

Guinée-Bissau

RÉINVENTER L'ÉDUCATION



DOCUMENT



IDAC

11/12

A Mario Cabral
à ses collaborateurs du
Ministère de l'Éducation
et à tous ceux qui,
en Guinée-Bissau, nous
ont accueilli comme
des camarades

"Parmi les caractéristiques de
notre pays, ce qui frappe
c'est la pauvreté et le
dénuement. Choses mauvaises
en apparence, bonnes en réalité.
Car la pauvreté pousse au

changement, à l'action, à
la révolution. Sur une page
blanche, tout est possible;
on peut y écrire et dessiner
ce qu'il y a de plus nouveau
et de plus beau".



ENTRE L'ENTHOUSIASME ET L'INQUIÉTUDE

Au printemps 1975, nous avons reçu au bureau de l'IDAC à Genève une lettre signée par Mario Cabral, Ministre de l'Education de la République de Guinée-Bissau, invitant Paulo Freire et l'équipe de l'IDAC à venir en Guinée pour contribuer au développement d'un programme national d'alphabétisation d'adultes.

Entre l'enthousiasme et l'inquiétude, nous avons répondu oui. D'abord l'enthousiasme d'être confrontés à la Guinée-Bissau, un pays pas comme les autres en Afrique et au Tiers Monde.

La Guinée-Bissau. Nous en savions déjà quelque chose, malgré le silence hautain et méprisant avec lequel la culture des "pays du centre" enveloppe tout ce qui se passe à l'extérieur de ses frontières. 800.000 habitants dans un territoire plus petit que la

Suisse, une sorte d'enclave dans la côte occidentale de l'Afrique, entre le Sénégal et la Guinée-Conakry. Un peuple de paysans qui s'est battu pendant quinze ans dans une guerre de libération nationale exemplaire.

Quarante-huit ans de fascisme au Portugal avaient rejeté aux oubliettes, non seulement le Portugal "métropolitain", mais aussi ses "colonies d'outre-mer". Pour beaucoup, en Occident, ces "colonies portugaises" n'entrent dans l'histoire que le 25 avril 1974. En apprenant le renversement du fascisme au Portugal par le mouvement des jeunes capitaines, une opinion publique mal informée apprend aussi que, bientôt, la Guinée-Bissau, le Mozambique et peut-être même l'Angola seront "libérés" et pourront accéder à l'indépendance. Nous étions très peu à savoir que, contrairement aux apparences, c'était plutôt

la libération du Portugal qui était l'une des conséquences de la longue lutte de ces peuples africains. Parmi ces peuples en lutte, les guinéens ont le plus durement mis en échec l'armée portugaise, faisant au long des années la pénible démonstration pratique de l'absurdité de la guerre coloniale et de l'arriération du régime fasciste. Leur héroïsme quotidien a donc été à la base de cette lente prise de conscience politique des jeunes capitaines qui, pour se sortir d'une guerre perdue, ont finalement compris la nécessité d'en finir avec le fascisme.

Derrière ce peuple en lutte, un parti : le PAIGC (Parti Africain pour l'Indépendance de la Guinée et du Cap-Vert). Derrière ce parti : au début une poignée d'hommes, dont Amilcar Cabral. Nous reviendrons à ce peuple, à ce parti, à cet homme qui ont fini par se confondre, en donnant naissance à une réalité nouvelle : la Guinée-Bissau libérée et indépendante.¹⁾

Un peuple, un parti et un homme qui ont su faire face aux bombardements au napalm, au déplacement forcé des populations, à la torture et à la terreur, à l'agression indiscriminée de la population civile. Le déluge de la violence aveugle et désespérée d'une armée coloniale, dirigée contre un peuple organisé, n'a pas empêché le surgissement, un peu partout, à la campagne, dans les zones libérées du pays, d'écoles sous les arbres, de postes médicaux mobiles et de

"magasins du peuple". Tandis que les portugais cherchaient à tuer et à détruire les gens, les animaux et les plantes, le paysan guinéen, lui, combattait, produisait et s'éduquait, créant au feu même des combats des institutions annonciatrices d'une société nouvelle.

Nous savions aussi que même l'assassinat brutal d'Amilcar Cabral, en janvier 1973 par des agents du colonialisme portugais, n'avait pas réussi à freiner la progression de la lutte de libération, qui atteint son point culminant en septembre 1973, avec la proclamation, dans les maquis, de l'Etat indépendant de Guinée-Bissau, indépendance aussitôt reconnue par plus de 80 pays.

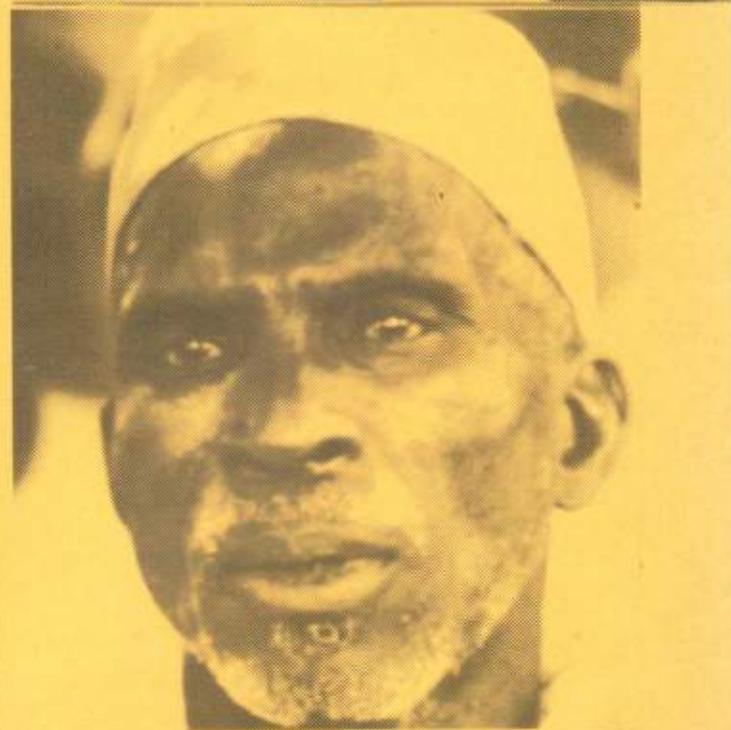
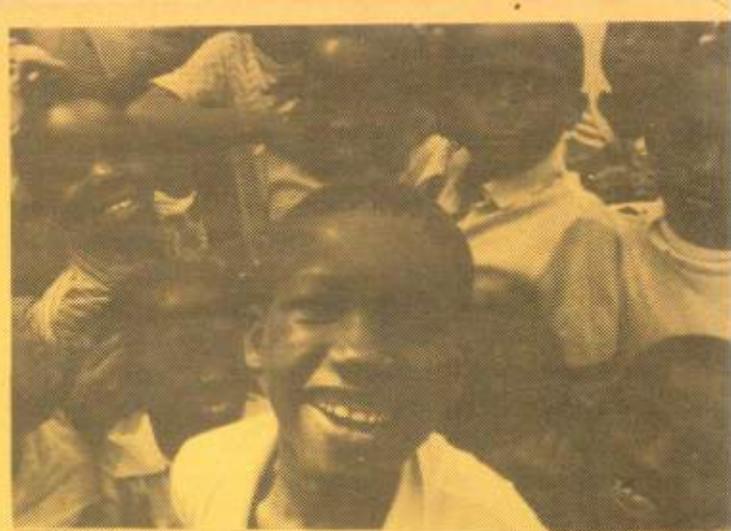
Tous ces faits, nous les connaissons il est vrai, mais ils étaient comme des échos qui nous parvenaient de loin, à peine entendus dans le fracas des grands débats concernant nos sociétés de l'hémisphère nord, notre civilisation occidentale, nombril du monde. Et c'est peut-être la conscience soudaine de notre ignorance et de notre "petitesse", face à la longue marche du peuple guinéen, qui nous a fait tout d'un coup ressentir une certaine inquiétude, venue tempérer notre enthousiasme. En effet, que pourrions-nous apporter à ces gens qui ont réalisé des exploits si formidables ? Serions-nous en mesure de répondre à leur expectative ?

Nous avons toujours fait la critique de l'attitude arrogante de l'expert international qui, fort de sa connaissance et de sa technique, est prêt à "aider l'autre". Et voilà que notre inquiétude nous trahissait, car nous nous sentions désécurisés dans la mesure même où nous ne possédions pas de réponses ou de solutions toutes faites. Mais pourquoi fallait-il que nous ayons ces réponses a priori, réponses à des questions que nous ne connaissions pas encore ?

Nous avons alors décidé d'exprimer en toute franchise au Gouvernement guinéen la joie avec laquelle nous avons reçu leur invitation et de leur dire que, étant donné notre manque de connaissance de la réalité du pays, nous refusions toute intervention immédiate sur le terrain. Nous leur avons demandé de pouvoir nous rendre sur place une première fois, pour faire connaissance avec la Guinée, son peuple et ses dirigeants. A la fin de ce premier voyage, nous pourrions alors échanger nos remarques et observations puis, ensemble, élaborer un projet de collaboration à long terme, à la mesure de leurs besoins et de nos possibilités.

Les guinéens ont accepté cette démarche, sachant donc que nous ne viendrions pas avec des solutions-miracles, mais que notre attitude ne serait pas non plus celle du touriste aux mains vides, jetant un regard gourmand sur une réalité exotique. Nous partions donc en Guinée avec l'expérience de travail

qui est la nôtre, les leçons que nous avons apprises dans d'autres contextes socio-historiques; tout cela animé par une solidarité politique qui se traduisait par un désir sincère de mettre nos outils de travail au service de ceux qui vivent et travaillent en Guinée-Bissau.



LA VIE AU PLURIEL

Nous avons quitté l'Occident par cet aéroport de Genève qui est l'image même de la Suisse, petit, propre, fonctionnel, de ce bon goût discret que seuls les très riches peuvent se permettre. Ici, pas de défis à l'imagination. Tout est là, bien signalé; on ne risque pas de se tromper, on ne s'égare jamais. Par ici passent les plus grandes fortunes du monde et il ne faut surtout pas les déranger. Tout doit se passer dans le confort et dans l'ordre, un confort et un ordre qu'on prend pour acquis, comme un dû, comme étant conformes à la nature même des choses.

L'Occident ici n'est pas celui du luxe effréné et démentiel de l'Amérique mais, à l'image de la Suisse, sage, prudente et réussie. Ainsi nous sommes partis emportant avec nous, non seulement l'image des vitres fumées et des lignes

osées des fauteuils danois, mais aussi le souvenir et la marque du quotidien qui se cache derrière ces vitres, avec tous ces gens bien habillés, qui s'asseyent, éternellement fatigués, dans ces fauteuils dessinés à l'exacte mesure de leurs corps. Nous avons quitté cet Occident troublé par un malaise profond, où l'insatisfaction devient le problème de chacun et de tous, où le valium circule pour les plus raisonnables, la drogue pour les plus jeunes et l'alcool pour les plus pauvres. Cet Occident où peu importe en quoi l'on se déguise - aidé par la mode - on n'en est pas moins mal dans sa peau.

Ce malaise, ce mécontentement, cette recherche d'un bonheur fugitif et fugace, cette quête d'une identité et d'un sens dans la vie, cette sensation de tout pouvoir

et de rien vouloir, ou de vouloir quelque chose qui s'est déjà perdu pour toujours, voilà des sentiments que chaque habitant des grandes villes connaît plus ou moins intimement. Evidemment, nous aussi nous les ressentons; et c'est peut-être cette sensation de participer, non pas à une civilisation triomphante, mais plutôt à une civilisation en crise, enfermée dans une impasse, en proie au doute et au désarroi, oui c'est peut-être cela qui nous désécurisait quand on se demandait quel pourrait être notre apport à la Guinée-Bissau.

Notre première impression en arrivant en Guinée-Bissau est précisément de nous retrouver loin, aux antipodes presque de l'Occident et de tout ce qui caractérise les sociétés industrielles "avancées". Et pourtant, dans ce petit pays le simple et le complexe se mélangent. La vie de 90% des habitants tourne autour d'une terre fertile où l'on plante surtout du riz. Une agriculture qui n'est pas seulement la base de l'économie guinéenne : elle est toute l'économie de la Guinée. Cabral disait toujours: sans elle pas de nourriture, pas de commerce, pas d'industrie. Une réalité donc apparemment simple.

Toutefois cette population de 800.000 habitants comporte plus de vingt "peuples" ou "ethnies". Comme le dit encore Cabral, sur une base commune de culture et de civilisation africaines, la diversité est flagrante dans tous les domaines : depuis la couleur de la peau

jusqu'au mode d'habitation et de peuplement; de la langue à la religion; de l'habillement au régime alimentaire; de l'instrument agricole jusqu'aux règles de mariage; de la division du travail jusqu'à la répartition des richesses. Ainsi, les Balantes par exemple, grands producteurs de riz, vivent sans Etat ni hiérarchie, dans une société horizontale et égalitaire, où chaque famille travaille une terre qui depuis toujours est la propriété communale du village. Une société donc, organisée à sa manière qui coexiste avec d'autres ethnies, comme les Foulas, où prévaut une hiérarchie bien définie, fondée sur l'autorité des chefs vivant sur le travail des paysans et des femmes. Diversité aussi sur le plan religieux, avec des musulmans et des animistes coexistant avec quelques chrétiens. Plus de vingt langues "ethniques" et encore une lingua franca en gestation - le créole - une sorte de portugais africanisé et enrichi par des contributions des langues régionales.

C'est sur la base de cette réalité complexe, avec toute sa richesse et toutes ses carences, que le PAIGC est en train de bâtir une nation avec le peuple.

Le peuple guinéen. Au premier contact on est frappé par la chaleur de ses rapports humains. Les guinéens s'appellent tous camarades et, dans leur bouche,

ce mot n'apparaît pas comme une survivance historique, sorte de Monsieur ou Madame du langage révolutionnaire, mais comme l'expression vivante d'une amitié et d'une solidarité réelles: héritage précieux de la lutte de libération. Aujourd'hui la guerre est finie, les Ministres - qu'on appelle Commissaires d'Etat - sont dans leurs maisons; un Gouvernement est en place, mais on continue à vivre d'une manière "conviviale", pour employer un mot qui fait rêver l'Occident. S'appeler camarades ne veut pas seulement dire qu'on appartient tous à un parti, mais signifie surtout qu'on se connaît depuis longtemps, qu'on a mené la même lutte et qu'on affronte aujourd'hui, toujours ensemble, des tâches nouvelles. Ainsi, les dirigeants ne sont pas des spécialistes ou des professionnels, restant cantonnés chacun dans leur matière, leur ministère ou leur institution. Et s'ils ne possèdent pas tous des connaissances techniques sophistiquées ou super-spécialisées, s'ils ne savent pas toujours le comment faire, ils connaissent tous leur terre d'une connaissance viscérale, quotidienne, pratique, ils savent très bien le pourquoi de leurs gestes, chose souvent oubliée par les technocrates et gestionnaires "compétents".

En les voyant on ne dirait jamais qu'ils sortent d'une guerre longue, dure et violente. Et pourtant le souvenir des années

d'oppression et de lutte est encore là, planté dans la chair de chaque combattant. Quand on a demandé à un paysan de nous raconter comment était la vie quotidienne au temps des portugais, il nous a dit, avant de répondre : "ça me fait mal, très mal de penser à ces temps-là" et en nous montrant du doigt sa tête, il a ajouté : "Regardez, même mes cheveux ne poussaient pas, tant ils nous faisaient travailler en portant des pierres sur la tête..."

La guerre a sans doute été violente, car, à la violence des portugais, les guinéens ont fini par répondre eux aussi par la violence. Quand on parle du rôle de la violence dans les rapports entre colonisateurs et colonisés on pense forcément à Fanon. Dans les "Damnés de la Terre", il décrit bien le mécanisme de cette violence que le colonisateur impose au colonisé pour le briser et le domestiquer; violence subie qui finit par être intériorisée et qui, un jour, se retourne contre l'opresseur. Cette violence irrépressible et absolue du colonisé qui se révolte, affirme Fanon, n'est pas une absurde tempête ni la résurrection d'instincts sauvages, ni même un effet du ressentiment : c'est l'homme lui-même se reconstituant. Pour lui, la violence est donc dans un premier moment un besoin individuel : le colonisé se guérit de la névrose coloniale en atta-

quant et détruisant le colonisateur.

En partageant un peu la vie quotidienne des guinéens d'aujourd'hui, nous avons l'impression que, pour eux, la violence a été moins un phénomène psychique qu'un fait politique nécessaire et inévitable. L'envahisseur portugais brisait l'ordre des choses et semait la destruction. Il fallait donc lui faire face et l'éliminer. Peut-être que les portugais n'ont même pas mérité la haine des guinéens, mais seulement leur mépris. Ils les ont humiliés, battus, opprimés. Cela fait mal sans doute, mais n'est vraiment pas une surprise. Les "tugas" étaient venus pour cela et les guinéens ne se sont jamais laissé tromper par leur prétendu rôle civilisateur et progressiste. Les camps ont toujours été bien démarqués: eux les colonisateurs, nous les colonisés. Cet ennemi réel, présent, immédiat devait être repéré et combattu par tous les moyens, voilà tout. La violence était directement liée à la présence du colonisateur et elle a été nécessaire tant qu'a duré la guerre, mais elle n'est pas entrée dans l'esprit du peuple. Les mauvais souvenirs sont toujours là, mais sans amertume.

Même les intellectuels, les petits bourgeois africains, formés à l'école des portugais pour être des marionnettes bien manipulées, ont su, par leur participation à la lutte de libération, s'approcher du peuple et reconquérir

leur identité et leur dignité. Nous reviendrons plus loin sur ce processus de fusion de l'intellectuel avec le peuple, qui a eu pour endroit privilégié le PAIGC. Il est courant d'entendre parler des fusions qui s'opèrent à l'intérieur d'un parti. Toutefois, le PAIGC n'est pas un parti comme il y en a tant en Occident; de ces partis devenus des institutions tellement abstraites et hiérarchisées qui n'ont pratiquement plus aucun lien avec leurs propres membres. Le PAIGC n'est pas une structure rigide, bureaucratique et insaisissable; il est plutôt l'expression et l'instrument de réalisation d'une volonté et d'une conscience communes: "force, lumière et guide de notre peuple!" "Notre parti, nos responsables" dit le peuple; "Notre peuple, notre terre", disent toujours les dirigeants.

C'est précisément dans cet effort commun, dans cette vie au pluriel, dans ce sentiment d'appartenance que réside, peut-être, la plus grande force et originalité du peuple guinéen. Hier, la lutte de libération; aujourd'hui, la reconstruction nationale et l'édification d'une société sans aucune relation d'exploitation et de domination. Dans ces tâches communes, entreprises par le peuple et le parti, commencées hier et qui se prolongent aujourd'hui, il y a un trait d'union, une présence et une référence constants, un visage

connu de tous : celui d'Amilcar Cabral. Beaucoup l'ont rencontré; presque tous ont une histoire vécue à raconter à son propos. Il est à la fois le héros du peuple, le fondateur de la nationalité, l'ami de chacun. En septembre 1973 sept mois après son assassinat, c'est à lui, Amilcar Cabral, qu'on donne en premier la parole, au moment de la proclamation de l'Etat indépendant de Guinée-Bissau, dans une clairière de la forêt; son peuple et ses camarades pleurent en écoutant la bande magnétique de son dernier discours. Dans une autre réunion du parti, à un moment particulièrement difficile de la lutte, quand les portugais intensifiaient leurs bombardements terroristes, un paysan se lève soudain et s'adressant aux dirigeants présents du parti (dont le frère d'Amilcar, Luis, aujourd'hui Président de la République) il les exhorte à ne pas faiblir et à continuer le combat. A la fin de son intervention, le jeune paysan s'exclame: "Cabral vit toujours, c'est lui qui vient de parler, car moi je ne sais pas parler..."

En effet, il vit dans la mémoire de son peuple et son exemple continue à les guider. La multiplicité d'histoires à son propos ne permet plus de discerner où s'arrête l'Histoire et où commence la légende. Cela n'est pas important. Ce qui compte c'est que la vie, la mort et la survie de Cabral scellent cette fusion entre le parti et le peuple,

l'ancien et le nouveau, les jeunes et les anciens, dont est née la Guinée-Bissau.

On nous a aussi raconté, qu'au quartier général du PAIGC à Conakry, pendant les longues années de la lutte de libération Cabral avait l'habitude chaque matin, avant de se mettre au travail, de visiter l'école tenue par le parti, restant longtemps à observer les jeux des enfants et à bavarder avec eux. "Les enfants, disait-il, sont les fleurs et la raison d'être de notre lutte". Les enfants représentaient l'avenir et Cabral y venait puiser la force de continuer le combat. On songe ici à un passage de Lénine où il dit: "Si l'homme était complètement dépourvu de la faculté de rêver, s'il ne pouvait de temps en temps devancer le présent et contempler en imagination le tableau entièrement achevé de l'oeuvre qui s'ébauche entre ses mains, je ne saurais décidément me représenter quel mobile lui ferait entreprendre de si vastes et fatigants travaux". Pour Cabral, la joie des enfants guinéens représentait l'anticipation, le rêve d'un monde meilleur déjà en train de se réaliser. "Notre lutte a toujours été faite de rêves impossibles" disait-il aussi.

Aujourd'hui en Guinée-Bissau, le meilleur est réservé aux enfants. Un ancien, que nous avons rencontré pendant une réu-

nion du conseil des sages d'un village, nous a réaffirmé sa confiance dans un avenir qui serait aussi à lui dans la mesure où ses enfants, ou les enfants de ses enfants, pourront bénéficier des fruits de la lutte.

Le passé et l'avenir, l'ancien et le nouveau, l'appartenance et la continuité. Aujourd'hui tout le pays, le peuple, les dirigeants, le parti comme trait d'union, l'exemple de Cabral dans la mémoire de chacun, tout cela est mobilisé vers la réalisation d'un projet commun. Ce projet, les guinéens le traduisent dans cette formule : améliorer la vie quotidienne des gens. Ce projet simple et beau est aussi difficile et semé d'obstacles. Comment convertir l'héroïsme exaltant du temps de la guerre dans l'héroïsme paisible des petites tâches quotidiennes ? Maintenant que les portugais sont partis, qu'il n'y a plus d'ennemi visible, comment empêcher que la lassitude s'installe, que l'individualisme ronge l'esprit collectif, comment maintenir l'engagement et la passion du temps de la lutte ?

Améliorer la vie quotidienne des gens est une formule qui demandera aussi à être précisée dans et par les choix que les guinéens seront appelés à faire à tout instant. Nous reviendrons sur ce sujet.



L'ÉDUCATION AUJOURD'HUI

Un pays avec une population adulte à 90% analphabète. Il va sans dire que, dans un tel contexte, l'alphabétisation des masses soulève une immensité de questions, auxquelles on ne pourra jamais répondre si l'on n'insère pas d'emblée l'alphabé-

tisation dans la perspective du projet éducatif global du pays. D'où la nécessité que nous avons immédiatement ressentie de comprendre clairement la situation globale de l'éducation en Guinée-Bissau au moment de l'indépendance.

Deux systèmes contradictoires

En effet, quand le PAIGC entre à Bissau, en septembre 1974, et assume le contrôle de l'ensemble du territoire, il se trouve confronté à la coexistence de deux systèmes d'éducation contradictoires :

- le système introduit par les

portugais pendant la domination coloniale, concentré dans les centres urbains qu'ils contrôlaient et axé sur une école autoritaire et étrangère, sorte de caricature de l'école métropolitaine;

- le système, ou plutôt le processus de formation, en train de se bâtir à partir de la base dans les zones libérées du pays, où l'école s'intégrait avec le travail productif et avec la vie de la communauté villageoise.

Pour bien saisir l'incompatibilité profonde et structurelle de ces deux projets éducatifs, il convient d'opérer un retour en arrière qui nous permettra de comprendre la genèse, l'organisation et les objectifs de ces deux conceptions de la formation.

Avant la pénétration coloniale, dans la société africaine dite "traditionnelle", il n'y avait pas d'institution scolaire comme nous nous la connaissons aujourd'hui, mais l'éducation - comprise comme acquisition de certaines connaissances et normes de comportement - y était déjà présente, comme d'ailleurs dans n'importe quelle société. En participant à la vie du groupe familial et de la communauté, en s'intégrant aux travaux des champs, en écoutant les récits des anciens et en assistant aux cérémonies collectives, les enfants et les jeunes acquéraient, peu à peu, au fil des ans, les connaissances nécessaires à leur intégration dans la société. Ils apprenaient les techniques de production et intériorisaient les normes et les valeurs indispensables à la vie en commun et à la survie du groupe.

Il n'y avait pas de maître attitré ou de lieu privilégié pour la transmission du savoir. Par l'exemple de son comportement et de son travail, chaque adulte était aussi un professeur. L'éducation ne se constituait pas dans un champ séparé et spécialisé de l'activité humaine; on ne s'éduquait pas seulement pendant une période de la journée consacrée exclusivement à ce but. On apprenait de la vie et de l'expérience, car l'expérience même de la vie était synonyme de travailler, être avec les autres, reproduire la société.

Cette éducation spontanée et quotidienne avait ainsi une prise directe sur la réalité sociale. Toutefois, le savoir acquis n'était pas cumulatif et l'ouverture sur le monde extérieur était faible. Sauf lors de crises majeures (menace d'agressions externes ou dégradation des rapports avec l'environnement), où pour survivre la société devait se dépasser ou se restructurer, on n'apprenait que ce qui était utile à la conservation et à la reproduction de l'équilibre social.

Evidemment, en imposant un destin pré-établi d'esclavage et de domestication à l'homme et à la femme africains, le colonialisme a été le grand facteur externe de rupture et de dislocation de l'équilibre de la société traditionnelle. 2)

Il ne peut plus y avoir d'apprentissage lié au travail et à la vie, dans la mesure où une puissance extérieure s'approprie cette vie et ce travail.

Si le travail forcé devient ainsi la contrainte imposée à la majorité de la population colonisée, le développement même de l'état colonial va nécessiter un nombre de plus en plus grand de cadres autochtones pour aider à l'administration de la colonie et pour jouer les intermédiaires entre les blancs et les "indigènes". Ces gens-là, il faut bien les former, les éduquer, pour les aider à mieux s'"assimiler". A cette petite minorité, les portugais vont offrir dans leurs colonies, non pas une vie nouvelle, mais une vie "à côté", une vie d'emprunt, une caricature de vie. Apparaît alors en Afrique une institution elle aussi "à côté" de la vie, caricature d'un modèle extérieur : l'école du colonisateur. Une école qui n'a d'autre but que d'apprendre aux africains la meilleure manière d'être utiles aux portugais. L'armée coloniale envahit le territoire et brutalise les corps, tandis que l'école coloniale - son complément fonctionnel - apprivoise les esprits et domestique l'âme.

Pour les portugais, éduquer veut donc dire désafricaniser. Tant pis si cela aboutit à créer des êtres divisés, déracinés, déchirés - peaux noires, masque

blanc. Une pédagogie autoritaire renforce la soumission au colonisateur et incite à son imitation comme le seul critère d'une réussite qui ne peut être qu'individuelle. Le contenu de l'enseignement est la réalité de la métropole, car l'Afrique n'a pas d'histoire; elle n'existait pas avant que le colonisateur l'ait découverte et peuplée... Ainsi, aux années 1970 dans le lycée de Bissau, les femmes des officiers servant dans l'armée coloniale continuaient-elles à apprendre aux jeunes guinéens l'épopée des navigateurs portugais qui avaient apporté Dieu et la civilisation aux peuples sauvages de trois continents.

Le mouvement de libération, ayant été la réponse globale du peuple guinéen au projet domesticateur des portugais, donne naissance à une réalité éducative nouvelle. En effet, depuis le début de la lutte, des enfants se réunissent autour d'un militant du PAIGC dans des clairières de la forêt, protégés du soleil et des avions portugais par les branches des arbres. Dans les zones libérées du pays, une "école" nouvelle naît, où par la force des choses, la première leçon consiste à apprendre à repérer au loin le bruit des bombardiers portugais pour pouvoir échapper à temps à leurs attaques meurtrières.

Ce processus de formation cherche à renouer avec ce qu'il y

avait de positif dans l'expérience de la société "traditionnelle" africaine. La spontanéité et l'informalité de l'éducation traditionnelle sont revalorisées, aussi bien que l'appel à l'expérience des anciens. On cherche surtout à apprendre dans et par la pratique. Du fait même de l'énorme carence de ressources matérielles, on essaie dans la mesure du possible de lier l'apprentissage à la production et aux tâches communautaires. Ainsi, notamment dans les internats qu'organise le parti, l'étude est liée au travail productif et les élèves participent aussi pleinement à la gestion de l'école et à son entretien matériel. A travers ces expériences pratiques d'intégration de l'éducation avec le travail et la participation politique, on cherche à développer chez les étudiants une mentalité nouvelle, débarrassée des préjugés et aspects négatifs de la société traditionnelle, tels la soumission de la femme et le sentiment d'impuissance face aux phénomènes naturels.

Ce processus d'éducation en gestation est plus dynamique et ouvert vers l'extérieur que ne l'était l'apprentissage dans la société traditionnelle. L'éducation ne vise plus à reproduire une situation d'équilibre et de stagnation, mais bien au contraire elle cherche à s'appuyer et à favoriser le processus global de la lutte de libération où elle s'inscrit. En effet, pour faire avancer la guerre et jeter les bases de l'Etat indé-

pendant, il faut que les jeunes soient en mesure de dépasser progressivement les particularismes de chaque ethnie et les limites de chaque région. L'éducation contribue ainsi décisivement à l'émergence d'une culture véritablement nationale qui puise ses racines dans les aspects positifs des différentes cultures traditionnelles, mais qui est aussi en mesure d'incorporer, en l'adaptant aux besoins du pays, l'acquis de la culture scientifique universelle.

Un nouveau système éducatif - à la fois produit par la lutte de libération et stimulant le développement de cette lutte - était ainsi en train de se généraliser dans les zones libérées du pays. Il coexistait toujours toutefois, en avril 1974, avec l'ancien système portugais, implanté dans les centres urbains tenus par l'armée coloniale.

C'est cette situation contradictoire que le PAIGC hérite au moment du départ des portugais en septembre 1974. Comme nous l'ont raconté les responsables de l'éducation, confrontés à l'inadéquation totale de l'école coloniale, la tentation a été grande de prendre tout de suite la décision radicale de fermer purement et simplement toutes ces écoles. Toutefois, quelle alternative pouvait-on proposer?

La nature même du système éducatif des zones libérées impliquait qu'il se développe graduellement, accompagnant la progression même de la lutte de libération et s'appuyant sur les ressources humaines et matérielles libérées par la lutte. Dans ces conditions, comment pourrait-on alors le généraliser tout d'un coup à l'ensemble du pays ? Sans doute le programme d'enseignement, les manuels scolaires et les professeurs des écoles portugaises étaient inadaptes; mais comment reformuler de fond en comble le contenu des différentes matières pour qu'il réponde aux réalités et aux besoins du pays ? Où trouver le matériel scolaire et les livres correspondant aux nouveaux programmes ? Par quel moyen former du jour au lendemain les enseignants qui remplaceraient les maîtres étrangers ?

Tous ces problèmes immédiats étaient encore aggravés par la carence presque totale de ressources matérielles, par la nécessité de structurer à partir de zéro le Ministère de l'Education nationale et, plus importante encore, par la multiplication, après l'indépendance, de la demande populaire d'accès à la scolarité.

Pour ne pas être submergé par toutes ces difficultés, la seule voie réaliste, choisie par le Gouvernement, est de prendre en main, dans un premier temps, les écoles abandonnées par les portugais, tout en les débarrassant de leurs

aberrations les plus criantes. Ainsi on commence par changer le programme des matières au contenu idéologique le plus chargé, comme l'histoire ou la géographie. La réalité de la Guinée et de l'Afrique remplace la réalité portugaise et européenne au centre de l'enseignement. En même temps on introduit, non seulement des cours de formation politique, mais surtout on favorise une pratique politique formatrice d'une conscience nouvelle à travers, par exemple, la création de comités d'étudiants ayant une responsabilité dans la gestion de l'école.

Pour l'année scolaire 74-75, le PAIGC se "limite" donc à assurer le fonctionnement des écoles abandonnées par les portugais, avec le minimum de transformations - déjà évoquées - ce qui permet d'accueillir un nombre beaucoup plus grand d'élèves. Cette première année, presque expérimentale, permet en outre la structuration au niveau national du Ministère de l'Education et la récolte des données indispensables à une planification plus rigoureuse de l'enseignement. Des réformes touchant radicalement la structure même du système éducatif hérité des portugais ont été, par la force des choses, renvoyées à une deuxième étape. Nous reviendrons d'ailleurs un peu plus loin sur cette question capitale. "Les écoles ont mal fonctionné, mais elles ont fonctionné"- cette

formule du Ministre de l'Éducation lui-même - résume ce que le PAIGC a pu accomplir dans sa première année au pouvoir.

Ce panorama initial de la situa-

tion globale de l'éducation en Guinée au moment de la prise de pouvoir, nous permet maintenant de mieux saisir le problème de l'alphabétisation.

Pourquoi l'alphabétisation

Au temps déjà de la lutte de libération, un premier travail d'alphabétisation avait été entrepris, notamment au sein de l'armée populaire - les FARP (Forces Armées Révolutionnaires du Peuple) - où d'ailleurs le besoin de la lecture et du calcul se faisait sentir comme étant la condition même du maniement de certaines armes plus sophistiquées. Toutefois, faute de moyens pour un travail de continuité, aucune campagne de grande envergure et systématique n'a pu être entreprise parmi la population civile. En revanche, le mot d'ordre de la lutte contre l'analphabétisme avait toujours figuré comme une tâche prioritaire dans le programme du parti.

En septembre 1975, au moment de notre arrivée en Guinée, la situation comportait les données suivantes : la présence d'une grande masse d'analphabètes - pratiquement 90% de la population

adulte; la décision politique du parti de s'attaquer au plus vite à l'analphabétisme, qui était perçu comme une des principales séquelles de la domination coloniale; l'attente, voire le désir de la population, notamment dans les régions proches des centres urbains, d'acquérir les instruments de lecture, d'écriture et de calcul.

Les premiers mois de l'année 1975 marquent aussi le début d'un travail plus systématique d'alphabétisation dans la région de Bissau, aussi bien au sein des FARP (l'armée populaire), que dans certains quartiers périphériques de la capitale. Un premier bilan de ces expériences nous aidera à voir plus clairement les potentialités mais aussi les obstacles inhérents au travail de l'alphabétisation.

En effet, si le travail dans le cadre des FARP a avancé avec rapidité et profondeur, les tentatives parmi la population civile se sont soldées par un demi-échec. Les combattants des FARP se sont alphabétisés rapidement et, dans le même processus, beaucoup se sont formés pour devenir à leur tour des alphabétisateurs, ce qui assure au programme un dynamisme et un effet multiplicateur. Par contre, chez la population civile, le progrès a été beaucoup plus lent, certains groupes ont piétiné, finissant par se démobiliser entièrement. Comment expliquer le contraste entre ces deux situations ? Pourquoi le travail a-t-il réussi dans un contexte et a-t-il débouché sur une impasse dans l'autre ?

Il nous semble que les éléments de réponse à ces questions se trouvent dans l'analyse du contexte privilégié que représentent aujourd'hui les Forces Armées populaires en Guinée et dans la perspective qui oriente le travail d'alphabétisation à l'intérieur de ce contexte. En effet, les combattants qui composent aujourd'hui l'armée guinéenne sont, dans leur grande majorité, de jeunes paysans qui ont été à la pointe de la lutte de libération. S'ils ont combattu les armes à la main l'armée coloniale, ils ne se sont jamais éloignés de leur milieu d'origine. Au contraire, ils ont toujours participé aux tâches de la production et ont su aider - et être

aidés à leur tour - par les communautés villageoises.

C'est précisément la grande richesse de l'expérience qu'ils ont vécue pendant toute la lutte de libération qui les rend aujourd'hui si ouverts et réceptifs à un processus comme l'alphabétisation qui vise, d'une part à leur donner les instruments pour élaborer leur expérience passée et, d'autre part, à les préparer pour les tâches nouvelles qu'ils seront appelés à accomplir dans la reconstruction nationale. En effet, le concept même de sécurité nationale est en train de se redéfinir en Guinée-Bissau, ce qui implique le dépassement de la notion classique d'une armée composée de spécialistes de la guerre, vivant comme un corps séparé de la société. Le PAIGC ne néglige pas la formation d'un certain nombre de cadres capables de maîtriser les techniques et la stratégie militaires. Mais la base de sa conception de défense nationale repose sur la capacité de mobiliser, dans un moment de crise, toutes les personnes capables de porter une arme pour opposer une résistance populaire et massive à toute menace extérieure. Dans une telle perspective, il n'est pas nécessaire de maintenir une armée permanente aussi nombreuse qu'elle l'est aujourd'hui.

Toutefois, la démobilisation d'une partie des combattants doit se faire de façon planifiée et organisée pour que tout le potentiel de conscience politique accumulé pendant la lutte ne se perde pas. A vrai dire, le PAIGC compte beaucoup sur cette sorte de réservoir politique représenté par les combattants qui seront démobilisés, pour dynamiser le processus de transformation des structures économiques et sociales dans les campagnes, stimulant notamment la création de coopératives paysannes et l'introduction de nouvelles techniques de production.

L'analyse de ce rôle global des FARP dans la vie du pays permet ainsi d'axer le travail d'alphabétisation sur un double but :

- permettre la redécouverte et l'élaboration théorique de toute l'expérience politique et culturelle accumulée par les combattants dans leur pratique de lutte;
- favoriser leur préparation politique et leur qualification technique pour des tâches nouvelles, soit à l'intérieur de l'armée, soit pour ceux qui seront démobilisés dans la perspective de la réinsertion dans le milieu rural.

La recherche de ce double lien de l'alphabétisation avec l'expérience passée et avec les besoins immédiats des participants au programme a orienté le choix même

des mots servant de base au processus d'apprentissage. Des mots tels que LUTTE, UNITE, TERRE, TRAVAIL et PRODUCTION sont évidemment chargés d'expérience vécue et de signification politique. Chacun de ces mots recouvre un thème de discussion, de façon telle que l'acquisition progressive de la maîtrise technique de la langue s'accompagne d'une réflexion collective du groupe sur sa situation concrète et ses problèmes réels. L'apprentissage du code linguistique va de pair donc avec le développement de la conscience politique et avec la préparation technique à l'accomplissement des tâches qui se posent au groupe.

Contrastant avec cette approche, le travail entrepris dans les quartiers de la ville de Bissau a envisagé l'alphabétisation comme un effort isolé, une sorte de fin en soi. A défaut d'être insérée dans un processus plus large où le groupe réfléchit à sa situation et explore les possibilités d'améliorer, par une action collective, sa vie quotidienne, l'alphabétisation s'est réduite à un effort formel, par lequel chacun s'efforce pour son propre compte d'apprendre à lire et à écrire. La motivation est individualiste et utilitaire : on veut s'alphabétiser parce que, sachant lire et écrire, on pourra postuler un meilleur emploi au sein surtout de l'administration publique.

Toutefois, comme cette compensation éventuelle d'une ascension sociale - assez aléatoire d'ailleurs dans le contexte guinéen - ne peut venir qu'à la fin du processus d'apprentissage, le travail d'alphabétisation devient long, abstrait et aride. Du moment où le contenu de l'alphabétisation n'est plus lié à la réalité quotidienne, la progression se fait plus difficile et on retombe dans la mémorisation mécanique. Peu à peu on se fatigue de cet effort qui apparaît comme inutile et dépourvu de sens et on finit par se désintéresser et abandonner le groupe.

L'impasse à laquelle ont abouti ces premières expériences parmi la population civile de Bissau est ainsi riche d'enseignement. Il nous rappelle que l'alphabétisation n'a de sens que là où elle devient à la fois facteur et conséquence d'un processus de transformation de la vie quotidienne et de la réalité sociale du groupe. Si cela est vrai dans un milieu urbain - où une motivation existe au départ même si elle est exprimée dans une perspective individualiste - comment envisager alors la généralisation de l'alphabétisation en milieu rural, parmi une société paysanne encore profondément marquée par la tradition orale ?

D'ailleurs, l'échec systématique des campagnes massives qui ont eu lieu dans d'autres pays africains confirme que si l'alphabétisation

reste un effort isolé, une fin en soi, le résultat est presque inévitablement la rechute, après un certain temps, dans l'analphabétisme. S'il n'a pas besoin dans sa vie quotidienne de lire et écrire, le paysan finit invariablement par oublier tout ce qu'il aura pu apprendre. En revanche, pour que l'alphabétisation devienne un outil quotidien de travail, il faut qu'elle soit associée à tout ce qui constitue la vie quotidienne de la population d'un pays comme la Guinée-Bissau, pauvre et agraire. Elle doit être associée à la production, à la prise en charge par la communauté des services de base et à la mobilisation politique, à la fois s'appuyant sur elles et les stimulant.

Cette analyse nous pousse, avant d'envisager la généralisation à l'ensemble du pays du travail d'alphabétisation, à réfléchir sur certaines questions de base:

- étant donné la situation concrète et le moment historique vécus par la Guinée-Bissau, quels peuvent être les objectifs, les contenus et les méthodes d'un programme d'alphabétisation ? Comment surtout en milieu rural, peut-on lier l'alphabétisation avec la production, les services et la mobilisation politique ?
- étant donné que l'alphabétisation ne peut pas s'épuiser

dans le simple apprentissage du code linguistique et des rudiments du calcul sous peine de régression et perte de l'acquis, comment envisager la continuité du processus de formation et de développement culturel dont cette acquisition de la lecture et de l'écriture n'est qu'une première étape ? Comment articuler les suites de ce processus d'épanouissement culturel avec la redéfinition de l'ensemble du système éducatif et du rôle même de l'éducation formelle et de l'école ?

Penser l'alphabétisation amène ainsi à 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 doivent contribuer.





LE PROJET DE SOCIÉTÉ

Peut-on parler d'un projet de société et d'un modèle de développement bien définis dans le moment historique que vit aujourd'hui la Guinée-Bissau ? Quel est exactement ce moment historique ? Il nous semble qu'on est en train de vivre une période de transition entre deux étapes. Avec l'accession à l'indépendance se termine une période où toutes les énergies étaient canalisées vers la lutte politico-militaire pour chasser le colonisateur. Une période nouvelle vient de commencer, où le mouvement de libération au pouvoir se voit confronté à un défi nouveau, celui de l'édification d'une société nouvelle.

S'organiser et lutter pour expulser les colonialistes - nous l'avons déjà dit - est en fin de compte un projet clair et simple, surtout si on associe à la lutte de libération nationale - comme l'a toujours fait le PAIGC - l'améliora-

tion concrète de la vie quotidienne des populations. La création des "magasins du peuple" pour permettre aux paysans de commercialiser leurs produits sans passer par l'intermédiaire portugais, l'ouverture d'écoles et de postes médicaux ont été des réalisations concrètes qui ont changé la qualité de la vie dans les zones libérées du pays. Par contre, bâtir une société sans exploitation de l'homme par l'homme, qu'est-ce que cela veut dire au juste ? Comment mobiliser le peuple pour des objectifs moins exaltants que celui de la libération nationale ?

Il est probable que personne en Guinée ne possède le modèle de cette nouvelle société. Cette société ne tombe pas du ciel, ni ne sort toute prête de formules théoriques. En revanche une série de décisions quotidiennes - nous dirions presque une façon

de vivre ce quotidien - est en train, peu à peu, de façonner, d'esquisser les contours de ce projet de société. Il est plutôt le résultat d'un processus vivant qui se fait et se refait, se crée et se recrée, s'expérimente et s'élabore au long des années, et cela depuis le début de la lutte de libération.

Dans cette perspective, il nous semble que pour pouvoir saisir

quel est aujourd'hui le projet éducatif et culturel du PAIGC à l'intérieur de son projet social global, il faut opérer un autre retour en arrière pour voir comment il a envisagé l'éducation et la culture pendant la lutte de libération. Plus encore, il faudra comprendre comment le mouvement de libération lui-même a été engendré par la réalité culturelle guinéenne et comment, à son tour il l'a transformée et enrichie.

Le PAIGC: fait culturel et facteur de culture

Dans un texte remarquable sur le rôle de la culture dans la lutte pour l'indépendance,³⁾ Amilcar Cabral explique comment le PAIGC est né de la confluence de deux phénomènes : la résistance culturelle des masses populaires africaines et le refus par une partie de la petite bourgeoisie urbaine de jouer le rôle d'intermédiaire qui lui était proposé par les portugais.

La base, le sol sur lequel a poussé le mouvement de libération n'est rien d'autre, pour Cabral, que la culture du peuple dominé. Selon lui les grandes masses rurales, soumises à la domination politique et à l'exploitation économique, retrouvent dans leur propre culture

- comprise comme mode de vie, façon de produire, valeurs et croyances - le seul rempart susceptible de préserver leur identité.

"Réprimée, persécutée, humiliée, trahie par un certain nombre de catégories sociales compromises avec l'étranger, réfugiée dans les villages, dans les forêts et dans l'esprit des générations victimes de la domination, la culture survit à toutes les tempêtes, pour reprendre, grâce aux luttes de libération, toute sa faculté d'épanouissement".

Pour le fondateur du PAIGC,

les masses populaires constituent donc la "seule entité vraiment capable de préserver et créer la culture - de faire l'histoire". Toutefois, ce passage de la résistance culturelle à de nouvelles formes de lutte (politique, économique, armée) ne peut se comprendre que si l'on tient compte aussi du rôle joué par la petite bourgeoisie urbaine.

Cette petite bourgeoisie autochtone née avec le développement de l'Etat colonial, formée à l'école portugaise, désafricanisée, essaie à tout prix dans un premier moment de devenir européenne. Par l'imitation du blanc, elle cherche son approbation et son acceptation. 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 est l'apparition d'hommes divisés - peaux noires, masque blanc - qui, n'étant plus des africains, n'arrivent pas à devenir des européens.

Ce déchirement et cette frustration constituent le drame socio-culturel quotidien de la petite bourgeoisie indigène, un drame qui est toujours vécu sur le plan individuel et non collectif. Peu à peu, toutefois, à force de subir les discriminations et les humiliations de l'étranger, certains éléments éprouvent un besoin pressant de rompre cette situation de dualité et de marginalité. Dans l'effort de se redécou-

vrir une identité, de retrouver leur dignité, ils se tournent du côté de leur peuple. En se rapprochant des masses paysannes, ils prennent aussi conscience tant des injustices auxquelles sont soumises les masses populaires que de leur résistance et de leur esprit de rébellion. Lorsque cette recherche d'une identité et d'une dignité nouvelles se prolonge dans des actes concrets d'identification avec les aspirations des masses populaires, se produit alors cette synthèse entre l'intellectuel et la masse populaire qui fera naître le mouvement de libération.

L'éclosion de la lutte de libération suppose donc deux conditions. D'une part que, contre l'action destructrice de la domination impérialiste, les masses populaires aient réussi à préserver leur identité, gardant intact le sentiment de dignité individuelle et collective. D'autre part, que cette résistance latente du peuple soit activée par l'action de ces éléments issus de la petite bourgeoisie qui, pour se reconstruire en tant qu'hommes et en tant qu'africains, s'insèrent dans le peuple et s'engagent dans l'effort conscient de le mobiliser et l'organiser pour la lutte globale contre le colonisateur.

La lutte de libération est ainsi en elle-même un acte de culture, un fait culturel, dans la mesure où elle prolonge et exprime au

plus haut degré ce long processus de résistance du peuple contre la domination coloniale. Mais au fur et à mesure que progresse le mouvement de libération, explique Cabral, une interaction se développe entre la culture et la lutte.

"La culture, fondement et inspiration de la lutte, commence à être influencée par celle-ci. Tant les dirigeants du mouvement de libération, pour la plupart originaires des centres urbains (petite bourgeoisie et travailleurs salariés) que les masses populaires (dont l'écrasante majorité est composée de paysans) améliorent leur niveau culturel : plus grandes connaissances des réalités du pays, libération des complexes et des préjugés de classe, élargissement de l'univers dans lequel ils se développent, destruction des barrières ethniques, renforcement de la conscience politique, intégration dans le pays et dans le monde etc.

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 de libération. La dynamique de la lutte exige aussi la pratique de la démocratie, de la critique et de l'autocritique, la responsabilité croissante de la population dans la gestion de leur vie, l'alphabétisation, la création d'écoles et de l'assistance sanitaire, la formation de cadres issus de 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".

C'est donc tout ce processus de dynamisation de la société traditionnelle par le mouvement de libération qui amène Cabral à conclure que la lutte de libération n'est pas qu'un fait culturel, mais qu'elle est aussi un facteur de culture.

Il est fondamental de souligner que ce texte de Cabral que nous venons de citer, rédigé en 1972, n'est point un manifeste théorique, un projet à accomplir. Il exprime fidèlement ce qu'a été l'expérience historique : en Guinée-Bissau, le PAIGC et la lutte de libération qu'il a mis en marche ont été les grands formateurs, les grands éducateurs du peuple. Ce parti issu du peuple - ou plus correctement de cette rencontre entre les masses populaires avec leur identité culturelle et les

intellectuels en quête d'une identité nouvelle - a su, au cours de la lutte, transformer ceux qui luttèrent et enrichir la culture

africaine, en donnant naissance à une dimension nouvelle - la conscience nationale.

Améliorer la vie quotidienne

Toujours dans le but de saisir les lignes de force du projet éducatif du PAIGC, essayons de voir maintenant plus en détail quels ont été les valeurs et les options que le mouvement de libération a développées au cours de la lutte. Sur le plan des valeurs, le PAIGC a essayé de revaloriser ce qu'il y avait de positif dans la société "traditionnelle" africaine, tout en combattant ses aspects arriérés ou négatifs. Une critique dans les faits a été conduite visant à dépasser la situation de marginalisation de la femme, le sentiment d'impuissance et de paralysie face aux phénomènes naturels, la soumission à l'autorité souvent oppressive du chef - bref on a essayé d'éliminer tout ce qui pouvait masquer ou favoriser le maintien de relations d'exploitation et de domination entre les gens.

D'autre part, tant sur le plan de la participation politique que sur celui de l'organisation de la production, le parti a essayé

de favoriser le développement d'une mentalité coopérative et solidaire. En mettant l'accent sur l'effort du groupe, sur la prise en charge par la communauté des tâches à accomplir, on a essayé de combattre et la perspective individualiste de chacun pour soi, et l'attitude passive d'attendre toujours les instructions venant d'en haut. Compte tenu du manque de ressources matérielles dont souffre le pays, cette politique de mobilisation du peuple pour qu'il assume un maximum de responsabilités dans l'amélioration de sa vie quotidienne était la seule alternative possible.

La vie en commun, le travail en coopérative, la participation de tous dans les tâches qui concernent la communauté - voilà donc les valeurs sociales de base qu'on dégage de la pratique du mouvement de libération et qui ont été d'ailleurs toujours valorisées dans le processus d'éducation dans les zones

libérées.

Mais un processus éducatif ne peut pas avoir pour seul but la promotion de certaines valeurs sociales. Il doit aussi préparer les enfants, les jeunes et les adultes pour qu'ils puissent, du point de vue de la qualification technique et de l'aptitude au travail, contribuer à l'édification d'une société meilleure. Nous avons déjà dit que cette société meilleure - "sans exploitation de l'homme par l'homme" comme disent les guinéens - est en train de se façonner peu à peu à travers des décisions et des options quotidiennes. Néanmoins certains traits de base peuvent déjà être dégagés.

La Guinée étant un pays pauvre et agraire, le but de tout programme de développement ne peut être que l'amélioration des conditions de vie notamment dans les zones rurales, où vit l'immense majorité de la population. Sans rejeter évidemment l'effort pour implanter certaines industries dans le pays, la priorité est clairement au développement de l'agriculture et de la campagne, seul moyen d'atteindre un progrès réel et non pas les mirages d'un développement illusoire trompeusement reflété par le miroir aux alouettes de la ville. Il est aussi certain que ce développement réel ne viendra qu'à la suite d'une politique consciente de valorisation des ressources dont dispose le pays - notamment une terre fertile et des hommes et des femmes

habitué à travailler beaucoup et bien. L'option pour un développement autocentré, privilégiant l'agriculture et s'appuyant sur l'initiative créatrice et la participation consciente de la population apparaît ainsi comme la seule alternative capable de faire face à la carence de ressources matérielles, sans provoquer des déséquilibres ou des inégalités du point de vue interne et sans recréer une situation de dépendance par rapport à l'extérieur.



portugais - centré exclusivement sur l'école - s'organise en compartiments étanches. Le premier compartiment, dit enseignement primaire, ne sert pas à autre chose qu'à préparer les élèves à atteindre l'étape suivante, l'enseignement secondaire, et la fonction de celui-ci n'est que de préparer à l'enseignement supérieur.

Toutefois, en Guinée-Bissau - comme pratiquement dans tous les autres pays africains qui suivent ce modèle éducatif introduit par le colonialisme - seulement un petit pourcentage (10 à 15%) des élèves qui commencent l'école primaire réussissent à accéder au secondaire. Malgré l'élimination de la grande majorité, l'enseignement primaire ne constitue pas en soi un véritable processus d'apprentissage, car il n'est qu'une étape vers quelque chose d'autre. Cela implique une double conséquence négative :

- la grande majorité qui n'arrive pas à accéder au secondaire doit rentrer à la communauté villageoise pris d'un grand sentiment d'infériorité dû à l'échec scolaire et, surtout, n'ayant rien appris de vraiment utile à leur intégration dans la production et dans la vie communautaire;
- la petite minorité qui, grâce à une meilleure performance intellectuelle mesurée par des critères individuels très douteux (la réussite dans les

examens), accède au secondaire, constitue déjà un groupe de privilégiés. Se considérant différents et meilleurs que la masse de la population, ils s'attendent maintenant à récolter la récompense de leur réussite scolaire sous la forme de l'accès aux meilleurs emplois, en la capitale.

La conséquence de ce mécanisme qui aboutit à la sélection d'une minorité et à l'exclusion de la majorité ne peut que conduire à la recreation d'une STRUCTURE DE CLASSE, au surgissement d'une nouvelle élite à l'intérieur du pays, car tout le système éducatif est conçu en fonction de cette infime minorité qui réussit à atteindre les "niveaux supérieurs" de l'éducation, au détriment des intérêts de la majorité écrasante qui est progressivement éliminée. 5)

D'autre part, ces écoles qui fonctionnent en Afrique selon le modèle européen sont des institutions à part - refermées sur elles-mêmes - isolées de la vie communautaire et sociale. Surtout, elles n'ont aucun contact avec la réalité du monde paysan. Ainsi dans les lycées, presque toujours situés dans les centres urbains, les élèves ne font qu'étudier - comme si cela était une activité spécialisée - se distançant ainsi toujours davantage de la masse des paysans qui, eux ne font que

travailler. La réussite individuelle dans les études représente ainsi pour le jeune l'éloignement progressif de sa réalité d'origine - la communauté villageoise - et son intégration graduelle dans un monde différent, le monde urbain, celui du travail purement intellectuel.

Cette école séparée de la vie et de l'activité productive renforce en plus la notion que la connaissance et le savoir ne peuvent être transmis que par ceux qui ont une éducation formelle très poussée et spécialisée (les professeurs). Ce savoir, acquis exclusivement à l'école, devient nécessairement livresque et abstrait. Il n'est plus celui de l'expérience vécue, mais celui de l'expérience transmise et racontée. Cette conception de l'enseignement comme l'acte de dépôt d'un savoir-tout-fait, conduit, en Afrique, à mépriser l'expérience et la sagesse des anciens, qui finissent eux-mêmes par se prendre pour des ignorants ou des inutiles.

Au moment où l'éducation formelle, à l'école, devient la seule valable, le degré de scolarité et les diplômes académiques deviennent aussi le critère fondamental pour l'obtention d'un bon emploi et d'un meilleur salaire.

L'expérience pratique est reléguée à l'arrière-plan, jugée moins significative que la simple addition du nombre d'années qu'on aura passées à l'école ou que la valeur du diplôme obtenu.

Finalement, dans cet inventaire d'erreurs ou d'inadaptations, il faut relever que la coupure entre étude et travail, imposée par cette école coloniale, signifie pour un pays africain pauvre que les meilleurs éléments de sa jeunesse s'éloignent du travail productif pendant toute la durée de leur formation. Comme les élèves n'accomplissent aucun travail socialement utile, la subsistance de tous ceux qui travaillent à l'école doit être assurée par l'ensemble de la population, c'est-à-dire surtout les paysans, dont les enfants sont précisément les plus désavantagés par les mécanismes de sélection en place. En effet, dans la mesure même où l'enseignement est abstrait, formaliste et coupé de la pratique, les enfants issus de la petite bourgeoisie urbaine (avec accès aux livres, journaux, radio et cinéma) partent "en course" avec un avantage considérable par rapport aux enfants issus du milieu rural, beaucoup moins touché par les moyens de communication et les manifestations culturelles formelles.

En bref, ce système éducatif hérité du colonialisme aboutit, en fin de compte, à former une petite élite, nourrie d'une mentalité individualiste et, en plus très mal préparée, du point de vue technique et professionnel, pour répondre aux vrais problèmes et besoins du pays. Car les agronomes, les ingénieurs et

les médecins qui se forment dans ces écoles à l'occidentale connaissent mal les campagnes et, n'ayant jamais partagé la vie quotidienne des paysans, ils ignorent leur façon d'affronter les difficultés. Leur savoir est souvent inadapté aux données de la réalité et ils ne savent comment valoriser les ressources disponibles sur place. En dernière analyse, tout ce système n'est nullement structuré pour servir à la communauté comme un ensemble, mais plutôt pour servir les intérêts d'une petite minorité qui finit par parachever sa "formation" dans les grandes universités des métropoles.

Les responsables de l'éducation en Guinée-Bissau ont une conscience claire des distorsions de base inhérentes à ce système éducatif, même si, par la force des choses et le manque d'une alternative toute faite, ils doivent encore coexister avec lui pendant un certain temps. Toutefois, sur la base d'expériences en cours dans d'autres pays du Tiers Monde, notamment la Tanzanie et Cuba, certaines redéfinitions de base peuvent déjà être envisagées, notamment en ce qui concerne la finalité de l'enseignement primaire, le besoin d'enraciner l'école à la campagne, enfin la liaison entre étude et travail.

En effet, dans un pays comme la Guinée-Bissau, il est absurde que l'enseignement primaire soit tout simplement cette espèce d'anti-

chambre pour quelque chose d'autre auquel la plupart des élèves n'auront pas accès. Si le pays consent un effort gigantesque pour assurer une scolarité de base à 80.000 enfants et adolescents en âge d'être scolarisés, il faut que l'enseignement reçu constitue un processus complet de formation. Son objectif ne peut pas être de préparer les jeunes à réussir un examen académique nécessairement sélectif, mais doit être de préparer de la meilleure façon possible les élèves pour le type de vie que la plus grande majorité mènera dans les communautés et villages ruraux du pays. On doit pouvoir apprendre, dans ces années de scolarité de base, toutes les choses qu'un garçon ou une fille ont besoin de connaître pour mener une vie sociale heureuse et utile dans le cadre d'une société agraire, certes, mais libérée de toute relation d'exploitation et de domination. En reprenant l'expression lapidaire de Nyerere, il s'agit, non pas de fournir une éducation inférieure à l'actuelle, mais différente dans la mesure où son but est de développer les connaissances, les qualifications et les valeurs qui permettent à l'étudiant de s'insérer dans sa communauté et de contribuer à son amélioration permanente.

D'autre part, en prolongeant ce qui se passait déjà dans les zones libérées, il faut que les écoles cessent d'être des insti-

tutions refermées sur elles-mêmes, isolées de l'environnement social. Elèves et enseignants doivent pouvoir participer à la vie de la communauté villageoise, en assumant des responsabilités de travail - y compris au niveau de la production et en favorisant, en retour, la participation de la communauté dans le processus d'apprentissage.

Même si l'enseignement primaire est progressivement redéfini pour assurer une formation de base à tous les guinéens, il reste un problème très épineux à affronter: comment former rapidement les cadres spécialisés dont a besoin le pays (notamment dans les domaines de l'agronomie, de la santé, de la planification économique, etc), ce qui implique une éducation spécialisée, sans favoriser la réapparition d'une élite de privilégiés ? Autrement dit, comment combiner cette formation de base ouverte à tous avec une formation plus longue et systématisée accessible seulement à une petite minorité ? Comment choisir cette minorité et comment structurer son processus de formation pour qu'elle ne s'éloigne pas du reste de la population et pour que son savoir soit en prise directe sur la réalité et les besoins du pays ?

Il semble que la réponse à ces questions passe par l'application rigoureuse de ce principe fondamental toujours prôné par le PAIGC : "celui qui sait plus a, de ce fait même, une responsabilité accrue de mettre tout son savoir au service

de la communauté". Pour que ce principe de base devienne une réalité, il faut que l'enseignement spécialisé - au niveau du secondaire et même de l'enseignement supérieur (qui pour l'instant se passe hors de la Guinée) - s'associe de plus en plus avec le milieu rural et le travail productif. L'idéal serait que, tout au long des études, les élèves puissent combiner l'apprentissage théorique avec le travail pratique. Cet enracinement de l'école dans la communauté villageoise permettrait, en outre, que les connaissances acquises soient immédiatement testées dans la solution des problèmes concrets qui se posent dans le monde rural. Ce lien entre étude et travail peut ainsi contribuer non seulement à la formation de cadres techniques possédant des connaissances qui répondent vraiment aux besoins du pays, mais peut aussi favoriser le développement chez les étudiants d'une mentalité nouvelle de responsabilité et de service envers la communauté.

Comme cela se passait déjà dans les internats créés pendant la lutte de libération, ces notions nouvelles de "service à la communauté" et de "participation au travail collectif" posaient le besoin d'un élargissement des critères traditionnels d'évaluation des connaissances et de sélection de ceux qui auraient accès aux stages suivants de





la première
leçon
de l'école
dans les zones
libérées:
apprendre à
repérer
les bombardiers
qui arrivent
soudainement

l'apprentissage. Cette redéfinition des critères d'évaluation entraîne une conséquence politique fondamentale, car dans la mesure où l'enseignement cesse d'être entièrement théorique, l'avantage de départ, dont bénéficiaient les étudiants issus des villes, tend à s'estomper. Plus significatif encore, dans la mesure même où l'étude s'associe au travail et à la vie communautaire, les enfants issus d'un milieu paysan se sentiront beaucoup plus à l'aise et en mesure donc de laisser pleinement s'épanouir leur capacité créatrice.

Evidemment, toute cette réorientation structurelle de l'école et de l'éducation n'est pas facile à mettre en pratique et soulève une quantité de problèmes concrets. Elle ne se fera pas en quelques mois, ni même peut-être en quelques années. Mais, en Guinée-Bissau, malgré toute la pesanteur de l'héritage colonial et toute la carence de ressources matérielles, elle est déjà en cours. Pour ne citer qu'un seul exemple, lors de notre deuxième séjour dans le pays, en février 1976, on était en train de mettre au point les premières expériences de liaison entre étude et travail visant à briser l'isolement dans lequel vivaient les étudiants du lycée de Bissau. Il est prévu de généraliser ce type de réalisations, sur la base des résultats de ces expériences-pilotes.



L'ALPHABÉTISATION: INSTRUMENT ET EXIGENCE DU CHANGEMENT

Ayant mieux compris la situation globale de l'éducation aujourd'hui en Guinée-Bissau et ayant dégagé de la pratique du mouvement de libération les valeurs et les options de base qui orientent la construction d'une nouvelle société, nous aimerions terminer ce travail en revenant encore une fois sur la question spécifique de l'alphabétisation.

"Sur une feuille blanche, tout est possible; on peut y écrire et dessiner ce qu'il y a de plus nouveau et de plus beau". Si cette citation, avec laquelle nous avons ouvert ce premier rapport sur notre travail, est valable pour l'ensemble de la Guinée-Bissau, elle l'est encore davantage en ce qui concerne l'alphabétisation. Car ici tout est pratiquement encore à faire. Cela comporte aussi bien des avantages que des difficultés. D'une part, le champ de travail dans le domaine de l'alphabétisation est,

pour ainsi dire, plus libre, car il n'y a pas la pesanteur de l'héritage colonial qui conditionne tellement le système éducatif global. D'autre part, l'ampleur de la tâche à réaliser est énorme, tant du point de vue du nombre d'analphabètes (90% de la population adulte du pays?) que de l'étendue et des prolongements que peut avoir le travail d'alphabétisation (où s'arrête-t-il au juste?).

L'ampleur même de la tâche de l'alphabétisation nous impose une première constatation : il faut procéder par étapes. En effet, vouloir déclencher tout de suite une campagne massive d'alphabétisation serait retomber dans la perspective erronée qui consiste à réduire l'acquisition de la lecture et de l'écriture à un effort isolé, comme s'il s'agissait d'une fin en soi. Si l'on refuse cette démarche qui ne conduit qu'au gaspillage

des ressources et à l'échec par l'oubli de tout ce qui aura été appris, quelle est l'alternative ? Comment définir les étapes du travail à accomplir, comment identifier les zones prioritaires par où commencer, comment déterminer le contenu de l'alphabétisation et comment envisager ses prolongements ?

A la veille de notre troisième séjour en Guinée-Bissau, il faut reconnaître que nous n'avons pas encore de réponse à toutes ces questions. Nous n'avons pour l'instant que des points de repère, des pistes de travail à tester dans la pratique, tirés de l'analyse du travail déjà en cours en Guinée même et dégagés aussi de la discussion sur les rapports entre alphabétisation et éducation, alphabétisation et mobilisation politique, alphabétisation et construction d'une nouvelle société.

Notre prémisse de base est toujours que l'alphabétisation n'a de sens que là où elle devient un outil de travail dans la vie quotidienne de la population, outil qui permet au groupe qui s'alphabétise de développer la connaissance de sa réalité visant à accroître son pouvoir de transformation de cette réalité. En généralisant ce qui se passe déjà dans le contexte du travail entrepris à l'intérieur des Forces Armées Populaires, l'alphabétisation, pour parvenir à cet objectif, doit avoir une double ouverture :

- une ouverture sur la pratique sociale passée et présente du groupe, visant à favoriser sa compréhension et son élaboration critique;
- une ouverture sur l'avenir, visant à stimuler l'intervention consciente et créatrice du groupe pour améliorer sa réalité environnante.

Evidemment, le sens et le contenu de cette intervention du groupe pour transformer la réalité doivent s'insérer et s'harmoniser avec les options de base et les programmes spécifiques de développement économique et d'organisation sociale définis par le Parti et le Gouvernement.

Il est probable que dans les mois à venir débutent les premières expériences d'alphabétisation dans les zones rurales du pays. Les tâches immédiates devant nous consistent donc d'une part à essayer de dépasser l'impasse où se trouve le travail commencé dans les quartiers de Bissau (qu'on a analysé dans le chapitre - 3 -) et, d'autre part, à bien planifier la mise en route de ces expériences-pilotes à la campagne. A ce propos, il y a un choix à faire pour déterminer les régions rurales qui réunissent les conditions les plus favorables à l'implantation du travail.

Il nous semble que cette identification des zones prioritaires

à la campagne doit se faire à la lumière de critères politiques et techniques. En effet, une population donnée sera d'autant plus motivée et mobilisée pour l'alphabétisation qu'elle aura participé avec enthousiasme à la lutte de libération, ayant ainsi accumulé ce réservoir d'expérience politique et culturelle qu'on cherchera à actualiser et à développer. Toutefois, ce critère de réceptivité politique fondée sur la richesse de l'expérience vécue par le groupe ne suffit pas. Afin que l'alphabétisation puisse aller au delà de la revalorisation du passé pour susciter cette ouverture vers l'avenir qu'on a évoquée plus haut, il faut que la région choisie soit en train de vivre un processus de transformation socio-économique. Ce point nous paraît capital, car on doit bien s'interroger pour savoir si l'apprentissage de la lecture et de l'écriture correspond à un besoin réel chez les paysans d'une région rurale qui continue à vivre et à produire selon le mode traditionnel. Par contre, l'alphabétisation pourra prendre un sens beaucoup plus large si on l'associe à l'introduction dans une région donnée de nouvelles techniques de production ou à la création de nouvelles unités de production, comme les coopératives agricoles. Autrement dit, dans le contexte d'un processus de transformation, l'alphabétisation pourra faciliter l'acquisition par les paysans des connaissances techniques nouvelles nécessaires au projet en cours et aussi contribuer à la

mobilisation politique de la communauté pour qu'elle prenne en main le processus de changement, au lieu d'être les "bénéficiaires" passifs d'un plan formulé et appliqué de l'extérieur.

L'alphabétisation peut s'articuler avec le processus de prise en charge par la communauté de certains services sociaux de base. Ainsi, notamment dans le domaine prioritaire de la santé publique, elle peut s'associer avec le déclenchement, dans les régions choisies, de campagnes de prévention sanitaire et hygiénique, jouant toujours ce double rôle de motiver la population pour assumer le travail et de la préparer à des tâches concrètes à accomplir dans le cadre de la campagne.

Si l'on peut ainsi conclure que le contenu de l'alphabétisation se définit en fonction de son articulation avec ces différents programmes de transformation socio-économique, il reste encore une question, qui est peut-être la plus difficile à envisager : comment assurer la continuité du processus de formation et d'épanouissement culturel amorcé par l'apprentissage de la lecture de l'écriture et du calcul ? Evidemment, la réponse à cette question implique de nouveau qu'on insère l'alphabétisation dans le processus de redéfinition de l'ensemble du système éducatif, à propos duquel on a longuement parlé dans le chapitre

précédent. C'est peut-être à cause même de ces implications qui dépassent le cadre strict de l'alphabétisation, qu'il n'y a pas encore de réponses précises à cette question-clé. Néanmoins, elle doit rester sur le tapis, car elle concerne un point fondamental : en effet, si l'on réussit à prolonger le processus d'alphabétisation dans une pratique de formation prenant toujours comme matière première la vie des gens et leur pratique sociale, cela représentera une contribution importante à cette redéfinition graduelle de l'ensemble du processus éducatif pour l'adapter vraiment aux besoins et intérêts du pays.

Nous sommes donc confrontés avec des questions dont personne ne détient la réponse. Il est peut-être naturel qu'il en soit ainsi, car nous sommes ici en train de donner un premier aperçu d'une expérience qui vient de se commencer, qui est donc entièrement ouverte et qui sera nécessairement corrigée et enrichie par la pratique. En guise de conclusion, nous ne pouvons qu'inviter nos lecteurs à suivre avec nous le développement de cette expérience qui, à notre avis, pose, sous la forme de défis pratiques et immédiats, certaines questions de base concernant la nature de l'ECOLE, de l'EDUCATION et du SAVOIR.

Or, il est évident qu'en Guinée-Bissau le contexte de formation par excellence a été le mouvement de libération lui-même. Les écoles

que le PAIGC a pu créer n'ont sûrement pas eu d'impact formateur comparable à celui de la lutte elle-même. Il nous semble que cet exemple historique démontre de manière transparente que l'expérience existentielle globale d'un peuple peut devenir la source fondamentale d'un savoir nouveau. L'école, dans un tel contexte, ne peut jouer qu'un rôle complémentaire et cela dans la mesure où elle réussit à systématiser cette expérience globale qui est en train d'être vécue et engendrée dans et par la pratique sociale.

Ces remarques, qu'on peut déjà dégager de l'expérience historique de la Guinée-Bissau, peuvent être une source de réflexion importante pour tous ceux qui, dans d'autres contextes socio-culturels, travaillent dans le terrain de la formation. Car ces remarques renvoient aux questions premières, concernant le sens même de la formation, que, hélas, les formateurs ont souvent tendance à oublier, pris comme ils le sont dans un technicisme qui réduit l'éducation à un seul de ses aspects - et pas le plus important - celui de la formation technique et professionnelle.

Rosiska DARCY DE OLIVEIRA

Miguel DARCY DE OLIVEIRA

Genève, printemps 1976

Le texte de ce document, rédigé par deux membres de l'équipe IDAC - Rosiska Darcy de Oliveira et Miguel Darcy de Oliveira - s'appuie sur un travail d'équipe auquel, en plus de nos camarades guinéens, ont participé les autres membres de l'IDAC engagés dans ce projet - Paulo Freire, Elza Freire, José Barbosa, Gisèle Oeuvray, Claudius Ceccon et Marcos Arruda.

L'engagement de l'IDAC en Guinée-Bissau a été rendu possible, du point de vue financier, par une contribution de la Commission pour la Participation des Eglises au Développement (CCPD) du Conseil Oecuménique des Eglises, que nous tenons à remercier de son intérêt et de son appui.

NOTES

(1) Le PAIGC, comme son nom l'indique, a toujours considéré que les peuples de Guinée-Bissau et des îles du Cap-Vert, ayant subi le même processus de domination coloniale et ayant lutté ensemble au sein du même mouvement de libération, font partie d'un seul ensemble politique et socio-culturel. Si pour l'instant la Guinée-Bissau et le Cap-Vert sont deux pays indépendants, le PAIGC est la force politique fondamentale aussi bien dans le continent que sur l'archipel. Même s'il n'y a pas de délais pré-établis, le processus d'unification graduel entre les deux peuples est déjà amorcé. En ce qui concerne le présent document, nous centrons notre analyse sur le contexte spécifique de la Guinée-Bissau que nous connaissons mieux. La situation au Cap-Vert, où nous sommes allés pour un premier contact, seulement en février 1976, sera intégrée dans des rapports ultérieurs sur le développement de notre travail.

(2) La source fondamentale pour toute analyse de la domination coloniale et de la lutte de libération en Guinée-Bissau sont les nombreux écrits d'Amilcar Cabral, dont un recueil en deux volumes - L'arme de la théorie et La pratique révolutionnaire - a été publié en français par Maspero (1975). La meilleure étude portant sur le rôle du PAIGC dans la naissance de l'Etat indépendant de la Guinée-Bissau se doit à un chercheur suédois, Lars Rudebeck - Guinea-Bissau: a study of political mobilization (The Scandinavian Institute of African Studies, Uppsala, 1974). On pourra encore consulter avec profit les ouvrages de Basil Davidson - Révolution en Afrique (Paris, Seuil, 1969)- et Gérard Chaliand - Lutte Armée en Afrique (Paris, Maspero, 1967).

(3) Ce texte, présenté à la réunion d'experts sur les notions de race, identité et dignité, organisée par l'UNESCO à Paris, en juillet 1972, est reproduit dans le volume L'arme de la théorie sus-mentionné, aux pages 336 - 358.

(4) Dans cette analyse des distorsions du système éducatif hérité du colonialisme, nous nous appuyons sur l'essai du Président Julius Nyerere de la Tanzanie - "Education for self-reliance". Cet essai, rédigé en 1967, est reproduit dans le recueil de textes du Président Nyerere, publié en anglais sous le titre Freedom and Socialism (dars-Salaam, Oxford University Press, 1973).

(5) Selon des données tirées d'une étude d'Erick Pessiot "Problèmes d'Education en Guinée-Bissau" (février 1975), réalisée dans le cadre de l'IRFED - cette pyramide inversée de l'enseignement primaire et secondaire en Guinée-Bissau présentait, pour l'année 1974, les chiffres suivants:

| au : | | Elèves | |
|--|------------|--------|---|
| pré-primaire | | 28.500 | |
| P R I M A I R E | 1ère année | 23.500 | |
| | 2ème année | 10.500 | |
| | 3ème année | 6.500 | |
| | 4ème année | 3.700 | |
| S E C O N D A I R E | 1ère année | 3.000 | cycle préparatoire (inclus les adultes fréquentant les cours du soir) |
| | 2ème année | 2.000 | préparatoire |
| | 3ème année | 1.400 | lycée |
| | 4ème année | 600 | |
| | 5ème année | 300 | |
| | 6ème année | 350 | |
| | 7ème année | 80 | |

CRÉDITS PHOTOS

MICHAEL RUETZ/ COUVERTURE, PAGES 2, 33, 40/41 ET 43
 MINISTÈRE DES COMMUNICATIONS/ PHOTOS PAGES 25 ET 26
 ULIANO LUCAS/ PAGE 13
 IPAC/ PAGES 1, 6

A la veille du deuxième voyage de l'équipe IDAC en Guinée-Bissau, en février 1976, un des membres de l'équipe - Claudius Ceccon - a élaboré un matériel éducatif susceptible d'être utilisé dans la préparation des moniteurs pour le programme d'alphabétisation. Il s'agissait d'un montage audio-visuel qui essayait d'introduire une discussion sur le problème global de l'éducation aujourd'hui en Guinée-Bissau.

En réalisant ce matériel sous la forme d'un audio-visuel, notre but était aussi de démontrer, par une expérience pratique, la flexibilité et la souplesse de ce moyen de communication pour présenter sous une forme condensée des questions apparemment complexes et susciter une discussion à leur sujet. En effet, la première version du montage a été remaniée et enrichie sur place après le test de la pratique. D'autre part, pendant notre séjour en Guinée, un atelier de travail a été mis sur pied où les guinéens eux-mêmes ont commencé à produire leur propre matériel audio-visuel, s'appropriant ainsi rapidement ce nouvel outil de travail.

Ce que nous vous offrons ici sous une forme nouvelle - la bande dessinée - est déjà le résultat des redéfinitions et des contributions formulées par les guinéens eux-mêmes après que le montage original ait été discuté dans différents contextes, allant de l'équipe de coordination du Ministère de l'Education jusqu'aux comités de base du parti.



© CLAUDIUS/IDAC



NOTRE HISTOIRE
COMMENCE DANS
UNE ÉCOLE DE
GUINÉE-BISSAU



* VILLAGE

AVANT L'ARRIVÉE DES COLONIALISTES ?



EH BIEN, DANS L'AFRIQUE PRÉ-COLONIALE IL N'Y AVAIT PAS DE DOCTEURS, NI DE DIPLOMES, CAR IL N'Y AVAIT PAS D'ÉCOLE.



ON APPRENAIT RIEN, ALORS ?!



IL N'Y AVAIT PAS VRAIMENT D'ÉCOLE MAIS ON APPRENAIT QUAND-MÊME PAS MAL DE CHOSSES :



ON APPRENAIT À PLANTER



ON APPRENAIT DES CHOSSES UTILES



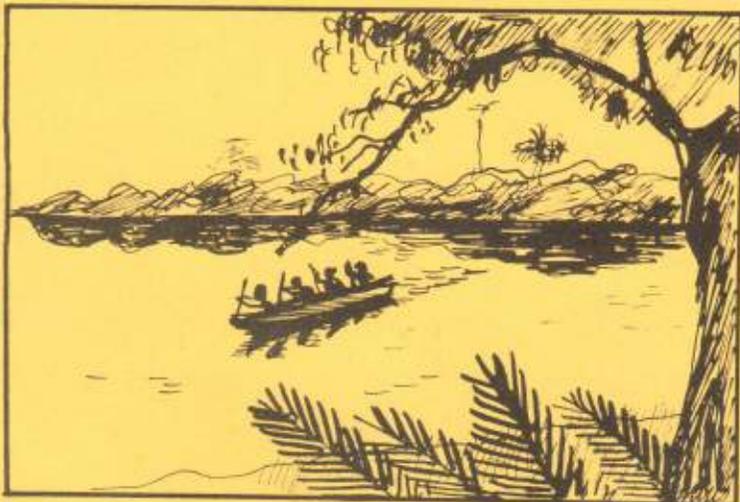
CHAQUE ADULTE ÉTAIT UN PROFESSEUR



ET CELUI QUI N'ÉTAIT PAS ATTENTIF LA PREMIÈRE FOIS, IL LE SERAIT LA DEUXIÈME



ON APPRENAIT TOUT CE QUI ÉTAIT
NÉCESSAIRE À LA VIE DE TOUS LES
JOURS



ON SE RACONTAIT NOTRE HISTOIRE, ON
LA CHANTAIT, ON LA DANSAIT



L'ÉCOLE C'ÉTAIT LA VIE - TRAVAIL ET ÉDUCATION N'ÉTAIENT PAS DEUX CHOSES SÉPARÉES

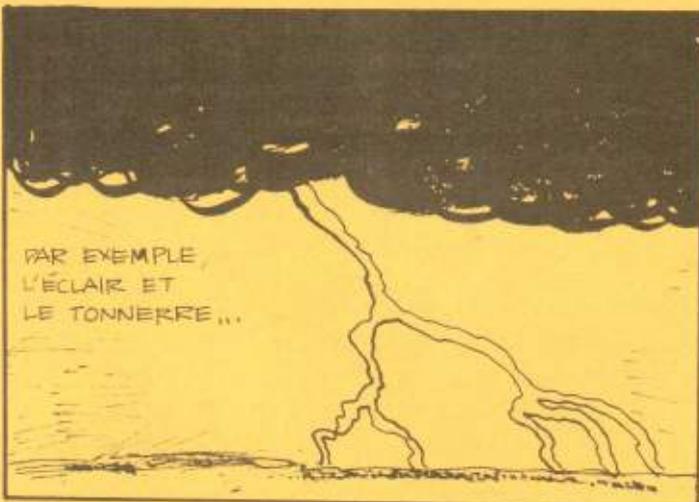




IL Y AVAIT ENCORE LA SUPERSTITION -
COMME VOUS LE SAVEZ, LA SUPERSTITION
VIENT DE L'IGNORANCE



PAR EXEMPLE,
L'ÉCLAIR ET
LE TONNERRE...



... ON CROYAIT QUE C'ÉTAIENT DES
MAUVAIS ESPRITS...



... DE MÊME QUE LES ARBRES DANS LA
FORÊT.



IL Y A ENCORE
DES GENS QUI
PENSENT COMME
ÇA ?



OUI, MAIS
DE MOINS
EN MOINS...





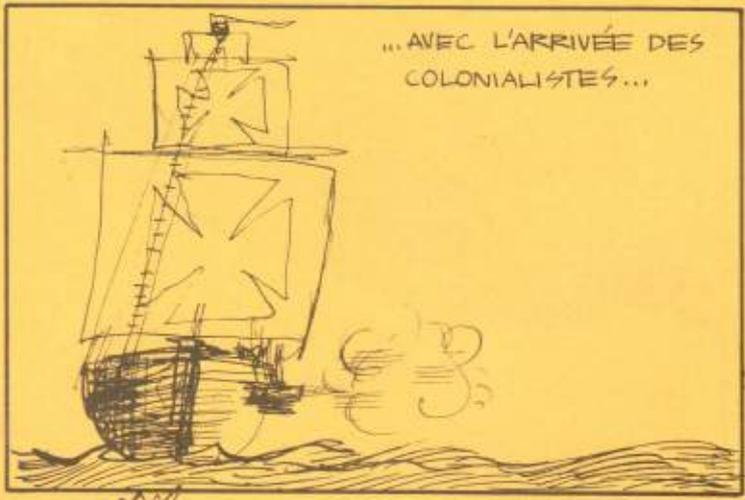
ON NE CONNAISSAIT RIEN DE CE QUI SE PASSAIT AU DELÀ DU VILLAGE



RIEN DE L'AFRIQUE?



CELA N'ÉTAIT PAS BIEN MAIS ON DEVAIT VOIR ENCORE PIRE...

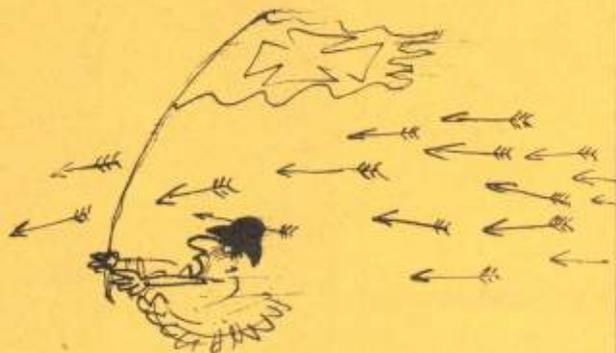


... AVEC L'ARRIVÉE DES COLONIALISTES...



ILS ONT FONDU SUR NOUS COMME DES RAPACES

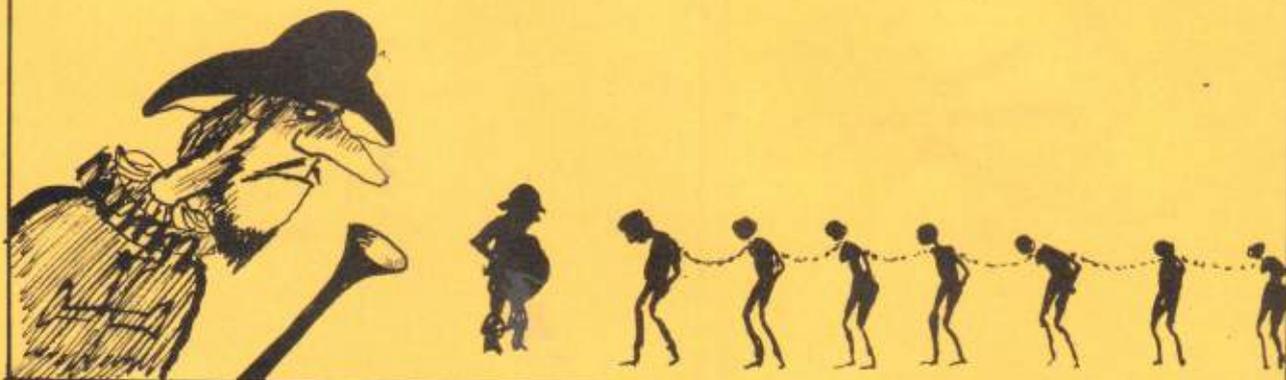
NOS ANCÊTRES ONT RÉSISTÉ ...



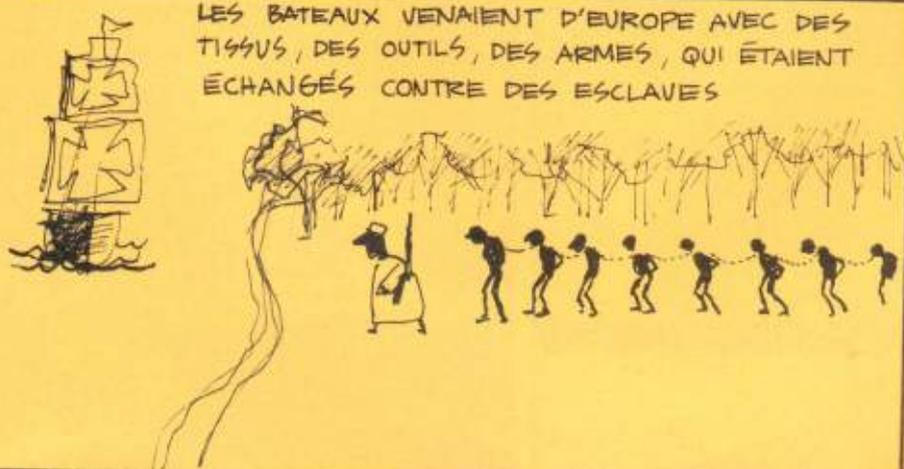
...MAIS LES ENVAHISSEURS ONT EU RAISON DE NOUS PAR LA FORCE DES ARMES, PLUS PUISSANTES QUE LES NOTRES



ILS NOUS ONT PRIS NOS BIENS LES PLUS PRÉCIEUX - NOS HOMMES ET NOS FEMMES

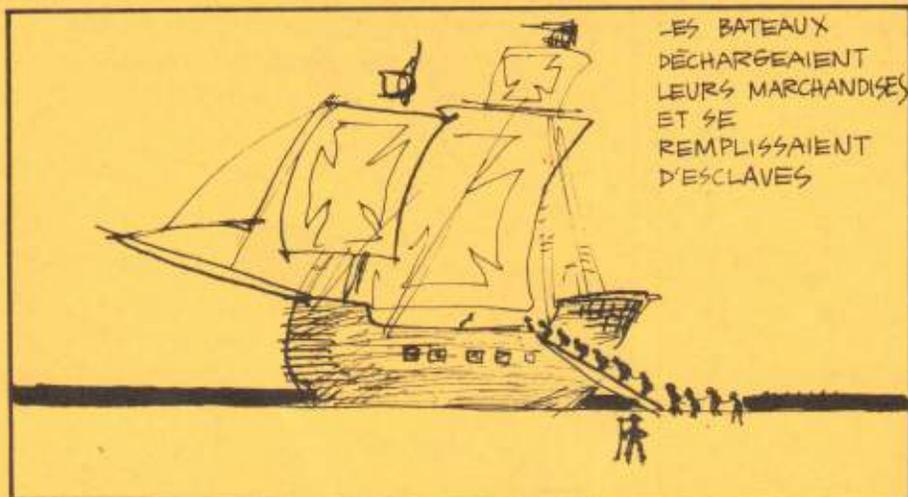


LES BATEAUX VENAIENT D'EUROPE AVEC DES TISSUS, DES OUTILS, DES ARMES, QUI ÉTAIENT ÉCHANGÉS CONTRE DES ESCLAVES

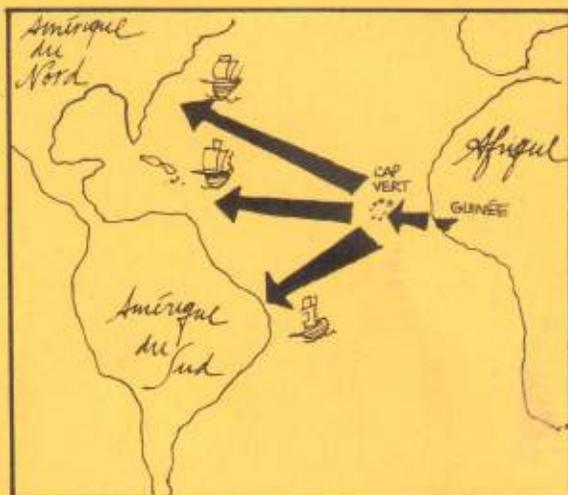
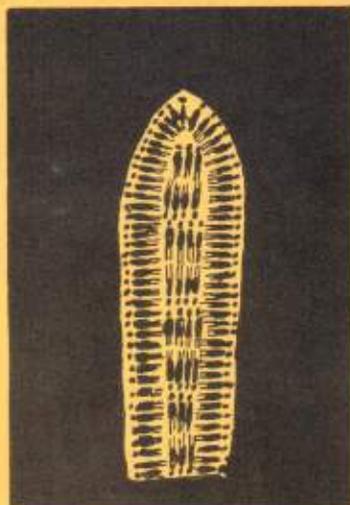


LES GUERRES ENTRE ETHNIES ÉTAIENT ENCOURAGÉES PAR LES TRAFIQUANTS ...





LES BATEAUX
DÉCHARGEAIENT
LEURS MARCHANDISES
ET SE
REMPLISSAIENT
D'ESCLAVES



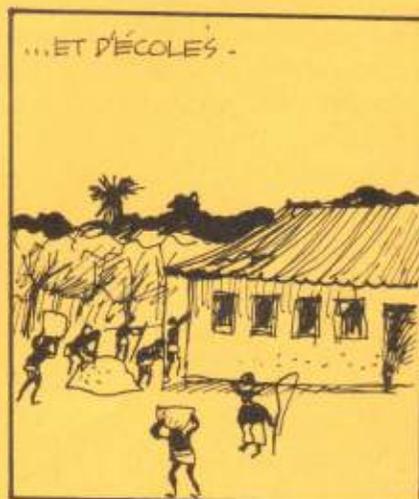
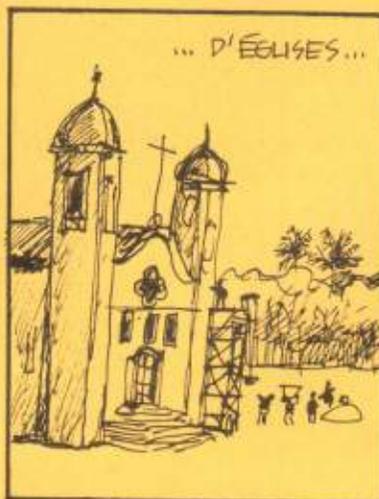
AUX AMÉRIQUES ILS TRAVAILLAIENT DANS
LES PLANTATIONS



APRÈS AVOIR DEBARQUÉ LES ESCLAVES, LES BATEAUX
REPARTAIENT REMPLIS DE CANNE À SUCRE, DE COTON ET
DE TABAC



EN EUROPE ILS ÉTAIENT VENDUS AVEC
DE FABULEUX PROFITS

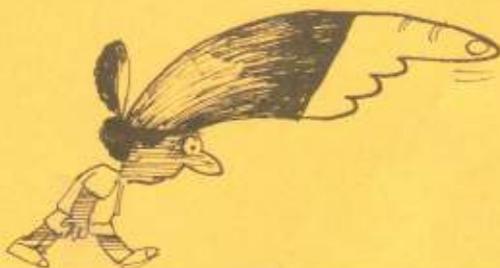




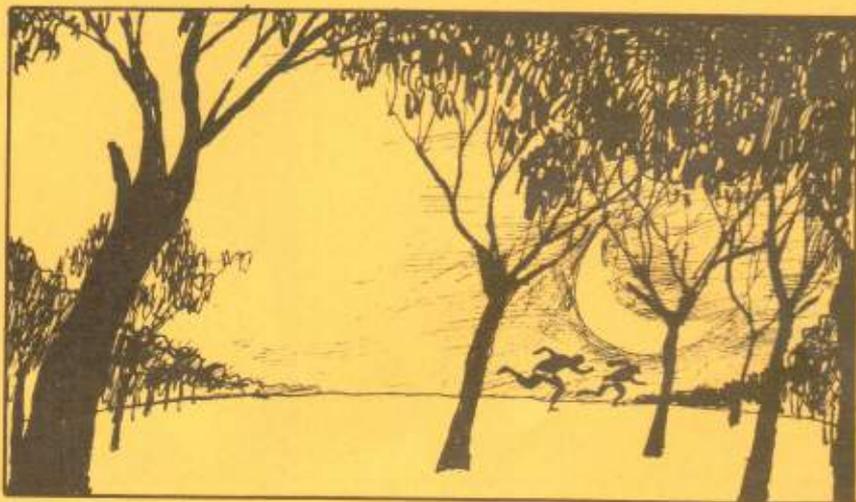
LES IDÉES IMPOSÉES FINISSAIENT
PAR ENTRER DANS LA TÊTE DES
GENS...



C'ÉTAIT LA COLONISATION DES ESPRITS



MAIS IL Y AVAIT CEUX QUI
RÉSISTAIENT, QUI COMPLOTAIENT
EN VUE DE LA LIBÉRATION
DE LEUR TERRE



ET QU'EST-CE QUI ARRIVAIT À CEUX QUI RESTAIENT ?



EH BIEN, CETTE ÉCOLE-LÀ N'ÉTAIT PAS POUR TOUT LE MONDE - LA PLUPART N'ARRIVAIT PAS À Y PÉNÉTRER...



LA PLUPART DE CEUX QUI ARRIVAIENT À LE FAIRE ÉTAIENT ÉLIMINÉS AU COURS DES QUATRE PREMIÈRES ANNÉES. C'ÉTAIT LE SORT DE NEUF SUR DIX.



IL N'EN RESTAIT QU'UN - ET CELUI-LÀ, QU'EST-CE QU'IL DEVENAIT ?



AH, LUI IL ALLAIT À LA METROPOLE... UNIVERS

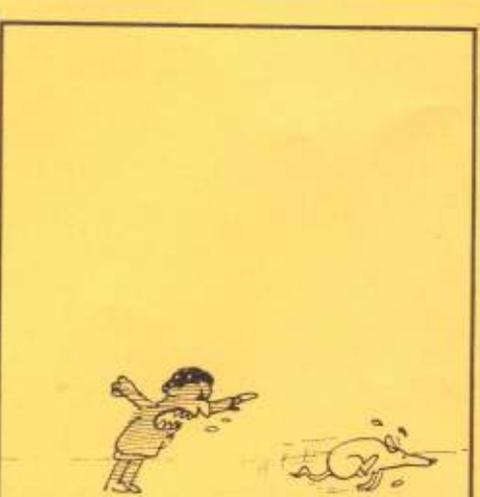
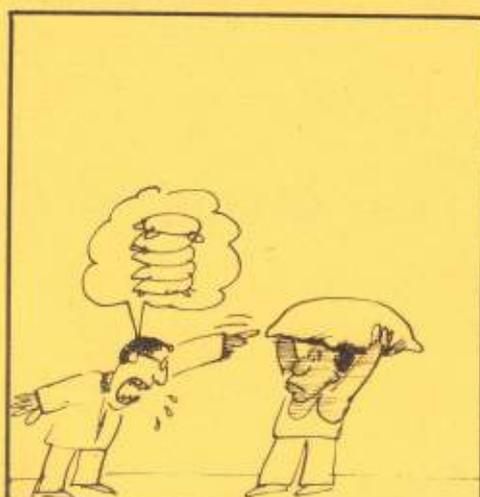


... OÙ LE TRAVAIL DE DÉSAFRICANISATION SE COMPLÉTAIT.

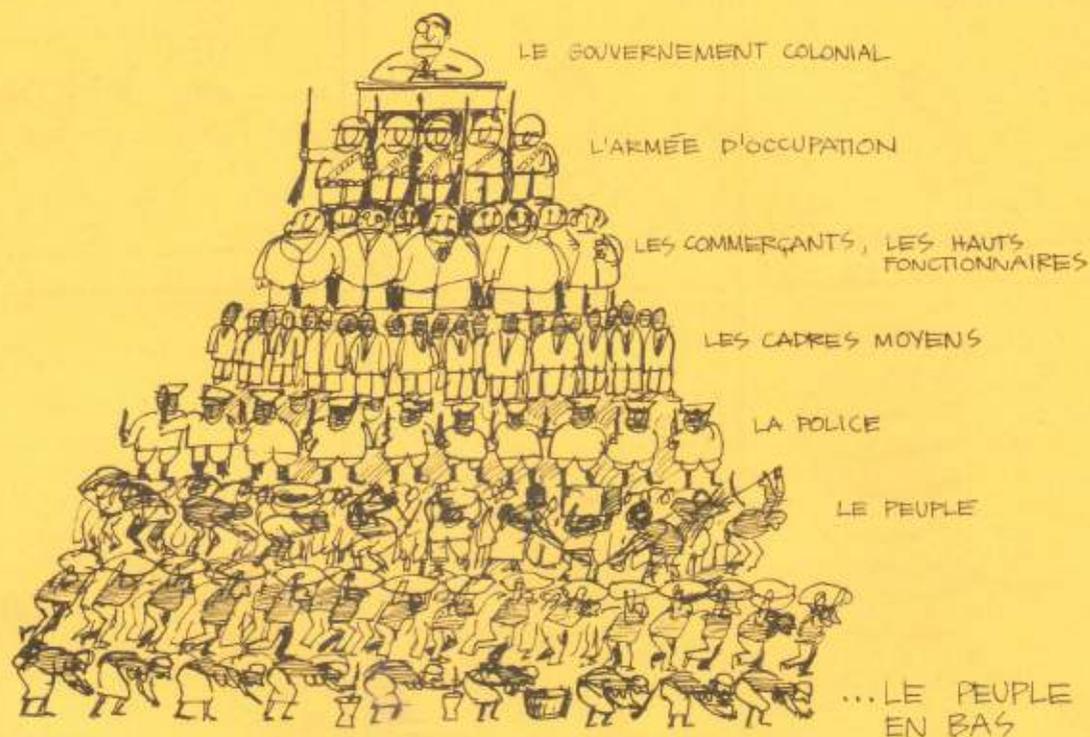


À LA FIN ON AVAIT UN AFRICAIN PEAU NOIRE - TÊTE BLANCHE





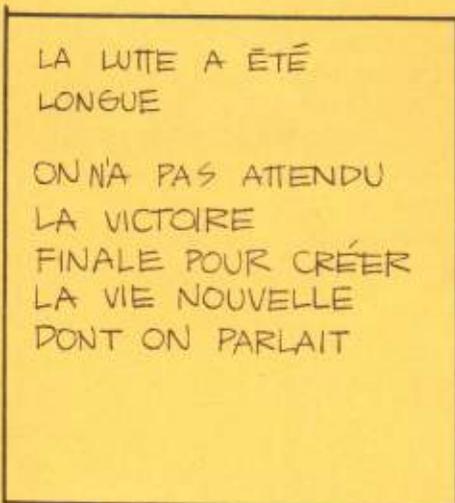
C'ÉTAIT ÇA LA SOCIÉTÉ COLONIALE - LES RICHES EN HAUT...



LE PEUPLE, EXPLOITÉ, N'A JAMAIS
CESSÉ DE RÉSISTER

C'EST AMILCAR CABRAL QUI
L'A LE MIEUX COMPRIS





LA PREMIÈRE LEÇON,
APPRENDRE À SURVIVRE



APPRENDRE À PLANTER FAISAIT PARTIE DE LA LUTTE



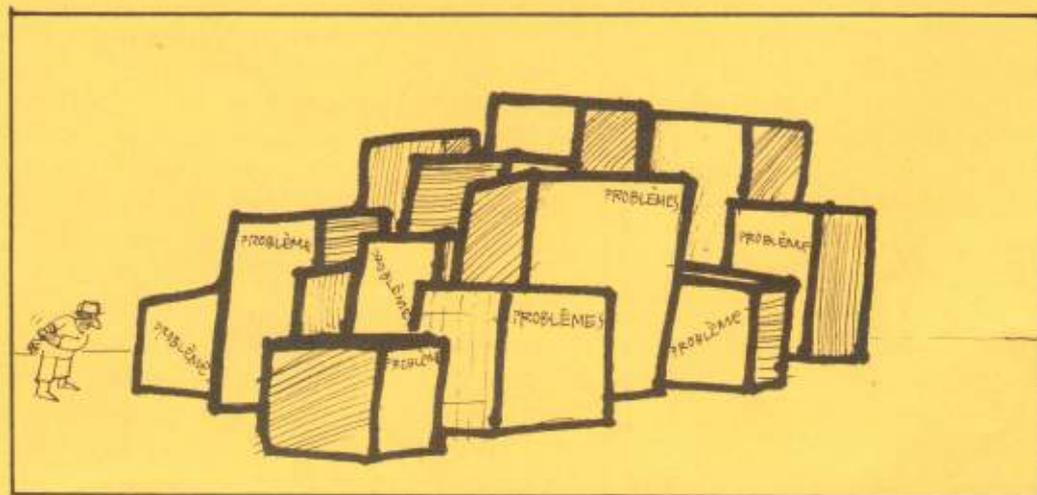
ON ÉTUDIAIT NOTRE PEUPLE, NOTRE LUTTE
DE LIBÉRATION, NOTRE PARTI



LE TEMPS DE LA FEMME
INFÉRIEURE ÉTAIT
RÉVOLU.



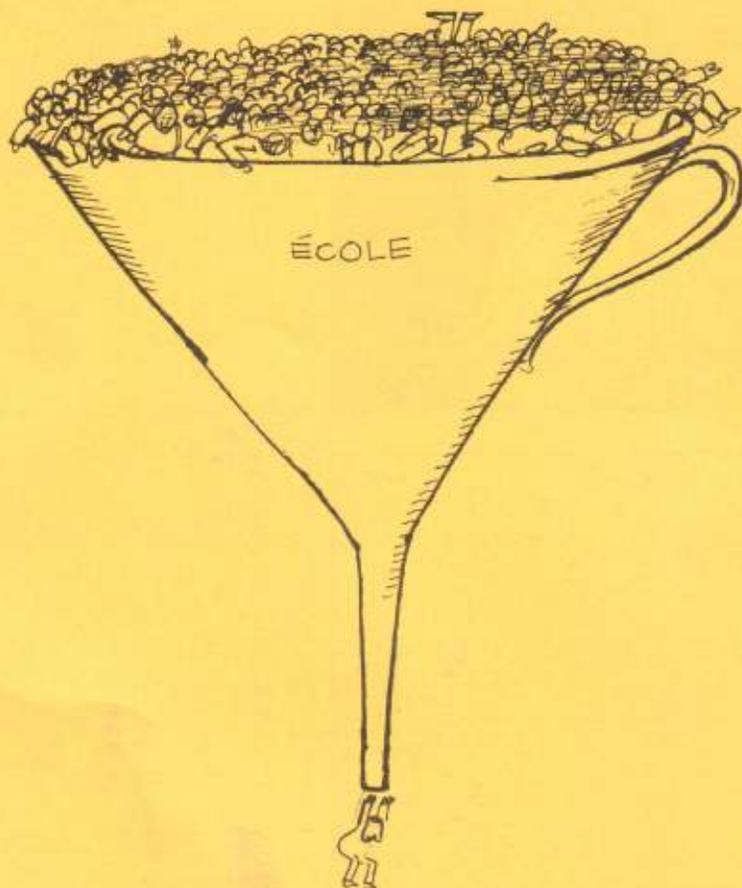
LA FORÊT, AUTREFOIS HANTÉE,
EST DEVENUE UN TERRAIN
FAMILIER, NOTRE FIEF, OÙ ON
A PU BÂTIR DES HÔPITAUX, DES
ÉCOLES, DES MAGASINS DU
PEUPLE, ET OÙ ON A PU
PRÉPARER LA LIBÉRATION
TOTALE DE LA GUINÉE-BISSAU.



VOYONS
QUELS
SONT
LES
PROBLEMES
DE
L'ECOLE,
PAR
EXEMPLE



ELLE ÉTAIT UN VRAI ENTONNOIR.



LA MAJORITÉ DES
ELÈVES ÉTAIENT
ELIMINÉS AVANT LA
QUATRIÈME.



PIRE : ON LEUR FAISAIT CROIRE
QUE CET ÉCHEC ÉTAIT DÙ
À LEUR INFÉRIORITÉ.



ILS RENTRAIENT À LA TABANCA SANS
AVOIR RIEN APPRIS D'UTILE



CEUX QUI RESTAIENT ÉTAIENT DRESSÉS
COMME DES MOUTONS



COMME ILS AVAIENT "RÉUSSI" ILS SE
CROYAIENT SUPÉRIEURS



AVEC DROIT AUX MEILLEURS SALAIRES,
AU CONFORT, À UNE VIE FACILE



TOUT ÇA ÉTAIT
STIMULÉ PAR
LE SYSTÈME



LE RÉSULTAT VOULU ÉTAIT LA
CRÉATION ET LE MAINTIEN
D'UNE SOCIÉTÉ DE CLASSES.



IL Y AVAIT ENCORE UN PROBLÈME - CETTE ÉCOLE ÉTAIT COUPÉE DE LA RÉALITÉ,
DANS LES NUAGES -



CEUX QUI Y ÉTAIENT FORMÉS,
DE MÊME...



À LA SORTIE DE L'ÉCOLE
CERTAINS TOMBAIENT
DES NUAGES ..



MAIS POUR LA PLUPART, LEUR TÊTE
ÉTAIT
AILLEURS





"AILLEURS"
C'ÉTAIT
LA VILLE
CONSIDÉRÉE
COMME
SUPÉRIEUR
AU MONDE
RURAL

© 1973 - 1974 - 1975 - 1976 - 1977 - 1978 - 1979 - 1980 - 1981 - 1982 - 1983 - 1984 - 1985 - 1986 - 1987 - 1988 - 1989 - 1990 - 1991 - 1992 - 1993 - 1994 - 1995 - 1996 - 1997 - 1998 - 1999 - 2000 - 2001 - 2002 - 2003 - 2004 - 2005 - 2006 - 2007 - 2008 - 2009 - 2010 - 2011 - 2012 - 2013 - 2014 - 2015 - 2016 - 2017 - 2018 - 2019 - 2020 - 2021 - 2022 - 2023 - 2024 - 2025

L'ÉTUDE
ÉTAIT UN
MOYEN
D'ACCÉDER
À CE MONDE
MEILLEUR.



© 1973 - 1974 - 1975 - 1976 - 1977 - 1978 - 1979 - 1980 - 1981 - 1982 - 1983 - 1984 - 1985 - 1986 - 1987 - 1988 - 1989 - 1990 - 1991 - 1992 - 1993 - 1994 - 1995 - 1996 - 1997 - 1998 - 1999 - 2000 - 2001 - 2002 - 2003 - 2004 - 2005 - 2006 - 2007 - 2008 - 2009 - 2010 - 2011 - 2012 - 2013 - 2014 - 2015 - 2016 - 2017 - 2018 - 2019 - 2020 - 2021 - 2022 - 2023 - 2024 - 2025

IL Y AVAIT ENCORE L'ENSEIGNEMENT
DE CETTE ÉCOLE, TOTALEMENT ABSTRAIT,
SANS RIEN À VOIR AVEC LA RÉALITÉ. LES
LIVRES ÉTAIENT CONSIDÉRÉS COMME LA
SEULE SOURCE DU SAVOIR.



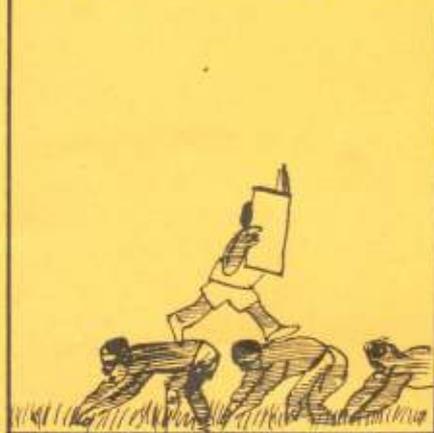
DE CE FAIT, ON MÉPRISAIT L'EXPÉRIENCE PRATIQUE



MAIS CE N'EST PAS FINI : FINALEMENT, L'ÉLÈVE ÉTAIT COMPLÈTEMENT SÉPARÉ DE LA PRODUCTION

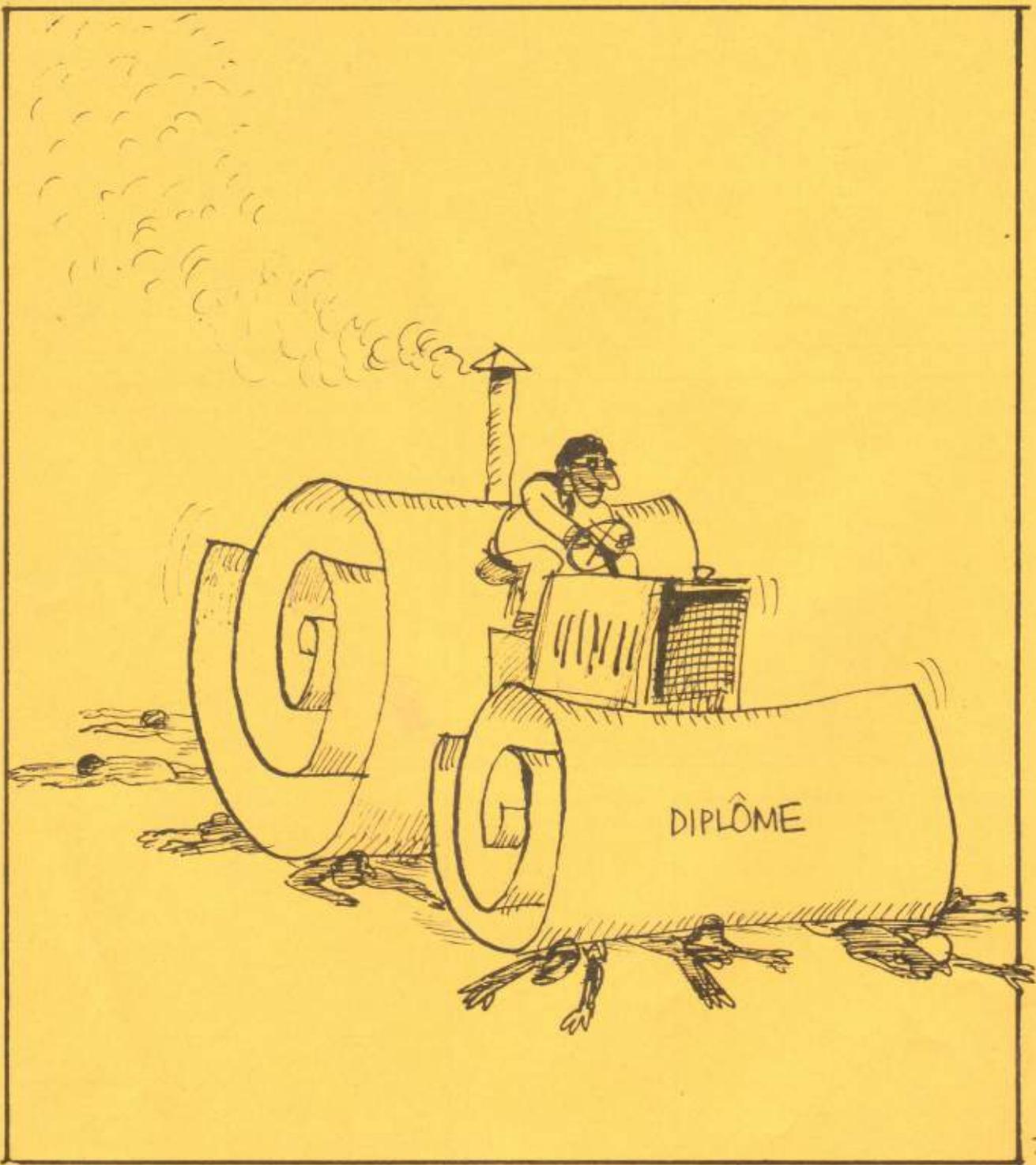


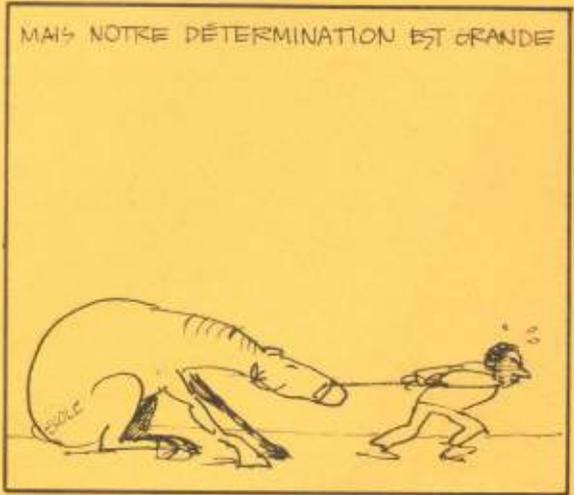
IL NE FAISAIT QU'ÉtudIER



IL PROGRESSAIT VERS SON DIPLÔME SUR LE DOS DES TRAVAILLEURS...







PEUT-ÊTRE QU'EN COURS DE
ROUTE ON FINIRA PAR S'EN
DÉBARASSER...



ET LA
NOUVELLE
ÉCOLE, ELLE
SERA
COMMENT ?

AH, ÇA
PERSONNE
NE SAIT

C'EST À NOUS
DE LE DÉCIDER -
QU'EST-CE QUE
VOUS EN PENSEZ ?



L'institut d'Action Culturelle de Genève (IDAC), dirigé par le Prof. Paulo FREIRE, a commencé au printemps 1973 la publication d'une série de documents (4 numéros par an), qui traitent de la conscientisation comme instrument de libération dans le processus d'éducation, de développement et de changement social.

Les activités de l'Institut s'orientent autour de trois axes principaux, liés entre eux :

- Recherche et engagement dans des projets utilisant la conscientisation comme instrument de changement social. Quatre thématiques font actuellement l'objet d'étude et d'action spécifique:

- * l'"Aide" au "tiers-Monde" et l'éducation pour le développement;
- * le contenu et les méthodes d'une pédagogie politique;
- * la libération de la femme;
- * les nouvelles formes d'action politique dans les sociétés hautement industrialisées;

- séminaires et groupes de travail, conçus comme un contexte de réflexion critique sur les questions posées par la pratique des participants avec pour but leur retour à la pratique;

- publication de documents.

Documents déjà parus :

- No. 1 - Conscientisation et révolution - une conversation avec Paulo FREIRE (printemps 1973 - épuisé)
- No. 2 - "Aide" au "Tiers-Monde" - le développement impossible (été 1973)
- No. 3 - La libération de la femme: changer le monde, réinventer la vie (automne 1973)
- No. 4 - Education politique - une expérience au Pérou (hiver 1973/74)
- No. 5/- Révolte dans la société répressive: l'élargissement du champ politique aux USA (print/été 1974)
- No. 6
- No. 7 - Dessins d'humour comme instrument d'éducation politique (hiver 1974/75)
- No. 8 - FREIRE/ILLICH - L'oppression de la pédagogie et la pédagogie des opprimés (printemps 1975)
- No. 9 - L'observation militante - une alternative sociologique (été 1975)
- No.10 - Féminiser le monde (automne 1975)



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, renvoyez ce coupon à

idac

27, chemin des Crets
CH 1218 Grand Sconnex
Genève



Je désire souscrire à un abonnement d'un an aux Documents IDAC (*)

Nom _____

Adresse _____

(*) (4 numéros SFr. 15,00. Vous recevrez tout document en français à moins que vous ne demandiez la version en langue anglaise)



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.

TABLE DES MATIERES

| | | |
|----|--|----|
| 1. | <u>ENTRE L'ENTHOUSIASME ET L'INQUIETUDE</u> | 3 |
| 2. | <u>LA VIE AU PLURIEL</u> | 7 |
| 3. | <u>L'EDUCATION AUJOURD'HUI</u> | 15 |
| | <u>Deux systèmes contradictoires</u> | 15 |
| | <u>Pourquoi l'alphabétisation</u> | 20 |
| 4. | <u>LE PROJET DE SOCIETE</u> | 27 |
| | <u>Le PAIGC - Fait culturel et facteur de culture</u> | 28 |
| | <u>Améliorer la vie quotidienne</u> | 31 |
| 5. | <u>REINVENTER L'EDUCATION</u> | 35 |
| 6. | <u>L'ALPHABETISATION - INSTRUMENT ET EXIGENCE DU CHANGEMENT</u> | 45 |
| | <u>NOTES</u> | 50 |
| 7. | <u>BANDE DESSINEE - DES QUESTIONS SUR L'EDUCATION EN GUINEE-BISSAU</u> | 52 |