à d'autres mots et à de petites phrases.

Ces mots-clés, qui sont le fondement du processus d'apprentissage, sont choisis selon deux critères :

- leur richesse thématique, c'est-à-dire l'intérêt et la signification des thèmes auxquels ils se réfèrent et qui, en renvoyant à des aspects de la réalité locale ou à des expériences vécues par le groupe, favorise une réflexion collective ;
- leur richesse de sons ou de phonèmes et la possibilité qu'ils offrent de saisir et de maîtriser progressivement les difficultés phonétiques de la langue.

L'étape du décodage de chaque tableau est le moment privilégié où l'animateur et le groupe, en discutant chaque thème, commencent à faire la « lecture » de la réalité. Un dialogue s'engage entre l'animateur et le groupe qui, confronté à ce segment de sa réalité quotidienne, peut en prendre une distanciation critique. Ainsi, en Guinée-Bissau, le premier mot générateur est LUTA (lutte) qui, étant évidemment fortement chargé de contenu émotif et politique, suscite toujours une discussion riche et dynamique.



DUS AR MOM
SE UNTEN UTROCATEN
QUIL QUI TEN QUI LA
ICATA SIRBIL DINADO

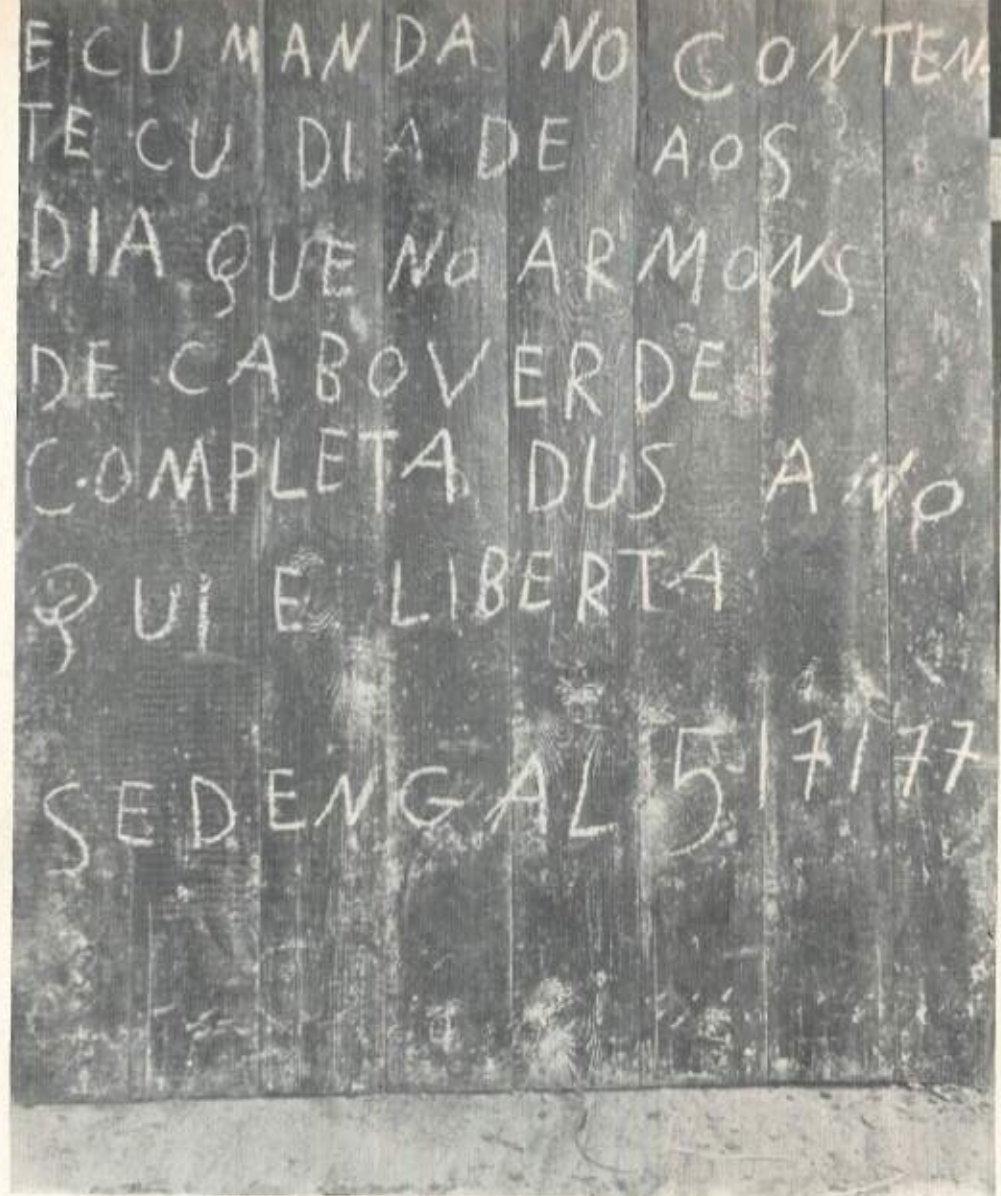
SI NO LIBERTA
CABOVERDE CALIBERTA
ENTON NO CALIBERTA

on leur apprend le portugais...

Au fur et à mesure que se déroulent les séances de travail dans les cercles de culture, on se rend compte que les progrès dans l'apprentissage du portugais — qui, en tant que langue officielle du pays et de l'école, est la langue de l'alphabétisation — sont extrêmement lents.

Cette expérience montre bien que le portugais est complètement étranger à la pratique sociale quotidienne du village. Les paysans ne le connaissent pas ni même en tant que langue parlée. Chaque groupe ethnique parle sa langue maternelle africaine, tandis que beaucoup de personnes — mais pas tous — parlent le créole. Sorte

de dialecte dérivé du portugais et enrichi par l'influence des langues traditionnelles africaines, le créole a connu en Guinée-Bissau un grand essor pendant la lutte de libération nationale quand il a justement joué le rôle de langue orale de communication entre les ethnies. De ce fait, il est considéré aujourd'hui comme étant la langue nationale du pays, le portugais en étant la langue officielle. Mais pour les paysans, le portugais n'est qu'une langue étrangère inconnue, sorte de code linguistique impossible à déchiffrer et dont l'apprentissage n'aurait d'ailleurs pas d'utilité ni d'application immédiate



**...ils nous
répondent
en créole**

dans leur cadre de vie.

Mais un autre phénomène plus encourageant s'est produit dans les cercles de culture de Senghal. Malgré toutes les difficultés posées par leur échec à apprendre le portugais, plusieurs participants ont réussi peu à peu à saisir et à maîtriser le processus de décomposition des mots en syllabes et de leur recombinaison et qu'ils ont appliqué au créole. De façon spontanée et imprévue, certains groupes sont arrivés à construire de petites histoires en créole (comme celle reproduite sur le tableau noir de la photo), ainsi qu'à écrire des phrases dans leurs langues

ethniques.

De telles expériences ont suscité un débat sur les options linguistiques du pays. Il semble, en effet, que la structuration du créole en tant que langue écrite et sa diffusion soit l'option qui correspond le mieux à la préservation de l'identité culturelle africaine et à l'objectif de départ de rendre la population entière sujet des transformations à opérer dans la société.

l'écriture de la réalité

Il nous faut marcher par d'étroits sentiers de brousse avant d'atteindre une immense clairière où l'on devine récemment plantées les têtes de bananiers. Nous sommes ici à la « horta » de Sedengal, champ défriché et cultivé collectivement par les paysans ; l'impact éducatif de cette entreprise dépasse sa portée strictement économique.

Nous avons dit que les mots générateurs qui servent de support à l'alphabétisation renvoient toujours à des thèmes de discussion. Ceux-ci à leur tour,



s'ouvrent sur l'analyse de questions ou de situations problématiques vécues par la communauté et sur les moyens d'y faire face.

A Sedengal, ces discussions aboutirent à une proposition concrète émanant de la population elle-même : celle d'aménager, grâce au travail volontaire de toute la communauté, un champ agricole situé dans les alentours du village pour y planter des bananes. Au départ, l'idée est très modeste. Il s'agit de produire un excédent qu'on pourrait commercialiser pour que

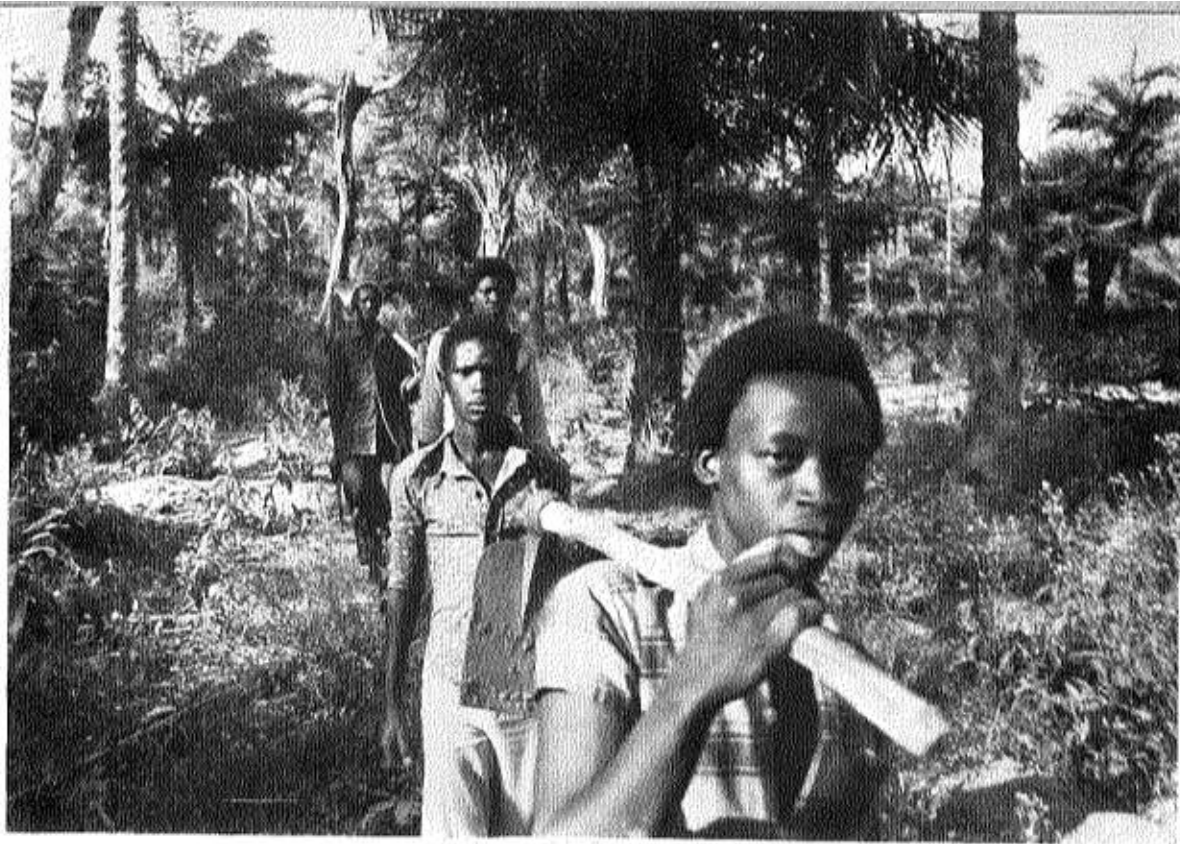


la communauté puisse financer elle-même au moins une partie des dépenses liées à l'alphabétisation.

Peu à peu, le projet s'élargit. Les animateurs culturels participent avec la population à toutes les étapes du travail au champ et, cette fois-ci, c'est eux qui apprennent des paysans, partageant leur expérience et leurs techniques. C'est aussi la première fois dans la région que des membres des trois groupes ethniques participent à un effort commun dont les résultats seront répartis parmi la communauté villageoise

dans son ensemble.

Progressivement, la plantation qui, au début, n'était qu'un sous-produit et un appui au travail éducatif, devient elle-même source d'apprentissage et met en évidence le besoin de toute une série de connaissances nouvelles.









connaître pour transformer

La diversification et l'élargissement du travail dans le champ collectif mettent la population face à des besoins qui sont autant de champs de connaissance et de savoir à explorer : apprendre à mieux utiliser les semences et les engrais, à réaliser des travaux de contrôle du sol et de l'eau, à planifier la commercialisation du produit, etc. A des connaissances techniques d'utilisation immédiate s'ajoutent aussi des notions de calcul et de gestion, des informations sur la santé, l'hygiène, la nutrition, etc.

Il est intéressant de souligner ici l'inversion du processus éducatif. Ainsi le développement même de l'expérience de transformation de l'environnement, vécue par la population, suscite la motivation de connaître et de savoir davantage. L'éducation cesse d'être une activité spécialisée, coupée de la vie et de la production, pour devenir fonction de l'environnement social et outil pour sa transformation.

D'autre part, comme c'est la communauté elle-même qui, dès le début, prend en charge l'expérience, l'apport technique et matériel du Gouvernement central ne fait que combler les carences locales au lieu de se substituer à l'initiative et à l'effort des gens. La contribution gouvernementale intervient ainsi en tant que force d'appoint sans risque de recréer une relation de dépendance de la communauté vis-à-vis de l'Etat dispensateur de services et administrateur de projets formulés loin de la base.

L'écriture de la réalité précède l'alphabétisation linguistique. Et l'on peut espérer que c'est justement cette intervention consciente et créatrice de la communauté sur son environnement social — qu'on appelle action culturelle — qui pourra créer, dans l'avenir, les conditions objectives pour que l'apprentissage linguistique soit possible et soit utile.



les leçons de Sedengal

Quel bilan provisoire peut-on déjà faire de cette expérience qui est d'ailleurs encore en plein développement ?

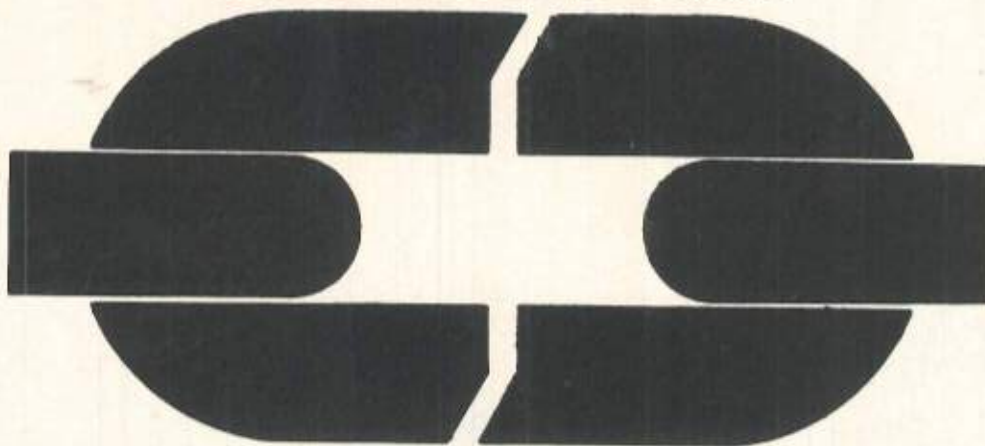
Si l'on considère les résultats en termes d'apprentissage linguistique en portugais, ils ont été franchement décevants. En revanche, des expériences comme celle de Sedengal ont permis de poser clairement sur le plan national, la question de la politique linguistique du pays. Car il semble bien que, tant qu'on n'aura pas réuni les conditions permettant l'utilisation des langues parlées par les gens dans le processus d'alphabétisation, les progrès en termes d'apprendre à lire et à écrire seront extrêmement lents et précaires dans les zones rurales.

Toutefois la leçon principale de Sedengal se situe à un autre niveau. En effet, si l'on pose comme critères d'évaluation de tout processus éducatif l'acquisition par les éduqués de connaissances et d'outils utiles à la vie du groupe auquel ils appartiennent et l'acquisition de valeurs et de normes de comportement social, alors la réussite de l'expérience est indéniable. Sedengal prouve qu'il est possible de susciter un processus éducatif qui prend comme point de départ les besoins et les intérêts immédiats des gens et s'appuie sur la mobilisation des ressources disponibles localement pour que la population prenne en charge son propre processus de développement. Sur un autre plan, cette participation de tous à l'effort collectif, au-delà des barrières ethniques et des intérêts familiaux, confirme l'importance qu'il y a à compter surtout sur ses propres forces et consolide le sentiment d'appartenance à une même communauté.

Malgré tous les obstacles qu'il reste encore à surmonter, on peut déjà dire que les paysans de Sedengal sont les acteurs d'un processus de formation où la lecture et l'écriture de la réalité a contribué à l'amélioration de la vie quotidienne de toute la communauté.



documents Idac



L'Institut d'Action Culturelle de Genève (IDAC), dirigé par le Prof. Paulo FREIRE, a publié depuis le printemps 1973 une série de documents qui traitent de la *conscientisation* comme instrument de libération dans le processus d'éducation, de développement et de changement social.

Documents déjà parus :

*Les Nos 1 à 8 sont épuisés

No. 1 - *Conscientisation et révolution - une conversation avec Paulo FREIRE*

No. 2 - *« Aide » au « Tiers-Monde » - le développement impossible*

No. 3 - *La libération de la femme : changer le monde, réinventer la vie*

No. 4 - *Education politique - une expérience au Pérou*

No. 5/6 *Révolte dans la société répressive : l'élargissement du champ politique aux USA*

No. 7 - *Dessins d'humour comme instrument d'éducation politique*

No. 8 - *FREIRE/ILLICH - l'oppression de la pédagogie et la pédagogie des opprimés*

No. 9 - *L'observation militante - une alternative sociologique*

No. 10 - *Féminiser le monde*

No. 11/12 *Guinée-Bissau - Réinventer l'éducation*

No. 13 - *Au point chaud - le coopérant dans le débat sur le développement*

No. 14 - *A la recherche d'une nouvelle conscience sociale ; une expérience de formation en Suisse romande*

No. 15 - *Culture et résistance au Chili ; rêver, anticiper, préparer un monde différent.*

No. 16/17 *Attention Ecole*



L'IDAC est un collectif de travail à but non-lucratif. Son budget provient de son travail - des séminaires qu'il organise, des consultations, de la vente de ses publications - et des contributions volontaires d'individus et d'organisations.

Les abonnements aux Documents IDAC sont une forme de soutien au travail de l'équipe.

Pour vous abonner aux Documents IDAC, renvoyer ce coupon à :

Idac

27, chemin des Crêts
CH 1218 Grand-Saconnex
Genève

Je désire souscrire aux Documents IDAC (*)

Nom _____

Adresse _____

*Prix Sfr 20.— pour 4 numéros

(US\$ 8.— et US\$ 12.— par avion, paiement de l'étranger par chèque ou virement postal international.

Vous recevrez tout document en français à moins que vous ne demandiez la version en langue anglaise.