

Reports/Studies
Rapports/Études



Fundação Cuidar o Futuro

Division for the Study
of Development

Division de l'étude du
développement

Unesco, Paris



ORGANISATION DES NATIONS UNIES
POUR L'EDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE

PROBLEMATIQUE ET PRATIQUE DU DEVELOPPEMENT
ENDOGENE EN REPUBLIQUE DE GUINEE-BISSAU

La dynamique de l'éducation populaire
au sein des communautés paysannes

par

Fundação Cuidar o Futuro
Roland COLIN

Directeur du Centre International pour
le Développement Social et la Santé
Communautaire (CIDESCO) - Bordeaux

Secrétaire Général

de l'IRFED International - Paris

SS-83/WS/46

Mai 1983

Les vues exprimées dans le présent document, la sélection des faits et l'interprétation qui en est donnée engagent la seule responsabilité de l'auteur et ne reflètent pas nécessairement l'opinion de L'Unesco.



L'arme de la culture

La présente étude s'inscrit dans le cadre du Thème 01 de l'Objectif 3.2 du Premier Plan à moyen terme (1977-1982) de l'Unesco qui s'intitule comme suit : "Etudes des conditions socio-culturelles, des systèmes de valeurs, des motivations et des modalités de participation des populations pouvant favoriser le processus de développement endogène et diversifié, répondant aux réalités et aux besoins des différentes sociétés", Thème 01 : "Définitions des voies possibles de développement endogène et original".

Cette étude de cas rend compte d'une expérience originale et instructive de mise en oeuvre d'un développement endogène dans les contextes d'un pays africain ayant obtenu de haute main l'indépendance politique après de longues et très dures luttes de libération nationale, en mobilisant l'énergie d'un peuple à travers la valorisation de ses valeurs socio-culturelles.

"Comme il arrive avec la fleur dans une plante, c'est dans la culture que réside la capacité (ou la responsabilité) d'élaboration et de fécondation du germe qui assure la continuité de l'histoire en assurant en même temps la perspective de l'évolution et du progrès de la société en question". (1)

La république de Guinée-Bissau est née de la proclamation de l'indépendance par l'Assemblée Nationale Populaire élue démocratiquement par un peuple en lutte, le 24 septembre 1973. Huit mois auparavant, le 20 janvier de la même année, Amilcar Cabral, fondateur du Parti Africain pour l'Indépendance de la Guinée-Bissau et des îles du Cap-Vert, qui avait mené victorieusement l'essentiel de la lutte, était assassiné à Conakry par des agents à la solde des services spéciaux du gouvernement portugais de l'époque. Un an après la proclamation de l'indépendance en octobre 1974, le PAIGC pouvait s'installer à Bissau que l'armée portugaise venait d'évacuer après avoir pris acte de la souveraineté du nouvel Etat sur l'ensemble du territoire de l'ancienne colonie. Se terminait ainsi, victorieusement, l'une des luttes de libération parmi les plus dures, les plus longues, les plus chargées de sens, marquant la fin d'une colonisation non moins dure et parmi les plus longues, puisque les Portugais avaient installé leurs premiers comptoirs coloniaux en Guinée dès le milieu du quinzième siècle, avant même la découverte de l'Amérique.

.../...

(1) CABRAL, Amilcar, Unité et Lutte, I : L'arme de la théorie, Paris, Maspero, 1975, page 316.



Ce qui apparaît peut-être comme l'aspect le plus remarquable dans cet épisode de la décolonisation africaine, c'est la puissance d'analyse stratégique d'Amilcar Cabral, mort avant la victoire, mais formulant dès les premières étapes du processus révolutionnaire une analyse fondatrice des modalités de la lutte choisie tout autant que de l'orientation d'une future politique de développement pour la nation guinéenne : lutte endogène en vue d'un développement endogène. Le concept n'avait pas cours, du moins sous cette forme, dans la seconde moitié des années 50, au moment de la création du PAIGC. Mais il est étonnant de constater la vigueur de la conviction du leader du mouvement de libération et de ses premiers compagnons touchant la primauté de la "mobilisation de l'intérieur". En ce sens, la doctrine du PAIGC est quasiment aux antipodes de celle du "foquisme" du Che Guevara . Pour ce dernier, il s'agissait de bouleverser l'ordre des dominations établies en installant des "foyers" de lutte par l'entremise de révolutionnaires professionnels, inducteurs d'un soulèvement armé devant gagner progressivement la masse opprimée. Pour Cabral, au contraire, la lutte armée ne pouvait vaincre les adversaires qu'elle visait qu'à la condition de surgir de la masse opprimée elle-même, portée à un niveau de conscience de la domination subie déclenchant un irrésistible raz de marée balayant l'appareil colonial.

Fundação Cuidar o Futuro

Ainsi des centaines de milliers de paysans, combattants aux pieds nus, mais ajoutant progressivement à leur conviction et à leur détermination, la connaissance du maniement des armes, souvent prises à leurs adversaires ou fournies par des puissances amies, vinrent-ils à bout d'une armée coloniale puissante (2). En 1974 existait, dans toute l'étendue du monde paysan de Guinée-Bissau, la conscience d'une libération conquise par le peuple, dont le PAIGC avait été le catalyseur et l'instrument politique.

Cependant, l'indépendance effective posait des problèmes particulièrement rudes et complexes.

(2) Les forces armées portugaises atteignaient le chiffre de 45000 h, pour une population globale guinéenne inférieure à 1 million d'habitants - rapport d'1 à 20, alors qu'au Viet Nam le corps expéditionnaire américain était dans un rapport d'1 à 50.



En premier lieu, le pays ressortait presque exsangue d'une guerre dure et meurtrière. L'armée portugaise avait pratiqué systématiquement la politique de la terre brûlée, et ceci d'autant plus que le contrôle de l'espace rural lui échappait quasi totalement : les récoltes étaient bombardées au napalm, les digues des rizières, patiemment construites à travers les siècles pour dessaler les terres maritimes, étaient détruites à l'explosif. Les victimes se comptaient par milliers. La liberté était très chèrement payée et le pays devait être reconstruit, sinon même construit, tant le régime colonial avait veillé à n'investir que sur ce qui était à ses yeux rentable pour lui-même.

En second lieu, les séquelles sociales de la guerre étaient tout aussi redoutables. Le PAIGC avait pris le contrôle, dans une poussée progressive, de la plus grande partie de l'espace rural. Les Portugais s'étaient réfugiés dans les villes, transformées en camps retranchés assiégés par d'insaisissables cohortes de guérilleros aussi efficaces qu'évanescents. Les unes après les autres, les villes moyennes tombaient sous l'assaut des Forces Armées Révolutionnaires du Peuple (FARP). Mais en 1974, la plus grande part du monde urbain restait sous contrôle portugais, et ceci d'autant plus que la pression de la guerre avait entraîné l'hypertrophie de Bissau dont la population avait pratiquement doublé depuis le déclenchement de la lutte armée, pour atteindre 80 à 100.000 habitants. Dualisme et contraste violents entre villes et campagne. D'un côté, persistance du système social d'un univers colonial décadent, monopolisant cependant les équipements modernes, tant sur le plan de la production, que du commerce ou de la scolarisation, avec les plaies sociales liées à la concentration d'un corps expéditionnaire (prostitution, alcoolisme, drogue). De l'autre, un système pur et dur d'autogestion villageoise, mobilisant à l'extrême les énergies sociales pour les investir dans les impératifs de survie et de défense des intérêts populaires, sur fond de dénuement et d'extrême pauvreté.



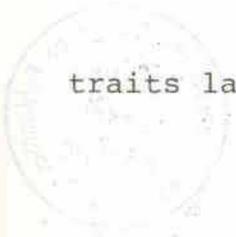
La question était donc, dès le jour de l'entière libération, comment sortir de l'autarcie sans perdre le ressort moral fondant les nouveaux rapports sociaux dans l'espace rural ? Comment sortir de la déprédation et de l'empreinte du colonisateur pour établir de nouveaux rapports sociaux dans l'espace urbain ? En un mot, comment réunifier la nation dans un projet de société partagé par l'ensemble et ordonné à l'idéal qui avait soutenu la lutte ?

Le troisième problème, parachevant les termes de l'analyse précédente, touchait à la nécessité autant qu'à la difficulté de convertir l'énergie de guerre en énergie de paix, et ainsi d'investir dans la lutte pour le développement les forces engagées jusque là dans la lutte pour la décolonisation.

Les dirigeants du nouvel Etat reconnu par la Communauté Internationale proclamèrent, dans la suite du message d'Amilcar Cabral, leur volonté de rester fidèles aux options de libération populaire. Le PAIGC prenait le pouvoir, dans un système de Parti-Etat, les structures et les organisations nées de la lutte s'installant à tous les postes de commande. Ceci n'abolissait pas d'un coup de baguette magique les contradictions antérieures. Parallèlement naissaient des contradictions nouvelles à l'image de ce que l'on a partout observé dans les régimes révolutionnaires accédant au pouvoir, au lendemain des combats victorieux.

L'étude que nous nous proposons de mener n'a pas pour objectif de décrire par le détail ces dynamiques sociales et politiques antécédentes et subséquentes. Elle n'aurait cependant aucune pertinence si elle tentait de sortir du champ qu'elles déterminent. C'est la raison pour laquelle nous devons préciser aussi clairement que possible cette toile de fond dès l'introduction.

A partir de là, nous voulons tenter d'analyser à grands traits la problématique et la pratique du développement endogène



en République de Guinée-Bissau, en nous fondant tout spécialement sur l'observation de la dynamique de l'éducation populaire au sein des communautés paysannes.

Il s'agit là, probablement, de l'un des points-clés du succès ou de l'échec d'une politique de participation populaire au développement, dans un pays disposant, dès l'émergence de son destin national autonome, d'un capital peu commun d'expérience politique et de ressources humaines exceptionnellement forgées par un mouvement social puissant, animé d'un remarquable élan créateur.

La force et l'efficacité de l'analyse et de l'intuition du mouvement lancé par Amilcar Cabral et ses compagnons tenaient, en effet, au fait que la lutte pour le changement était née d'une éducation du peuple lui permettant de percevoir le ressort de la domination coloniale - tâche inlassablement menée, des années durant, par les premiers militants du PAIGC avant de déclencher la lutte armée, relayée ensuite par la pratique de la lutte comme éducation du peuple, génératrice d'un pouvoir nouveau, et recréant de l'intérieur le PAIGC, structure des masses en lutte.

La paix surgie brusquement, le problème se posait en termes transposables et comparables pour la nouvelle lutte à mener en vue du développement. L'indépendance ne signifiait pas l'abolition de toutes dominations. Comment alors utiliser les mêmes ressorts dans les champs nouveaux ? Une nouvelle éducation populaire devait prendre le relais de la précédente. Dès 1975, lors d'une entrevue avec le Président Luiz Cabral, frère d'Amilcar, et chef de l'Etat, ce dernier nous disait : "Ce qui est essentiel pour nous c'est de préserver l'esprit de la lutte. Il faut le mettre partout et surtout dans l'éducation". C'est de cette orientation que sont nés les Centres d'Education Populaire Intégrée (Centros de Educação Popular Integrada - CEPI), appelés à devenir l'un des points d'appui essentiels pour trans-



former le système éducatif en y intégrant "l'esprit de la lutte". La présente étude a pour objectif précis de décrire le contexte historique dans lequel ont été puisées les références initiales et les inspirations fondatrices, la genèse, la mise en place du nouveau système et la méthodologie employée, enfin, dans une démarche d'évaluation critique, les résultats et les enseignements que l'on peut tirer de l'une des expériences éducatives les plus originales et significatives menées en Afrique dans la dernière décennie. Le recul historique n'est pas suffisant pour prononcer des jugements péremptaires et circonstanciés. L'expérience, à travers des obstacles difficiles, se poursuit. Quel que soit son destin, le chemin parcouru est suffisant pour contribuer utilement à la réflexion sur les stratégies d'éducation en vue de la participation populaire au développement.

* * * * *

Fundação Cuidar o Futuro



Sommaire

Résumé de l'étude "Problématique et pratique du développement endogène en République de Guinée-Bissau - La dynamique de l'éducation populaire au sein des communautés paysannes".

INTRODUCTION

L'étude se propose d'analyser l'un des dossiers les plus originaux et significatifs à la fois d'une expérience de développement se réclamant d'une voie endogène et participative, tout en étant soumise à la pression des forces de l'extérieur et de leurs relais internes hostiles à une véritable participation démocratique.

La Guinée Bissau est la patrie d'un peuple dont une grande partie des groupes ethniques ont solidement préservé leur identité culturelle et leur "auto-régulation" sociale, malgré la dureté d'un régime colonial prolongé. La guerre de libération menée par le Parti Africain pour l'Indépendance de la Guinée et des Iles du Cap Vert (PAIGC), sous l'impulsion de son fondateur Amilcar Cabral, a choisi comme stratégie de s'appuyer sur un vaste mouvement populaire paysan, en se pliant à sa logique. Cette stratégie efficace a permis, au prix de durs sacrifices, d'aboutir à l'effondrement du régime colonial portugais. Mais au lendemain de l'indépendance, des contradictions nouvelles surgissent : comment la Guinée-Bissau libérée va-t-elle surmonter les pesanteurs de l'héritage colonial et préserver "l'esprit de la lutte", autogestionnaire et centré sur les besoins du peuple ? L'enjeu se situe pour une bonne part au niveau de la nouvelle stratégie éducative. La Guinée-Bissau saura-t-elle mettre en place un système de production du modèle social" conforme aux idéaux annoncés, par delà le système éducatif lié à la colonisation et qui occupe solidement les niveaux supérieurs des appareils d'enseignement ? Une tentative particulièrement originale : les Centres d'Education Populaire Intégrée (CEPI) semblent représenter la pointe de l'innovation, dans cette dynamique nouvelle. Mais leur cheminement est difficile, à la mesure même de l'enjeu qu'ils constituent.

L'étude décrira d'abord la genèse, l'historique de cette problématique sociale, puis analysera la stratégie éducative et l'expérience des CEPI, avant d'en tirer des leçons utiles, au delà même de la Guinée-Bissau.

Ière Partie - Les racines de la dynamique endogène : le mouvement social de la colonisation à la lutte de libération

1) LE PAYS DANS SON HISTOIRE PRECOLONIALE ET COLONIALE

La Guinée Bissau appartient, dans l'éco-système ouest africain, à cette zone que l'on nomme "pays des rivières du Sud", située entre la côte basse constituée d'estuaires souvent marécageux au climat très humide sub-équatorial, et les savanes plus sèches de l'intérieur remontant jusqu'aux premiers contreforts du massif montagneux du Fouta-Djallon.



Dans cet espace, la population se divise en deux grands sous-ensembles socio-culturels : dans la partie des savanes de l'intérieur des sociétés de tradition étatiques : Foulas et Mandings - dans la région basse, vers la côte, des sociétés "segmentaires", traditionnellement réfractaires au système étatique : Balantes, Diolas, Papels, Mandjaks, Mancagnes. Les Balantes sont les plus nombreux (1/3 de la population globale qui atteint environ 900.000 habitants pour 36.125 km²).

Cette ethnie est peut-être celle qui a le mieux préservé son modèle socio-culturel traditionnel, fondé sur une division rigoureuse en classes d'âges, système où les groupes aînés (homens grandes) détiennent le pouvoir dominant, notamment par le contrôle de l'initiation (fanado) par laquelle s'ouvre l'accession à la participation sociale. Mais ce caractère hiérarchique est assorti de multiples "contre-pouvoirs" préservant le jeu d'une régulation plus démocratique.

Les Balantes ont joué un rôle important dans la résistance à la colonisation puis dans le mouvement de lutte pour l'indépendance. Par contre les sociétés étatiques d'allure "féodale" ont établi un lien de collaboration avec le pouvoir colonial.

La colonisation portugaise a commencé dans la seconde moitié du XVème siècle par la création d'établissements côtiers chargés d'organiser la "traite" : traite des esclaves, commerce de l'or, de l'ivoire. L'exportation des esclaves vers l'Amérique a donné lieu à ce "commerce triangulaire" qui a duré jusqu'au XIXème siècle. Dans la seconde moitié du XIXème siècle, la colonisation mercantile fait place à la conquête territoriale et à l'exploitation directe des populations colonisées par l'instauration du travail forcé et l'introduction des nouvelles cultures d'exportation (coton, arachides).

La Guinée Bissau occupe une place modeste dans l'empire colonial portugais, mais elle est importante stratégiquement.

2) LA LUTTE DE LIBERATION ET LA "LONGUE MARCHÉ" DU PAIGC

Le mouvement nationaliste est né peu après la seconde guerre mondiale quand une poignée d'étudiants, fils des petits fonctionnaires considérés comme "assimilés" (assimilados) est admise à faire des études supérieures. La quasi totalité sont d'origine cap-verdienne, le Cap Vert servant de réservoir pour le recrutement de fonctionnaires subalternes, auxiliaires indispensables de l'administration coloniale.

Parmi ces premiers étudiants se distingue Amilcar Cabral, élève de l'école d'agronomie de Lisbonne, fils d'un fonctionnaire Cap Verdien travaillant en Guinée Bissau. Cabral, avec quelques compagnons, fonde le mouvement qui deviendra, en 1956 le Parti Africain pour l'indépendance de la Guinée et des îles du Cap Vert. D'abord travaillant dans la clandestinité, il se persuade



de la nécessité de contracter une alliance profonde avec les paysans et spécialement les Balantes, avant de déclencher la lutte de libération. Ce travail de longue haleine se poursuit pendant sept ans et c'est en 1963 que le PAIGC passe à la lutte armée avec une capacité impressionnante de mobiliser la société paysanne traditionnelle, que le PAIGC encadre tout en respectant sa logique. Le mouvement nationaliste démontre ainsi une grande force et ses succès s'amplifieront rapidement au prix de grands sacrifices. Les 2/3 du territoire seront ainsi libérés - essentiellement zones rurales, vivant dans un système quasi autarcique d'autogestion villageoise, par l'intermédiaire de "comités de villages" (tabancas) représentant le PAIGC à la base. Les espaces urbains restent de façon dominante sous contrôle portugais.

Le pouvoir colonial portugais, incapable d'inverser cette dynamique, se trouve dans une impasse. Cette situation déclenche une prise de conscience au sein de l'armée portugaise qui prend le pouvoir à Lisbonne. C'est la "révolution des œillets" le 25 avril 1974, qui met fin à cinq siècles de présence coloniale.

3) LA SITUATION EN 1974 : COMMENT POUSSER LA LIBERATION A SON TERME AU DELA DE LA VICTOIRE POLITIQUE ET MILITAIRE ?

Le PAIGC, s'installant au pouvoir à Bissau, affronte une situation difficile. Il a comme référence l'expérience d'autogestion des zones libérées : un pouvoir politique de base organisé au niveau villageois par l'intermédiaire de "comités de tabanca" et touchant tous les domaines de la vie rurale (éducation, santé, agriculture, commerce). Ces comités démocratiquement élus, sont les cellules de base du PAIGC. La Guinée indépendante fonctionne selon le régime du "Parti-Etat". Mais les distorsions sont nombreuses entre d'une part les ex-zones libérées, organisées de façon quasi-autarcique et autogestionnaires, et les zones urbaines et péri-urbaines profondément marquées par le modèle socio-culturel du colonisateur et portant les stigmates sociaux des séquelles de la présence de l'armée coloniale. D'autre part une dichotomie réelle existe entre cadres de direction du Parti-Etat, dans les niveaux supérieurs, à dominante cap-verdienne et soumis à l'attraction du modèle de la bourgeoisie d'Etat, et les organisations de base imprégnées de la culture africaine traditionnelle qui ont porté le poids le plus lourd de la guerre sur le terrain.

L'orientation politique du PAIGC vise à "transférer l'esprit de la lutte" dans la nouvelle bataille du développement. Cette orientation stratégique passera notamment par la réforme du système éducatif et la création des "Centres d'éducation populaire intégrée" (CEPI).



IIème Partie - Une stratégie d'éducation participante comme
réponse à la problématique du développement
endogène : les Centres d'Education Populaire
Intégrée (CEPI)

1) HISTORIQUE DES CEPI

Le Gouvernement de Guinée-Bissau, héritant d'un double système éducatif va s'attacher à une nouvelle stratégie portant sur les deux volets de cet héritage pour l'amener à correspondre aux exigences du développement d'un pays indépendant, fidèle aux options initiales du PAIGC.

Le système de type urbain, proche au départ du modèle portugais, mais réservé jusque là à une élite sociale, va devoir se démocratiser et s'articuler progressivement à la production. La décision est prise de créer un enseignement de base (ensino básico) destiné à la totalité des enfants et qui comprendra deux années au delà du "primaire court" de 4 ans. Mais l'effort d'innovation principal portera sur la mise en place des "Centres d'Education Populaire Intégrée" (CEPI). Les CEPI seront créés avec la mission générale mais progressive d'assurer la formation globale de la communauté, articulant l'éducation des jeunes et l'éducation des adultes, l'éducation initiale et la formation permanente.

Le point de départ, relié à la réforme de l'enseignement, est constitué par la prise en charge de "5ème et 6ème classe" en milieu rural, étroitement branchées dans leur structure, leur pédagogie et le contenu de leur enseignement, sur les besoins des communautés (tabancas), s'intégrant par là-même dans la programmation du développement. Il ne s'agit en aucune façon d'un système parallèle, mais d'une "opérationnalisation" originale de la réforme de l'enseignement ayant vocation à infléchir l'ensemble du système vers les besoins réels du peuple.

Dans un premier temps un noyau expérimental se met en place à Cufar, en pays balante, près de Catio, dans la région de Tombali. Un petit noyau de conseillers de l'IRFED, organisme non gouvernemental spécialisé dans l'éducation pour le développement, reçoit mission de former une première équipe d'éducateurs guinéens. L'équipe du CEPI de Cufar travaille sur une zone expérimentale de 5 tabancas et met au point la base d'une méthodologie correspondant aux choix du projet. L'année suivante un second noyau est créé au Nord dans la région de Cacheu, à Bara, non loin de Cantchungo, en pays mandjak.

Un troisième CEPI est prévu à Gabu, plus à l'Est pour étendre l'action à la région Manding et Foula.

On disposera alors de trois foyers rayonnant sur les trois grandes régions écologiques et géo-culturelles de la Guinée et la stratégie prévoit une couverture progressive de tout l'espace rural par démultiplication à partir de ces "foyers inducteurs".



Dans le même temps, on commence à travailler sur le projet d'un Institut du Développement rural intégré qui formera les cadres nécessaires.

Mais dès la 3ème année les contradictions s'amplifient. Une part importante de l'appareil central résiste aux implications de l'orientation de la ligne des CEPI et reste liée à la logique plus classique de l'appareil conventionnel. Au lieu d'une interaction entre les deux lignes, il y a cheminement parallèle et le rapport de force n'est pas favorable à la ligne des CEPI qui connaissent une période de crise grave. Cette évolution accompagne le développement de la crise politique du PAIGC qui aboutit à la prise en main du pouvoir par le chef des Forces Armées. Cet aboutissement implique le choix d'un retour à une politique plus proche des paysans. Le CEPI à nouveau retrouve un certain espace de progression. Mais le problème difficile d'une intégration générale de la stratégie éducative n'est pas pour autant résolu de soi.

2) LA METHODE D'EDUCATION POPULAIRE INTEGREE EN ACTES

La méthodologie des CEPI est originale à plus d'un titre. D'abord dans sa pratique pédagogique proprement dite. La thématique a été définie à la suite d'une large consultation des communautés paysannes, qui orientent leur choix vers quatre thèmes : l'agriculture et l'élevage - les techniques d'équipement villageois - la santé - la culture du peuple. Le temps pédagogique hebdomadaire est divisé en deux tranches : quatre jours au Centre-Ecole, où l'on traite régulièrement un thème par jour, et trois jours ensuite dans les tabancas où les élèves retournent à la production et voient le champ ouvert aux applications pratiques dans leur communauté.

Chaque journée thématique, au Centre, est divisée en trois séquences successives. La première permet aux représentants de la société traditionnelle d'exposer le savoir et la pratique villageoise sur le thème traité. La seconde conduit les éducateurs du CEPI, sur le même thème, à expliciter les connaissances scientifiques extérieures. En fin la troisième séquence amène échanges, discussions à partir de l'apport des deux séquences précédentes afin de voir ce qu'il est possible de tirer, pour le développement villageois, de la confrontation de l'une et de l'autre.

Cette méthode doit avoir des effets d'entraînement dans l'espace villageois, mais l'on constate que les tentatives de "cercles de culture", menées par les éducateurs des CEPI, en prenant comme point de départ des hypothèses pédagogiques de Paulo Freire, se heurtent à de sérieuses difficultés, du fait de l'absence de système de codification de la transcription des langues nationales, et de l'ignorance du portugais par les masses rurales.



Les actions d'éducation féminines également s'avèrent malaisées à mener. Il aurait fallu systématiser une véritable politique d'animation rurale, fortement soutenue par le PAIGC.

Par contre, l'effort entrepris pour la formation des formateurs, dans le style de l'éducation permanente, en faisant appel à des méthodes d'auto-responsabilisation et d'auto-évaluation, a donné des résultats satisfaisants. Il faut toutefois souligner que le problème ne peut être résolu, au cas où la politique des CEPI reprendrait son rythme en vue de l'extension générale prévue initialement, que par la création d'un Institut de formation de cadres du développement rural, qui pourrait être l'une des pièces concourant à la création de la future université nationale.

IIIème Partie - Signification d'une expérience

On peut tirer quatre séries d'enseignement principaux d'une telle expérience, dont la richesse, malgré les obstacles ou les limitations qu'elle connaît demeure exemplaire.

1) Entre guerre et paix, elle permet d'explorer la difficile et pourtant indispensable mutation socio-politique. La mobilisation d'une grande masse rurale dans une lutte de libération ne peut secréter des énergies de développement une fois la paix conquise que si l'on parvient à former un nouvel encadrement politique qui ne se sépare pas des masses, en évitant la bureaucratisation des appareils.

2) La Guinée a affronté, en jeu croisé, la double dialectique des forces de l'intérieur et des forces de l'extérieur. Sur le plan intérieur, le conservatisme de certaines forces sociales traditionnelles peut contrecarrer la politique de développement, encore que le recours à la tradition soit l'une des sources indispensables pour préserver et légitimer l'identité culturelle. D'autre part les cadres et leurs compétences techniques sont nécessaires mais ils doivent trouver leur insertion dans un projet véritablement auto-centré. Cette dernière condition sera d'autant plus réalisable que le recours aux assistances extérieures contraindra ces dernières à accepter de jouer le jeu de l'autocentrage en favorisant la participation populaire au développement.

3) La transition d'un modèle socio-culturel traditionnel à un modèle socio-culturel de développement suppose une vaste et délicate négociation sociale se nouant notamment entre les générations, et qui a été sérieusement amorcée entre les jeunes et les anciens, à l'occasion de la reprise des initiations (fanado), avec concessions réciproques.

4) La dynamique éducation/action pour le développement reste fondamentale. Malgré les difficultés rencontrées, les CEPI ont montré le champ du possible et de l'indispensable. Mais une telle ouverture éducative exige une volonté politique claire et persévérante soutenant la participation populaire au développement.



lère partie : Les racines de la dynamique endogène : le mouvement social de la colonisation à la lutte de libération

Avant de se vouloir Nation, la Guinée-Bissau est un pays, tailladé dans l'extrême Ouest du continent africain par le jeu arbitraire des frontières coloniales marquant les limites des champs d'influence des puissances européennes, au gré de l'évolution des rapports de force maritimes, commerciaux et militaires dans les cinq siècles précédant l'indépendance récente. Il importe de comprendre les interactions entre des groupes humains multiples, au fil de l'Histoire, tout comme entre ces groupes humains et l'écosystème où ils se sont fixés, pour savoir ce que veut dire, dans un tel contexte, "dynamique de l'intérieur" et "dynamique de l'extérieur". Trois étapes paraissent importantes : le pays dans son histoire précoloniale et coloniale - le pays dans sa lutte de libération - le pays au moment de sa libération en 1974.

Toute la stratégie politique autant qu'éducative venant par la suite plongera ses racines très profondément dans ce terreau historique et dans ces paysages modelés par l'homme autant qu'ils l'ont lui-même façonné.

1) LE PAYS DANS SON HISTOIRE PRECOLONIALE ET COLONIALE

a) L'éco-système et les paysages humains avant l'arrivée des Portugais

Ce pays que l'on appelle aujourd'hui la Guinée-Bissau, avec ses 36.125 km², constitue un fragment de l'éco-système ouest-africain dénommé souvent "les rivières du Sud". Cette zone de transition entre la Savane Tropicale à couverture de hautes graminées parsemée d'arbres et au climat relativement sec et la forêt subéquatoriale très humide, s'étend entre l'embouchure de la Gambie,



au Nord, et le Libéria au Sud. L'hinterland rejoint les contre-forts latéritiques du Massif montagneux du Fouta-Djalón, château d'eau de l'Ouest africain, où prennent leur source ses plus grands fleuves, Niger comme Sénégal.

Dans cet espace, la Guinée-Bissau affecte grossièrement la forme d'un triangle encastré dans la masse continentale, et dont l'un des côtés, profondément découpé par les dentelures complexes de multiples estuaires (Rio Cacheu, Rio Geba, Rio Corubal, Rio Tombali) constitue la façade maritime.

On peut distinguer trois principaux paysages : au Nord, les savanes arborées denses, laissant la place à d'étroites forêts-galeries au long de chaque cours d'eau ; à l'Ouest, la zone de mangrove sous l'influence directe des transgressions marines remontant les estuaires, avec de larges champs d'inondation ; à l'Est la Savane latéritique escarpée remontant vers le Fouta Djalón.

Dans cet éco-système complexe, il n'est pas aisé de reconstituer l'histoire des peuplements humains. On peut dire, en termes schématiques, que des populations de culture paléo-négritiques vivant en "sociétés segmentaires", réfractaires à tout système étatique, ont été refoulées vers la mer par la poussée de populations organisées en Etats voire Empires.

La résultante, au moment de la venue des Portugais au XVème siècle, se présentait comme suit :

. la région de l'Est (Fouta Djalón) représentait les provinces périphériques de l'ancien empire du Mali en voie de désagrégation : avec, spécialement le royaume du Gabou. Les Peuls (de civilisation pastorale, mais sédentarisés dans ce site) tout comme les Mandings sont pénétrés de culture islamique et organisés dans une société de castes hiérarchisée qu'on a pu, non sans quelque ambiguïté, qualifier de féodale.



Ces sociétés étatiques exercent une forte pression sur les sociétés paysannes de riziculteurs réfractaires au système étatique qu'elles compriment vers la côte : Diolas, Mandjaks, Mancagnes, Papels, et surtout Balantes, les plus nombreux, venus de l'Est eux-aussi et pratiquant l'association de l'élevage à la riziculture. Ces derniers représentent un bon tiers de la population totale de l'actuelle Guinée-Bissau. Il faut y ajouter les Bijagos cantonnés dans les îles à quelque distance des côtes, ces populations irrédentistes défendent fermement leur système social et leurs valeurs culturelles profondément imprégnées des vieilles religions africaines que les européens qualifieront d'"animistes", avec de puissants systèmes d'initiation (fanado) et des organisations communautaires solides.

LE SYSTEME DES STRUCTURES SOCIALES TRADITIONNELLES CHEZ LES BALANTES

Nous pouvons décrire, à titre d'illustration, le système des structures sociales balantes, qui a traversé en force toute la période coloniale et qui n'a pas été étranger à l'aptitude de cette population paysanne à développer une résistance peu commune aux tentatives de perversion déployées par les agents de la colonisation (3).

La société balante est fondée essentiellement sur une division complexe et rigoureuse des groupes de sexe en classes d'âge. L'éducation est co-extensive à l'ensemble du système et rythme le passage d'une étape à l'autre.

-
- (3) Les sources que nous avons utilisées, au delà d'informations personnelles recueillies sur le terrain sont :
- NAMADA (Filipe Benicio) - L'éducation et le développement intégré au milieu rural - étude de cas : les Balantes (République de Guinée-Bissau) Mémoire pour le Diplôme de Sociologie du Développement - Université du Maine - C.E.C.A.M. - Le Mans 1981 - ronéot. 247 p.
 - Une étude parue dans le Bulletin des CEPI.
 - "As estruturas sociais balantas" - in O Bombolom - o povo e a sua cultura - C.E.P.I. - Centro de educação popular integrada - de Tombali - Novembro 1977 - Numero um - 1º Ano - pp. 6-17



Jusqu'au temps majeur de l'initiation - fanado en créole, fô en balante, le parcours éducatif des garçons marquant leur progression dans la participation sociale, est divisé en cinq étapes :

1. N'CUMAN - de 1 à 15 ans
2. N'GHAIE - de 15 à 21 ans
3. N'GHES - de 21 à 25 ans
4. KTHON - de 25 à 27 ans
5. BIDOK - de 27 à 35 ans

La première étape est divisée en quatre phases (N'GNIDA - WAI 1 à 5 ans - KFURFAT 5 à 7 ans - N'GDA 7 à 12 ans - N'CUMAN proprement dit 12 à 15 ans). Les N'cuman de la dernière phase - en relation avec les parents âgés, ont la responsabilité d'éduquer les enfants plus jeunes des phases antérieures et de les soumettre aux épreuves, souvent rudes, valant rites de passage d'un niveau à l'autre.

Fundação Cuidar o Futuro

A partir de là, le principe se généralise, ainsi que le note Filipe NAMADA, qui est passé par cette voie : "dans l'éducation balante, chaque sous-phase est sous la responsabilité directe de la phase immédiatement supérieure". Cependant un certain correctif existe : à partir de N'ghaie chaque groupe est divisé en deux sous-groupes, les plus jeunes (KSONH) et les plus âgés (N'KDAN). Les plus jeunes, dans le cadre de l'étape où ils sont, et seulement dans ce cadre, ont le droit de discuter, voire de contester les injonctions reçues des aînés du groupe, exerçant ainsi une sorte de contre-pouvoir.

La société balante est riche de mécanismes permettant ces rééquilibrages. Un des plus spectaculaires est l'obligation sociale du vol de bétail (porcs ou bovins) qui concerne les deux phases précédant l'initiation : Kthon et Bidok. Filipe NAMADA en décrit le sens en ces termes :



"Le vol dans la société balante peut être considéré comme :

- 1°) Un sport, dont les objectifs fondamentaux sont de donner des preuves que toutes ces facultés (courage, obstination, force physique et intellectuelle, force de la volonté de résistance, esprit de sacrifice, etc ...) existent en chaque jeune. (...) Or, sa pratique n'est pas facile. En effet, s'il est vu, même par un habitant d'un autre village, il est dénoncé. S'il arrive à échapper, il sera poursuivi partout, dans tous les villages. Socialement, des lois obligent à de fortes punitions et d'énormes paiements, si quelqu'un est pris sur le fait. Pour cela, les jeunes sont obligés de ramer, de marcher même de nuit, pour aller le plus loin possible pour échapper, au moins pour un moment.
- 2°) Un moyen de régulation économique ; les jeunes sont obligés de voler ceux qui ont accumulé des biens et de les utiliser au bénéfice de la société. Pour cela, même d'autres groupes ethniques sont visés par ce type de vol, car eux aussi bénéficient des groupes d'entraide de la société balante. Ils sont ainsi empêchés d'accumuler des biens et de devenir trop forts." (4)

Dans le statut des N'ghes, c'est à dire à partir de 21 ans, les jeunes hommes entament leur apprentissage des rapports entre les sexes dans la vie sociale. La règle de la culture balante veut que cette démarche, autant que faire se peut, soit "participante". Ainsi, pour comprendre l'univers féminin, en apprécier et respecter les valeurs et les comportements, le jeune balante, dans cette phase, s'habillera comme les femmes, et animera les manifestations culturelles auxquelles elles se prêtent. C'est aussi le temps où s'éprouve et s'expérimente la sexualité. Là encore, la transgression est encadrée, canalisée, utilisée comme chemin vers la maturité, outil de socialisation.

(4) NAMADA - op.cit. p. 50



L'accession à la véritable majorité sociale, pour les garçons comme pour les filles, commence avec l'initiation (fanado), en phase dénommée BIDOK pour les premiers, N'GBIFULA pour les seconds.

Le fanado des garçons s'adresse ainsi à des non-circoncis (blufo) qui vont traverser une série d'épreuves sous la conduite d'initiés considérés comme adultes (lambé) et qui leur serviront de parrains. Il comprend quatre phases - la préparation économique et sociale, qui permet notamment de rassembler le riz, les poulets, les porcs nécessaires aux festivités - la fête de circoncision - la réclusion en brousse (qui dure entre 40 et 60 jours) au cours de laquelle se poursuivront les épreuves et où les hommes mûrs (homens grandes) transmettront aux initiés l'essentiel des savoirs spirituels, religieux, sociaux, technologiques et écologiques constituant le fondement de la culture balante - enfin le retour au village et la reconnaissance du nouveau statut social de l'initié, qui cesse alors d'être blufo pour devenir lambé (5).

Le parcours de la vie humaine pour l'homme adulte (alante) sera découpé en quatre nouvelles étapes :

1. N'GTHAN-KHAMI (35-38 ans)
2. N'GTHAN-N'NHOG (38-41 ans)
3. N'GTHAN-N'GDAN (41-51 ans)
4. GHO (singulier BEHO) - au delà des 51 ans

Le pouvoir éducatif et social est entièrement entre les mains de ces quatre groupes, les deux premiers exerçant surtout les responsabilités d'encadrement et de formation des classes d'âge soumises au régime du fanado ou se préparant à y accéder, les deux autres détenant surtout le pouvoir politique et le pouvoir religieux, très liés l'un à l'autre.

(5) Le rituel et sa signification sont étudiés dans le numéro 1 du Bulletin O Bombolom rédigé par le CEPI de Cufar, déjà cité, pp. 14-17.



"Ainsi, écrit Filipe NAMADA, le groupe des Ghô tient le pouvoir suprême de cette société, avec une participation directe du groupe de N'gthan-N'gdan exerçant la fonction de conseillers et de contre-pouvoir à la fois" (6).

Une organisation comparable existe pour la moitié féminine de la société, mais avec un certain décalage entre les tranches d'âge :

1. Les jeunes filles sont véritablement organisées en groupes d'âges socialement structurés et codifiés à partir du moment où elles entrent dans la phase de la puberté. C'est le grand groupe des N'GBIFULA (N'gbifula-ksonhe pour le cheminement pubertaire et N'gbifula N'gdan pour celles qui sont prêtes au mariage).

2. Dès qu'elles sont mariées, elles deviennent N'GBIELE (18 à 21 ans). C'est dans cette période qu'elles subiront leur initiation (fluvé), sous la direction éducative des groupes de femmes plus âgées.

3. Le groupe KHATA (21 à 30 ans) marque l'accès à la qualité d'adulte à part entière. Les femmes de ce groupe, déjà mariées selon des contraintes sociales qui ne se plient pas à leur volonté retrouvent, si leur mari plus âgé ne leur convient pas, une liberté de conduite qui leur fait jouer souvent un rôle d'initiatrices auprès des jeunes hommes de la classe N'ghes, et qui peut aboutir à des fugues, des divorces (assortis des négociations et compensations dotales de droit), des remariages sur la base d'unions librement consenties et plus durables. C'est donc la phase, pour les femmes, du grand réajustement social des rapports de sexe, ouvrant la voie à des contre-pouvoirs nécessaires à l'équilibre de la société.

(6) NAMADA (F.) - op. cit p. 54



4. Une fois stabilisées dans leur statut social d'épouses et de mères, les femmes balantes connaissent la phase N'GBASSAN (30 à 40 ans), qui est l'équivalent de la classe N'GTHAN-N'GDAN pour les hommes. Elles accèdent alors au pouvoir social féminin dans son premier degré, jouant le rôle de conseillères des BENIN-BINDAN.

5. Les BENIN-BINDAN (au delà de 40 ans), jouent un rôle comparable, dans leurs fonctions féminines, à celui des GHO.
 "Elles ont pour fonction de donner explications et conseils aux jeunes femmes N'gbiele dans la première semaine de leur mariage concernant les relations avec leur mari. Elles doivent aussi prêter aide aux accouchements dans le village et assister les mourants. Ce sont elles qui lavent et habillent le corps des défunts. En cas d'absence du mari, ou lorsque le lambé de la famille vient à mourir, elles sont autorisées à célébrer le culte des génies familiaux (irās)" (7).

A travers cette exploration rapide du système social traditionnel des Balantes, on est frappé par le souci extrême qui préside à la logique de la société d'assurer des équilibres, des contre-poids, des contre-pouvoirs tant au sein des groupes d'âge de même sexe qu'entre les sexes, dans un mélange complexe et subtil de contraintes imposant la permanence et la reproduction du modèle culturel balante, et de liberté et d'indépendance garantissant contre les captures abusives de pouvoir. On découvre là un exemple remarquable de société segmentaire réfractaire au système étatique.

Si les balantes peuvent être considérés comme les plus rigoureusement attachés à ce type de logique sociale, une grande partie des autres groupes ethniques de Guinée-Bissau portent la même marque à des degrés divers : Floup-diolas, Mancagnes, Mandjaks, Papels.

(7) Bombolô - N° 1 - jam. cit. p. 13



Par contre les sociétés du Nord Est, du Centre et de l'Est Guinéen, Mandings et Foulas (Peuls) sont profondément organisées autour des structures étatiques - dans la mouvance de l'ancien empire du Mali. Les uns et les autres - spécialement les mandings, portent la trace des anciens systèmes initiatiques liés aux religions négro-africaines pré-islamiques, mais l'Islam a introduit son système juridique et ses références de valeurs à la fois sociales et religieuses. On a pu parler de "régime féodal" (encore que cette terminologie prête à confusion car les rapports de pouvoir ne sont pas fondés sur la dévolution de fiefs terriens). On note l'existence d'ordres et de castes.

Dans l'histoire pré-coloniale, encore assez mal connue, il semble acquis que les peuples "à Etat" (Peuls et Mandings) ont repoussé vers la côte les peuples "sans Etat", sans pouvoir véritablement les asservir. C'est cette situation que découvrirent les navigateurs et colonisateurs portugais.

b) La colonisation portugaise

Fundação Cuidar o Futuro

Les marins portugais, soutenus par l'Infant Henri le Navigateur et profitant du progrès des nouvelles technologies maritimes, entreprirent peu avant le milieu du XVème siècle, la découverte des côtes de l'Afrique Noire, cinquante ans avant le premier voyage de Christophe Colomb vers l'Amérique. C'est à cette période que l'on commence à parler de la Guinée. Dans sa "Description de la Côte d'Afrique de Ceuta au Sénégal", (1506-1507), Valentim FERNANDES écrit : "Cette même année (1446), Deniz Diaz, au service dudit Infant (Dom Henri), et allant comme capitaine d'une caravelle, débarqua au pays des Nègres (...) où il captura quatre Nègres dans une pirogue : ce furent les premiers Nègres amenés au Portugal de la Côte d'Ethiopie* . De là, poussant plus avant, ils atteignent un grand Cap auquel il donna le nom

* A l'époque le terme Ethiopie désigne de façon générique le "Pays des Noirs".



de Cap Vert (...). Les populations de ce pays s'appellent Guinéens, ce qui veut dire autant que "Nègres". De là le nom de Guinée donné par les Portugais à tout ce pays" (8).

Très rapidement, les navigateurs portugais touchent l'estuaire de la Casamance, puis, une à une, les rivières du Sud sur la façade maritime de l'actuelle Guinée-Bissau : Rio Cacheu, Rio Mansoa, Rio Geba, Rio Grande de Buba, Rio Tombali, Rio Cacine. Les allées et venues entre l'Europe et les côtes africaines se multiplient : en 1488, Barthelemy Diaz atteindra le Cap de Bonne Espérance. L'île de Gorée, à la hauteur du Cap Vert est la première base stratégique portugaise importante, à la fin du quinzième siècle, quand commence à se mettre en place la grande traite négrière, dans le cadre du Commerce Triangulaire entre l'Europe, l'Afrique et l'Amérique. Des comptoirs portugais sont fondés en Casamance (Ziguinchor), à Cacheu, à Bissau, où des commerçants portugais sont les relais de cette "colonisation mercantile" qui durera trois siècles et touchera le commerce des esclaves, de l'or, de l'ivoire principalement. Ces comptoirs traitent avec les chefferies qui vendent notamment des esclaves de guerre.

Fundação Cuidar o Futuro

Il faudra attendre le début du XIXème siècle pour que le système colonial se transforme profondément. Après la phase pionnière, le Portugal s'efface quelque peu devant les nouvelles puissances maritimes : la Hollande, la France et surtout l'Angleterre. Cette dernière, pour qui le trafic colonial et esclavagiste a permis d'accélérer sa première révolution industrielle, va changer sa stratégie, au lendemain de sa victoire à l'issue des guerres napoléoniennes. Elle se fera championne de la lutte contre la traite des esclaves, conduisant à une nouvelle action coloniale tendant à exploiter la main-d'oeuvre africaine sur place et déclenchant l'ère des conquêtes territoriales. Ainsi le partage de l'Afrique

(8) P. de CENIVAL et Th. MONOD - Descriptions de la côte d'Afrique de Ceuta au Sénégal par Valentim Fernandes (1506-1507) - Paris, Larose, 1938 - p. 127



se réalise tout au long du XIXème siècle. Le Portugal est partie prenante à ce grand mouvement. Les terres les plus riches qu'il convoite et qu'il occupe sont l'Angola et le Mozambique. Mais la Guinée garde une place importante, à la fois symbolique - comme première ouverture historique à l'Afrique noire - et stratégique - comme terres relais, avec les îles du Cap Vert, les plus proches de la métropole, dans la nouvelle aventure coloniale.

Ce n'est que dans le dernier quart du XIXème siècle que l'occupation de ce territoire devenu "Guinée portugaise" devient effective, alors que la conférence de Berlin, en 1885, précise les règles du partage.

Le Portugal occupe ainsi, non sans luttes meurtrières, un triangle de 36.000 km² entre le Sénégal et la Guinée sous domination française. A partir de Bissau et de Cacheu notamment, les expéditions se succèdent, dès 1878 (contre les Flups et les Mandjaks d'abord). En 1879 le territoire colonial de Guinée était séparé de la Colonie du Cap Vert (Cabo Verde). A partir de 1880, l'armée coloniale portugaise s'attaque aux Foulas, puis en 1883 aux Balantes. Jusqu'en 1915 une dizaine de campagnes se succèdent sans vaincre véritablement les résistances. A cette date, les écrits portugais rapportent que Bissau, la capitale, avait le statut d'un véritable camp retranché. Il fallut attendre 1936 pour que s'achève la pacification sans qu'elle s'identifie à une réelle soumission.

Basil Davidson note ainsi : "Cette longue résistance a influé sur le comportement des paysans de Guinée, lesquels représentent plus des neuf dixièmes de la population. Pour eux, les Européens ont toujours été un péril, et celui-ci souvent malsain, qu'il provint du commerce d'esclaves dans le passé ou de l'invasion militaire à une époque récente" (9). Ce n'est

(9) Basil DAVIDSON - Révolution en Afrique, la libération de la Guinée portugaise
Paris - Seuil - 1969 - p. 27



qu'en 1886 qu'un traité franco-portugais fixe les frontières définitives de la Guinée, le Portugal rétrocédant à la France le comptoir de Ziguinchor et sa zone d'influence de Basse-Casamance.

Le système colonial portugais, au début du XXème siècle se caractérise par la contradiction entre l'idéologie colonisatrice d'une assimilation progressive affirmée et la réalité d'une exploitation économique fondée sur un statut de l'indigénat lié à l'arbitraire administratif et au travail forcé, au bénéfice des grandes entreprises coloniales. En tête de ces dernières, la célèbre Companhia União Fabril (C.U.F.) (10) - qui survivra jusqu'à la "Révolution des oeillets" en 1974.

En principe, les africains en mesure d'adopter totalement le modèle socio-culturel portugais, et rompant avec leur culture d'origine, peuvent prétendre au statut d'"assimilés" (assimilados) (Code d'Assistance indigène de 1921). Mais, à la fin de la période coloniale, ils ne représenteront que 0,5 % de la population. Le pouvoir militaire, à partir de 1926, conduisant au régime Salazariste (Estado novo) va durcir ses positions. La Constitution de 1933 qui définit le statut des territoires d'Outremer les met sous le pouvoir sans partage des autorités centrales de l'Etat.

Les autorités coloniales portugaises pratiquent ainsi l'Administration directe, avec cependant une liaison particulière avec les chefferies traditionnelles des pays Foula et Manding, qui acceptent pour partie de servir de relais. Dans

(10) "Géante de l'industrie portugaise, la CUF, créée au début du siècle, à commencé son activité dans l'agriculture pour s'intéresser aux textiles, cuivre, sulfates, acide sulfurique, métallurgie et construction de bateaux, etc ... (...). Elle emploie des dizaines de milliers de travailleurs dans les entreprises qui sont sous sa dépendance. Elle possède une flotte marchande privée, des industries (...). La CUF a des associations d'intérêt avec des firmes de l'Allemagne Occidentale, de France et des Etats Unis ...".

Gérard CHALIAND - Lutte Armée en Afrique. Paris - Maspéro. 1967. p. 159



ces régions, les rapports avec l'Administration sont moins difficiles qu'en pays Balante où subsiste fortement l'esprit irrédentiste. L'administration portugaise s'assure le concours des missions catholiques pour obtenir une transformation de l'état d'esprit des "non-islamisés", en les christianisant et en les faisant accéder aux degrés élémentaires de la scolarisation. Mais il existe un verrouillage solide pour que les scolarisés n'accèdent pas en nombre, par cette voie, au statut d'assimilés. En fait, la "scolarisation élémentaire" est plus une alphabétisation dans des cycles courts (quatre années d'école primaire au maximum) introduisant à l'étude du catéchisme. Au moment de l'indépendance, la scolarisation officielle n'atteint pas 5 %, malgré une accélération sous le gouvernement du Général Spínola. L'école permettant une véritable promotion est soigneusement distinguée de cette école rurale et est réservée à une partie de la population urbaine (pour les enfants des fonctionnaires portugais, des colons blancs et des "assimilés").

Un autre aspect de la "stratégie sociale" du colonisateur consiste à utiliser largement et prioritairement les services de petits et moyens fonctionnaires d'origine cap-verdienne. C'est parmi eux, pratiquement, que se recrutent les "assimilés". Ils descendent des esclaves transplantés dans les îles du Cap Vert, ayant servi, les siècles précédents, de main d'oeuvre aux colons établis dans ces îles à la tête de vastes propriétés agraires, coupés ainsi de la pratique des langues et traditions africaines, sans accéder au statut des blancs, mais plus proches de leurs comportements, parlant un créole au confluent des cultures africaine et portugaise. A des titres divers, le Cap Vertien constitue l'auxiliaire idéal du colonisateur.

Mais les problèmes sociaux posés par la coexistence des cap-verdiens et des guinéens autochtones vont s'avérer complexes et parfois paradoxaux. Pour une part, à l'encontre du calcul des portugais, les cap-verdiens vont se ressourcer socialement et culturellement sur la terre africaine d'origine



(parfois à l'occasion des attaches créées par des mariages). Ils constateront que l'assimilation est un leurre pour beaucoup d'entre eux et développeront une conscience nationaliste qui sera le levier initial du mouvement politique de décolonisation. Mais l'indépendance acquise, la vérité des différences non abolies par la lutte commune engendrera de nouveaux clivages.

2) LA LUTTE DE LIBERATION ET LA LONGUE MARCHÉ DU PAIGC

La lutte de libération en Guinée-Bissau est née au coeur des contradictions sociales du système colonial, et son point de départ s'est situé dans la conjonction entre un noyau d'intellectuels cap verdiens et des paysans ou des petits artisans guinéens. Nous analyserons successivement les origines du mouvement de libération, les étapes de la lutte qu'il a menée et l'organisation des zones libérées comme système "d'auto-développement".

- a) Les origines ~ émergence progressive d'une conscience politique conduisant à la lutte - itinéraire d'Amilcar Cabral et naissance du P.A.I.G.C.

L'histoire du mouvement de libération et de ses origines a fait l'objet d'études et de témoignages importants : en premier lieu les écrits d'Amilcar Cabral lui-même, les récits recueillis par des observateurs directs tels Basil Davidson et Gérard Chaliand, auprès des acteurs de la lutte, et, plus récemment, la biographie politique d'Amilcar Cabral, due à Mario de Andrade, qui parle avec l'autorité que lui confère sa qualité de compagnon de Cabral, au temps des prises de conscience nationaliste initiales dans le monde africain colonisé par le Portugal (11).

C'est des faits et témoignages rapportés par cette dernière étude que nous partirons.

(11) Mario de ANDRADE - Amilcar Cabral, essai de biographie politique - Paris - Maspéro - 1980



Amílcar Cabral est né le 12 septembre 1924, à Bafata, en Guinée. Son père Juvenal Lopes Cabral était un instituteur Cap Verdien venu chercher du travail en Guinée après quelques revers de fortune. Rentré chez lui à Praia en 1932, il avait beaucoup marqué son fils par le jeu d'une constante sensibilité à l'analyse des situations économiques et politiques autour de lui.

Amílcar, remarqué très jeune pour son intelligence et ses brillants résultats scolaires, s'appliquera constamment à comprendre les faits observés dans son environnement. Il se forge ainsi, très tôt, une "conscience capverdienne" qui dépassera les clivages ethniques et le préparera à prendre la tête du mouvement de libération commun à la Guinée et au Cap Vert. Il note déjà, dans une correspondance du 15 avril 1949 recueillie par Mario de Andrade : "Ce n'est pas l'existence d'une race ou d'un groupe ethnique ou quoi que ce soit qui définit ou conditionne le comportement d'un agrégat humain. Non. Ce sont, oui, le milieu social et les problèmes résultant de la réaction de ce milieu et des réactions des hommes eux-mêmes en question. Tout cela définit leur comportement. Autrement dit : un groupe d'hommes - des êtres humains - composera une "race" ou "groupe ethnique" ou autre chose, dans la mesure où ils affrontent des problèmes communs et ils luttent pour de communes aspirations" (12).

Les fondements essentiels de ce qui deviendra la "doctrine de Cabral" tiennent en ces termes.

Amílcar avait terminé ses études secondaires à Praia en 1944. On le retrouve en 1945 à l'Institut Supérieur d'Agronomie de Lisbonne. Il a pu ainsi s'infiltrer dans l'étroit créneau des promotions ouvertes aux fils d'assimilados. Il utilisera à l'extrême les contacts entre étudiants africains dans le milieu universitaire du Portugal pour analyser et affronter les "problèmes communs" aux colonisés. Après ses études universitaires, il fonde, en 1951, avec Mario de Andrade et Agostinho Neto le "Centre d'Etudes Africaines" où prennent forme les premiers outils d'inter-



prétation politique. Il se décide clairement à revenir aux sources africaines pour y forger le ressort des luttes. Mario de Andrade éclaire parfaitement cette démarche capitale des jeunes intellectuels africains :

"Par leur origine de classe, ces derniers proviennent objectivement des couches populaires modestes, d'une petite bourgeoisie urbaine. Ses éléments les plus conscients sont sensibilisés par les faits tangibles de l'exploitation coloniale s'exerçant au niveau des masses populaires et dont ils subissent, à un degré moindre certes, les conséquences dans leur vie matérielle et sociale. Ceux qui sont parvenus aux écoles supérieures, souvent au prix d'énormes sacrifices financiers consentis par leurs familles et en vertu du jeu sélectif des places vacantes pour les assimilados, portent les stigmates de la révolte. La conscience de la négation du colonisé procède tout à la fois des conditions matérielles objectives et de l'agression dont ils sont les victimes dans leur personnalité culturelle d'Africains. Munis du privilège de l'instruction, ces assimilados, se trouvent placés devant un dilemme : ou bien lutter pour leur autopromotion dans le cadre de la société coloniale, ou bien s'armer culturellement pour contester et détruire le système de domination. En d'autres termes, il s'agit d'opter entre deux conceptions de la vie : soit l'ascension individuelle, en acceptant les lois du système, soit, en revanche, le refus global, en bref la rupture, pour ouvrir la voie à la libération des couches les plus opprimées par le colonialisme. Autour de ces idées se dessinent et se précisent progressivement la définition de l'unité des nationalistes des colonies portugaises, le contenu de leur idéologie et la forme que revêtra leur combat" (13).

Cette longue citation nous semble poser un problème d'une importance extrême dont la réponse commande le sens du mouvement social. Le choix de Cabral est de rejoindre les masses populaires opprimées en se pliant à un double mouvement :

(13) Ibid pp. 40-41.



d'une part apporter un message appelant à la libération et procédant d'une prise de conscience des situations vécues (fonction d'un représentant d'une "avant garde intellectuelle" ayant un rôle moteur) ; d'autre part s'intégrer dans le mouvement social du peuple dominé (fonction- pour reprendre le concept de Gramsci, d'"intellectuel organique" mandaté par les masses populaires pour obéir à leur projet social de libération).

A partir de 1952, date de son retour à Bissau, Cabral mènera cette double mission en utilisant au mieux les circonstances, en préservant l'équilibre difficile entre l'une et l'autre, jusqu'à sa mort.

Il est d'abord affecté au Bureau provincial des services agricoles et des forêts, puis, en 1953, il est chargé de la planification et de l'exécution du recensement agricole pour l'ensemble de la Guinée. Cette mission lui donne l'occasion extraordinaire d'une prise de contact concrète et prolongée avec l'ensemble du monde paysan guinéen, qui jouera, pour lui, toutes proportions gardées, un rôle un peu comparable à la grande "enquête dans les campagnes chinoises" de Mao-Tse-Toung. Il se familiarisera avec l'univers villageois, en percevra les problèmes, nouera des liens durables avec les gens de la campagne guinéenne, mesurera la distance à franchir pour qu'ils se mobilisent dans la lutte. Il se persuade ainsi de la nécessité de réaliser une véritable "conscientisation", qui ne pourra être la tâche que d'un mouvement politique. Ceci exigera méthode, patience, persévérance. Cabral va créer en 1954 une "Association Sportive, récréative et culturelle de Guinée" (Club Desportivo) qui devrait permettre dans un cadre formellement légal, de rassembler le premier noyau des animateurs se chargeant d'entamer le travail de conscientisation : "indigènes, non-civilisés et assimilés". Mais le gouverneur portugais perçoit la menace et refuse d'accepter la création de l'Association. Amilcar est contraint de s'expatrier et n'est autorisé à revenir en Guinée qu'une fois par an pour ses congés.



Il mettra à profit ses voyages en Angola, au Portugal, en Guinée pour activer la création d'un véritable mouvement politique. C'est dans ces conditions qu'il préparera la création du Mouvement pour la Libération de l'Angola (MPLA).

A Bissau, son frère Luiz Cabral et quelques autres s'attachent à prendre le contrôle du "Syndicat des employés de commerce et d'industrie", mais ils rencontrent obstacles et blocages.

Amilcar Cabral décide alors, dans la plus stricte clandestinité, avec cinq autres compagnons (Aristides Pereira, Luiz Cabral, Julio de Almeida, Fernando Fortes et Elisée Turpin) de créer le Parti Africain de l'Indépendance (Partido Africano da independência), le 19 septembre 1956, date historique. Le P.A.I. deviendra PAIGC (Partido Africano da independência da Guiné e do Cabo Verde) en octobre 1960.

Fundação Cuidar o Futuro

En 1956, si la lutte pour l'indépendance nationale reposant sur une mobilisation du peuple sous la direction du P.A.I. est l'objectif clairement exprimé par les fondateurs du parti, le choix des moyens n'est pas encore définitivement arrêté. Dans un premier temps, la ligne sera de faire pression sur le système colonial par tous les moyens sans recours à la violence, tel le contrôle des mouvements syndicaux.

C'est le massacre de Pidjiguiti qui va radicaliser la situation en montrant qu'à la répression sanglante de revendication non-violente il ne peut être opposé efficacement que la lutte armée. Le 3 août 1959, les marins et dockers travaillant sur le quai de Pidjiguiti déclenchent une grève réclamant une augmentation de salaire. La réaction des forces de police est d'une extrême brutalité : cinquante morts, des centaines de blessés, tandis qu'on torture les suspects survivants pour démanteler l'organisation politique responsable.



Jusqu'à cette date, Cabral et ses compagnons pensaient que le prolétariat urbain serait à la tête de la lutte. Le massacre et la répression qui suit montrent que la force du mouvement nationaliste ne peut gagner la bataille des villes et qu'il importe de "mobiliser la campagne" pour déclencher la lutte armée. La décision est prise lors d'un passage d'Amilcar à Bissau le 19 septembre 1959. On en vient ainsi à une stratégie plus proche de l'expérience chinoise, et dont les moyens seront précisés dans une conférence clandestine tenue à Dakar en octobre 1960.

Le fait remarquable est que, déjà, avant le tournant de 1959, le leader du P.A.I. explicitait les objectifs de la lutte en traçant le schéma essentiel d'une véritable politique de développement donnant son contenu à la libération et concernant l'Afrique au delà de la Guinée. Il écrit ainsi les buts de cette politique :

- a) mettre intégralement à profit toutes les ressources de l'Afrique noire, ce qui exigera dans certains aspects la transformation progressive de la nature ;
- b) appliquer la richesse provenant de ces ressources à l'Afrique Noire elle-même
- c) établir une structure agraire excluant l'exploitation désordonnée et effrénée de la terre, ne permettant pas l'exploitation tout court de l'homme par l'homme ;
- d) permettre à l'homme noir l'accès à tous les moyens de défense contre les intempéries du climat ;
- e) promouvoir le développement culturel du Négro-africain ce qui exige que l'on tire parti au maximum de sa propre culture et de celle des autres peuples ;
- f) sélectionner et mettre à profit tout ce qu'il y a d'utile dans les systèmes négro-africains de culture de la terre, ainsi que tout ce qui dans les techniques européennes est applicable à l'Afrique noire." (14)

(14) reproduit par Mario de ANDRADE, in Amilcar Cabral biographie politique jam cit. p. 71



Ce texte constitue la base de ce que l'on appellerait aujourd'hui une charte du développement endogène et auto-centré.

Pour atteindre cet horizon, Amilcar Cabral et le parti devenu PAIGC à partir d'octobre 1960, vont s'attacher à réunir les trois conditions permettant de déclencher une lutte victorieuse : former les militants et les cadres en mesure de mener le travail de "conscientisation" et de mobilisation des masses rurales - organiser les bases d'appui et implanter les structures de direction extérieure du mouvement dans les pays limitrophes (selon l'expression de Cabral, "le riz se cuit dans la chaudière, mais il lui faut du feu qui se trouve à l'extérieur"), et, dans un premier temps en Guinée-Conakry - enfin mobiliser les soutiens de l'opinion publique internationale, des engagements politiques, et de l'aide logistique des pays et mouvements amis.

Ainsi, en 1960, le secrétariat extérieur du PAIGC s'installe à Conakry. Deux dates marquent le parcours vers le début de la guerre de libération : le 4 février 1961, le M.P.L.A. déclenche la lutte armée à Luanda, en Angola ; le 18 avril 1961, se tient à Casablanca la première conférence des organisations nationalistes des colonies portugaises, marquant la solidarité active et la stratégie étroitement concertée entre les mouvements. C'est le 3 août 1961 que le PAIGC, lors d'une réunion à Conakry décide de passer aux actes.

b) Le déclenchement de la lutte armée et ses différentes étapes jusqu'à la libération complète du territoire guinéen

La guerre révolutionnaire est une expérience nouvelle pour le PAIGC. Elle va être menée avec discernement et vigueur à la fois.

Une première étape couvre l'année 1962 et se traduira par des "coups d'essai" : une série de sabotages, sur des routes et des ponts notamment permettait d'accrocher l'armée portugaise,



de tester ses manières de réagir. Des embuscades avaient aussi pour objet de permettre aux "guerilleros" du PAIGC de se procurer des armes. Il s'agissait effectivement du préambule d'une guerre de guérilla, menées par de petits groupes, avec une coordination politique, et sur un terrain où le travail de sensibilisation des paysans était amorcé, mais en appelant des confirmations concrètes : il fallait démontrer progressivement que, par delà l'évidence aisément établie de l'exploitation du peuple par l'appareil colonial, la résistance efficace était possible.

L'un des premiers cadres du PAIGC engagé dans la phase préliminaire de la lutte Antonio Bana, a raconté à Gérard Chaliand, lors d'une visite dans les premières zones libérées, la façon dont s'opéraient les contacts avec les paysans, dans un travail en profondeur, long et soutenu : "Nous prenions contact avec les vieux du village, les "homens grandes". On faisait comme ça parce que les vieux ont beaucoup de prestige. Après, les vieux expliquaient aux autres. L'oppression des Portugais était si forte qu'ils nous prenaient au sérieux, nous les jeunes, quand nous leur parlions d'indépendance, et ils nous écoutaient. Nous expliquions ce qu'est le Parti. Les Balantes étaient les plus opprimés, c'est eux surtout qui construisaient les routes. Ils nous ont compris plus vite que les autres." (15).

Dans ces dialogues, il faut vaincre le scepticisme avant de susciter la première organisation de résistance. Les villageois disent ainsi : "Nous on est des noirs, on ne sait même pas fabriquer une allumette. Les blancs ont des fusils, des avions. Comment peut-on les chasser de notre pays ?". L'objectif est apparu, et il faut parler des moyens. Antonio Bana ne travaille pas avec des individus isolés. Il prend la société balante telle qu'elle est, dans son langage et sa logique sociale, en respectant ceux qui incarnent le pouvoir moral et culturel de l'intérieur, opposable à la force du colonisateur. Il poursuit en ces



termes l'explication de son travail d'animation en vue de la participation populaire à la lutte, à l'occasion de réunions tenues dans les villages : "J'expliquais aux paysans ce qu'était le Parti, pourquoi nous luttons. Je disais que nous voulions en finir avec le travail forcé, les coups de palmatoria, les impôts trop lourds, le vol du bétail. Après, on discutait. Il fallait découvrir à travers la discussion ceux qui pouvaient être des militants et je leur demandais d'être responsables dans le village - si le village était d'accord. Au début, le plus souvent, il n'y avait qu'un seul responsable et c'était presque toujours un "homem grande". Les "homens grandes" avaient l'habitude des responsabilités, ils savaient parler et comme responsables moraux de la Communauté, ils savaient ce que c'était que le colonialisme portugais, car ils devaient s'y heurter souvent." (16).

Commence alors une première lutte entre l'action psychologique portugaise et le travail d'animation et de mobilisation du PAIGC. "Les Portugais nous aidaient indirectement en parlant toujours des "bandoleiros". Ils allaient même dans les villages que nous n'avions pas encore contactés en disant qu'il fallait dénoncer les bandits. Les Portugais en étaient même arrivés à offrir aux paysans de l'eau de vie et du tabac. Ils disaient aux paysans : "Il ne faut pas écouter les bandits, c'est Sékou Touré qui veut prendre la Guinée." Si c'était un village balante, ils disaient : "Vous serez islamisés de force". Si c'était un village foula : "On vous forcera à boire de l'alcool". Nous, nous faisons de la contre-propagande en utilisant les erreurs psychologiques des Portugais. Après un temps de préparation, nous avons fait venir tous les cadres formés pour l'agitation. Il y en avait plusieurs dizaines et nous avons encore intensifié le travail. Les Portugais avaient installé des agents dans chaque village, parfois c'étaient des gens du village même. D'autres agents circulaient partout pour avoir des informations. A cette époque, nous avons commis une série d'actes de sabotage : ponts détruits, fils télégraphiques coupés, etc ...". (17).

(16) ibidem p. 97

(17) ibd. pp. 100-101



C'est en janvier 1963 que commencent les actions de plus grande envergure, avec la prise de la caserne de Tite, sur la rive Sud du Rio Gelba. En l'espace de six mois, la guerilla s'étend sur la zone Sud, dans le pays balante, où il est très difficile, dans ce pays de mangrove et rizière, aux Portugais de coller au terrain. Le Diário de Lisboa du 18 juillet 1963 publie un communiqué du Ministre de la Défense disant : "Des groupes nombreux et bien armés, entraînés à la guerre subversive en Afrique du Nord et dans les pays communistes ont pénétré sur le territoire de Guinée dans une zone correspondant à 15 % de sa surface". A la fin de la même année, s'ouvre le front Nord, sur la zone frontière du Sénégal, et on évaluera les zones libérées à 1/3 environ de l'ensemble du territoire.

Le PAIGC estime alors que la lutte doit entrer dans une nouvelle phase, tant sur le plan politique que sur le plan militaire. Du 13 au 17 février 1964 se tient à Cassaca, dans les zones libérées du Sud, le Premier Congrès du Parti, qui allait prendre des mesures de réorganisation de l'appareil politique, en l'adaptant à la situation nouvelle dûe notamment au contrôle direct d'une part importante de l'espace national. Le PAIGC amorce alors le système du Parti-Etat : c'est l'appareil du parti qui exerce, par délégation de l'ensemble des hommes et des femmes engagés dans la lutte, la responsabilité de gouvernement.

Dans le temps même où se tient le congrès de Cassaca et à peu de distance, dans l'île de Como, dans la région Sud, une des premières zones libérées, les Portugais mènent une offensive avec d'importants moyens, pour reprendre le terrain perdu. Ils essuient une cuisante défaite. Ceci ajoute encore à la portée des décisions du Premier Congrès.

Le PAIGC est désormais dirigé par un Bureau politique de 15 membres titulaires et cinq suppléants. Le bureau élit un secrétariat exécutif de sept membres. Amilcar Cabral en est le



secrétaire général. Un comité exécutif de 65 membres répartis en sept départements assure la responsabilité de gestion des grands secteurs. Selon Basil Davidson, les départements sont les suivants :

- "a) action des forces armées ;
- b) affaires extérieures ;
- c) contrôle politique des forces armées et de l'appareil du Parti ;
- d) secrétariat pour l'entraînement des cadres politiques pour l'information et la propagande ;
- e) sécurité ;
- f) économie et finances ;
- g) développement et coordination de l'organisation du Parti au sein de la masse de la population ; en fait, constitution de comités de villages et intégration de ceux-ci dans des comités régionaux". (18).

En 1967, il est décidé que ces départements seront ramenés à cinq : 1) Commission de contrôle, 2) Commission de sécurité et d'information, 3) Commission des relations extérieures, 4) Commission de la reconstruction nationale, gérant les zones libérées, 5) Commission pour l'organisation et l'orientation.

Dès 1964 étaient créées les Forces Armées Révolutionnaires du Peuple (FARP) qui prenaient le statut d'une véritable armée régulière, dépassant le stade de la pure guérilla et permettant d'accentuer fortement la pression militaire sur le dispositif portugais. En 1965, le PAIGC décidait d'organiser des milices villageoises soutenant l'action des FARP et assurant l'auto-défense.

Le commandement militaire portugais, sous l'impulsion du Général Schultz nommé Gouverneur en 1964 et formé en Allemagne par l'armée nazie, réagit en créant des "hameaux stratégiques",



zones de regroupement forcé des populations placées sous le contrôle et la protection de l'armée coloniale. Cette politique n'eut guère de succès : les paysans préféraient fuir au delà des frontières ou dans les zones libérées.

Progressivement l'armée portugaise perdait du terrain et, à partir de 1966 ne contrôlait plus que la moitié du territoire. Le mouvement conduisait ainsi à chasser les portugais de la plus grande partie de l'espace rural (à l'exception de certaines zones foula ou Manding de l'Est et de la région de Bissau et des Bijagos), l'armée coloniale contrôlant encore un certain nombre de camps retranchés, encerclés dans le monde rural et attaqués et démantelés les uns après les autres par les FARP. L'espace urbain et surtout Bissau restaient tenus par les Portugais. Le remplacement en 1968 du Général Schultz par le Général Spinola qui reprenait la politique des hameaux stratégiques en la doublant d'une intense action psychologique n'arrivait pas à transformer la situation au bénéfice des autorités coloniales.

Fundação Cuidar o Futuro

Le pays libéré s'administrait de mieux en mieux lui-même malgré les expéditions de rétorsion et les bombardements souvent meurtriers. Il devenait de plus en plus clair que l'armée portugaise enregistrerait une défaite militaire non-réversible. Par contre, on ne pouvait envisager facilement une victoire complète du PAIGC reprenant la souveraineté par les armes sur l'ensemble du territoire, le prix d'une offensive libératrice sur les villes et le dernier tiers du territoire encore occupé au début des années 70 apparaissant trop lourd, du fait des soutiens militaires dont bénéficiait le Portugal, notamment par la logistique de l'OTAN.

Une guerre d'usure s'installait ainsi, confrontation globale entre le pouvoir de résistance des deux pays en lutte. En 1971, Cabral envisageait de créer les institutions d'un véritable Etat souverain. Tout au long de l'anne 1972, les zones libérées élisent démocratiquement une Assemblé Nationale Popu-



laire. Ceci préparait la proclamation de l'indépendance.

En 1973, les événements se précipitent. Le 8 janvier, Amilcar Cabral annonce la mise en place de l'Assemblée Nationale. Le 20 janvier, il est assassiné à Conakry par un agent de la police politique portugaise, la PIDE, recruté au sein même de l'appareil militaire du PAIGC.

Loin de désorganiser la lutte, la disparition d'Amilcar renforce l'offensive des combattants guinéens.

Un nouveau congrès se tient à Madina de Boé dans les zones libérées du Sud-Est en juillet 1973. Le deuxième congrès remanie l'organisation du Parti dont la direction est composée d'un Secrétariat permanent de quatre membres (Aristides Pereira, Secrétaire Général, Luiz Cabral, Secrétaire général-adjoint, Francisco Mendes (Chico Té) et João Bernardo Vièira (Nino), Secrétaires) ; un Conseil Exécutif de la Lutte (CEL) de 25 membres, désigné par le Conseil Supérieur de la lutte (C.S.L.) de 85 membres. Il s'y ajoute les organes décentralisés : 8 comités de régions, 45 comités de secteurs, des comités de section, et enfin des comités de Tabancas (comités villageois) en milieu rural et Comités de quartiers en ville.

Le 24 septembre 1973, l'Assemblée Nationale Populaire, à Madina de Boé proclame l'indépendance.

La lutte s'accroît. L'armée portugaise prend conscience de l'impasse tragique où les guerres coloniales ont conduit le Portugal (19). Essentiellement à partir du corps expéditionnaire en Guinée-Bissau se constitue le Mouvement des Forces Armées, qui subira lui-même l'influence du PAIGC et renversera le gouvernement de Caetano à Lisbonne le 25 avril 1974. C'est la "Révolution des oeillets". La lutte victorieuse des forces de

(19) Dans les années 70, le budget militaire atteint presque la moitié du budget national, dans une situation économique et sociale difficile, marqué par une énorme émigration.



libération de Guinée-Bissau y a indiscutablement sa part. C'est une nouvelle étape de la décolonisation qui s'ouvre, encore endeuillée par l'assassinat d'Amilcar Cabral, mais puisant sa force dans la nouvelle dynamique sociale des zones libérées.

c) La participation populaire et l'autogestion dans les zones libérées: une première tentative vers le recentrage

L'orientation autogestionnaire est partie intégrante des choix stratégiques proposés par Amilcar Cabral au PAIGC au moment où la décision doit être prise de déclencher la lutte armée à partir des masses rurales. En effet seule la participation populaire massive, dans un engagement responsable, permettra d'établir le rapport de force indispensable à la libération.

Nous avons vu le soin extrême pris par des militants et des cadres du parti, investis d'une mission d'animation, pour éduquer les tenants du pouvoir traditionnel au sein des villages, afin que soit acceptée une désignation démocratique des structures de base non seulement de la lutte mais de l'organisation sociale des zones libérées. Le village, en créole, se dit tabanca. Il faudra donc élire, village par village, des comités de tabanca. Les langues de communication seront le balante, le foula, le manding et, de plus en plus le créole, langue véhiculaire, comprise par tous les cap-verdiens et par un nombre grandissant de guinéens.

Chico Té, futur Commissaire principal, fait à Gérard Chaliand le récit de la mise en place des comités en 1966 :

"Dans chaque village, en région libérée, nous avons fait élire un comité du Parti. On l'appelle Comité du "tabanca" (village créole). Il est, en général, composé de trois hommes et trois femmes. Le comité de village est élu par l'assemblée de village, c'est à dire par tous les villageois. Auparavant, nous



expliquons comment ils doivent s'organiser eux-mêmes, les tâches qu'ils ont à effectuer et, bien sûr, les fondements du Parti. Souvent, ce sont des jeunes qui sont élus. Les vieux n'ont pas toujours été contents de voir des jeunes prendre leur place à la direction du village. Nos combattants aussi sont presque tous des jeunes. Comme tout le monde en avait assez des Portugais, il y a des vieux, réticents au début, qui ont dû suivre le mouvement". (20)

Si les "homens grandes" sont toujours les interlocuteurs initiaux, il est clair qu'ils doivent admettre une nouvelle division des tâches, car ils n'ont pas les forces physiques suffisantes et l'aptitude à assumer le changement nécessité par la lutte. Cette nouvelle logique s'impose à eux dans les faits, par le jeu des dangers extrêmes et de l'urgence. La question d'un véritable aménagement entre les pouvoirs sociaux traditionnels et modernes et de leur répartition entre les générations ne sera posée à nouveau qu'après la fin de la guerre et notamment en 1976 quand reprendront les cycles du fanado générateurs de pouvoir social, interrompu par les événements pendant quinze ans.

Fundação Cuidar o Futuro

Chico le poursuit en ces termes : "Donc les responsables du comité sont élus par les villageois ; nous -le Parti- nous sommes consultés : pour appuyer un candidat, nous nous basons sur le travail qu'il a déjà effectué pour le Parti, sur l'estime que les autres paysans lui témoignent. En principe, le choix des paysans est respecté. S'ils ont mal choisi -d'après nous- on laisse le candidat en place. On attend que les paysans se rendent compte par eux-mêmes de leur erreur. Evidemment le Parti se réserve d'écarter ceux qui utilisent leurs prérogatives pour servir leurs propres intérêts. On ne veut pas de nouvelles chefferies. Le comité est renouvelé à la demande des paysans ; il est également renouvelé de temps en temps pour éviter la sclérose".

(20) G. CHALIAND, op. cit. p. 63



On comprend d'autant plus le souci du PAIGC de se démarquer des chefferies qu'elles ont été la plupart du temps mises en place notamment dans les "sociétés sans Etat", par l'administration coloniale portugaise.

Le Comité de Tabanca devient, dans cette situation nouvelle, la cellule multifonctionnelle d'auto-gestion villageoise. On peut analyser ses différentes fonctions.

"Dans tous les villages des zones libérées les comités de tabancas comprenaient cinq membres, militants du Parti, élus par la population. Chacun avait un rôle spécifique : le président coordonnait l'ensemble des activités du village et s'occupait notamment de la production agricole. Le vice-président était responsable de la sécurité et de la défense du village ; c'est lui qui formait les milices populaires. Le troisième membre était responsable de l'éducation, de la santé et des problèmes sociaux. Un autre militant devait organiser les distributions de vivre ou de matériel, s'occuper de l'accueil des groupes militaires ou des visiteurs. Le dernier membre du comité s'occupait du registre civil. Deux ou trois des cinq responsables du comité devaient être des femmes. Les observateurs qui ont visité les zones libérées constatent en général que cette règle était respectée" (21).

1° Les tâches de production

Les comités de tabanca ont comme mission d'assurer l'auto-suffisance alimentaire de la population et des combattants. Ceci veut dire relancer les cultures vivrières et notamment celle du riz qui est la base de l'alimentation traditionnelle dans toute la zone côtière, mangrove et estuaires, et qui se fait aussi en culture pluviale dans une partie des régions intérieures. Cette culture elle-même, vitale, est partie intégrante de la lutte dans la mesure où l'administration coloniale portugaise, pour répondre au champ commercial de la Companhia União Fabril (C.U.F.) a poussé à l'extension des cultures d'exportation telle l'arachide, au

(21) Jean-Claude ANDREINI et Marie-Laure LAMBERT - La Guinée Bissau, d'Amilcar Cabral à la reconstruction nationale - Paris, L'Harmattan - 1978



détriment du vivrier. D'autre part les rizières, surtout au moment de la moisson, représentent une cible de prédilection pour les bombardements au napalm de l'Armée portugaise se proposant ainsi d'affamer la population en "dissidence". On comprend donc que le contrôle de la production ait une importance telle qu'on en confie la responsabilité au Président du Comité.

2° Les tâches de régulation de l'approvisionnement et les "magasins du peuple"

Le PAIGC prend très tôt la décision de boycotter complètement le système économique et monétaire colonial afin de s'extraire de sa dépendance. Ceci signifie le choix d'un contre-système quasi-autarcique, excluant pratiquement l'économie monétaire au sens classique, et fondé sur une régulation entre production et besoin par le troc et les "points travail". L'outil essentiel en sera le "magasin du peuple" (armazem do povo) et ses succursales villageoises. Le magasin du peuple est l'outil d'échange et de régulation qui draine le surplus de la production vivrière régionale et locale pour le mettre à la disposition des secteurs qui ne sont pas en auto-suffisance, et en contre-partie se procure (soit par la solidarité internationale soit par des achats extérieurs) et distribue les biens de première nécessité que la production locale ne couvre pas (outils, savon, sucre, pétrole, etc ...). A la fin de la lutte, en 1974, les zones libérées comportaient 17 magasins du peuple (8 au Sud, 5 au Nord, 4 à l'Est). Par la suite l'organisation Armazens du Povo prendra une dimension et une vocation nationale et occupera les anciennes installations de la C.U.F.

3° L'école de la brousse dans la lutte

La tradition populaire rapporte qu'Amilcar Cabral déclarait volontiers qu'il aurait préféré mener la lutte avec des écoles plutôt que par des armes, si cela avait été possible. C'est donc là également un niveau d'organisation et d'action essentiel.



La stratégie du PAIGC, dans toute la guerre de libération, aura constamment un contre-point éducatif. Les écoles prennent place dans les comités de tabanca des villages jouant une fonction de polarisation dès le début de la lutte, et, à partir de là, le "mouvement d'éducation et de formation" se développe horizontalement et verticalement : horizontalement par l'extension progressive au plus grand nombre de tabancas de ce qu'on appelle "écoles de la brousse", avec des moyens et un niveau modestes ; verticalement avec la création de cycles plus avancés dans les bases extérieures, alimentés par le flux intérieur. On peut se référer à deux témoignages :

Gérard Chaliand, en 1966 :

"Anselmo, 23 ans, qui a terminé ses études au lycée de Bissao, est le responsable des problèmes scolaires dans le Nord. Nous partons avec lui visiter l'école de la base centrale, un matin.

Dans la région Nord, nous avons une quarantaine d'écoles. Dans chaque école il y a une centaine d'élèves environ. On y apprend à lire, à écrire et à compter. L'âge varie entre 7 et 14 ans. Il y a dix huit mois que nous avons ouvert ces écoles. Les instituteurs sont des combattants. Il y a cinq heures de cours par jour au minimum. Les écoles se trouvent en général dans un village important ; des écoliers viennent chaque jour des villages environnants. Nous expliquons le but de l'école aux villageois et ils acceptent de construire l'école eux-mêmes : des bancs, des tables. Le Parti fournit le reste : livres, cahiers, crayons, tableaux. Les élèves sont nourris par les familles (...).

La première année, on enseigne en créole puis comme il n'y a pas d'orthographe - c'est phonétique - on passe au portugais. Mais tous les élèves ne parlent pas le créole. Certains doivent d'abord l'apprendre, ce qui est assez rapide à leur âge. Il y a donc en même temps que l'instruction un problème de langage : arriver à faire passer l'enfant du créole au portugais (ce qui n'est pas très difficile) ou de la langue locale au créole puis au portugais (ce qui est moins simple). Aurait-il



mieux valu alphabétiser dans les langues locales ? Nous avons hésité et puis nous avons préféré que le créole devienne langue véhiculaire et que le portugais soit la langue administrative ..." (22).

Filipe NAMADA évoque, de son côté, cette école de la brousse implantée dans ce pays balante qui est le sien : "un type d'école qui touchait le monde du milieu rural dans son ensemble : hommes, femmes, jeunes et vieux, dans la mesure où tout le monde était en fin de compte responsable de son fonctionnement. (...) Les FARP, qui constituaient le Parti, étaient aussi chargées de la mobilisation et de la dynamisation culturelle (animation, réunions) où étaient discutées toutes les choses concernant la vie de la population et la lutte (...). Tout était fait démocratiquement, car la parole était à tous. Malgré l'impossibilité d'apprendre à tout le monde à lire et à écrire, elle était beaucoup plus utile dans la mesure où elle apprenait aux gens, à travers l'échange des opinions et la méthodologie analytique, à comprendre tout l'ensemble du système (expérience de la lutte) pour en devenir un véritable acteur. Pour l'adapter le plus possible à la réalité (une situation de lutte), cette école était construite en bois et couverte de feuilles de palmiers. (...) Après le Congrès de Cassaca en février 1964, où l'importance de l'école fut vue et appuyée par le Parti, elle a été élargie à toutes les zones libérées." (23).

Après la libération, les "instituteurs de la lutte" seront spécialement recyclés à l'Ecole Normale de CÔ, où ils recevront un complément de formation pédagogique, s'attachant à préserver l'esprit et la pratique sociale acquis au temps des "écoles de la brousse". Ils constitueront pour une part l'aile marchante des futurs "Centres d'Education Populaire Intégrée" (CEPI) sur lesquels nous reviendrons plus longuement.

(22) G. CHALIAND op. cit. pp. 81-82

(23) F. NAMADA op. cit. pp. 85-86



4° Dans le domaine de la Santé

L'organisation villageoise doit faire face à deux catégories de problèmes : d'une part prendre en charge les actions de santé répondant aux besoins des populations dans leur environnement ordinaire, avec les endémies dominantes contre lesquelles on peut lutter par une action préventive et curative (spécialement paludisme, tuberculose et de nombreux parasitoses) ; d'autre part répondre aux agressions de la guerre en assurant les premiers soins aux blessés civils, voire militaires lorsque les actions de guerre se tiennent dans l'espace villageois. A cette fin, le PAIGC développe une politique de formation de secouristes villageois prenant en charge des postes de santé contrôlés par les comités de tabanca, travaillant en relation avec des hôpitaux de campagne installés dans les zones libérées : deux hôpitaux mieux équipés sont créés en base arrière dans les pays limitrophes (Boké en Guinée-Conakry et Ziguinchor au Sénégal).

Fundação Cuidar o Futuro

L'importance donnée à la santé répondait au "mot d'ordre" d'Amilcar Cabral, exprimant la sensibilité populaire : "Avoir toujours à l'esprit cette vérité que la santé constitue notre plus grande richesse et la force principale de nos combattants et militants".

Ainsi l'organisation des responsabilités dans le grand réseau des comités de tabanca, qui s'étend pratiquement à la totalité des zones libérées, soit les 2/3 du territoire national, en 1974, représente un système d'orientation autogestionnaire, fonctionnant dans un environnement de pénurie, de difficulté et d'exception, en relation avec l'appareil de direction d'un parti qui garde la responsabilité supérieure de direction de la lutte, tout en devenant de plus en plus "Parti-Etat".



3) LA SITUATION EN 1974 ET SES PROLONGEMENTS : COMMENT POUSSER LA LIBERATION A SON TERME AU DELA DE LA VICTOIRE POLITIQUE ET MILITAIRE ?

Les Portugais vont quitter la Guinée à travers une période de transition qui se déroule entre le 25 avril et la fin du mois de septembre 1974. En octobre, les dirigeants du PAIGC s'installent à Bissau après avoir repris le contrôle de tous les centres urbains.

La situation politique et sociale est alors profondément modifiée. Le problème majeur devient celui de la réalisation de l'unité nationale autour de la politique du PAIGC et des grandes options définies, défendues et vécues dans la lutte, en dépassant la division radicale du pays entre deux blocs de logique différente :

. les zones libérées - 2/3 du pays et 50 % de la population, fonctionnant en quasi-autarcie, hors du marché monétaire conventionnel et avec des institutions de participation populaire très développées et actives. Elles sont essentiellement rurales et les sociétés "segmentaires sans Etat" y tiennent la plus grande place (ce qui explique pour partie la pénétration relativement facile de l'orientation d'autogestion villageoise - s'ajoutant à la réaction contre les traumatismes de l'Etat colonial portugais : la zone la plus meurtrière), avec, au centre, le rôle de l'ethnie balante dans la résistance et la lutte ;

. Les zones contrôlées par les Portugais jusqu'en 1974 - 1/3 du pays et 50 % de la population - fonctionnant selon le système colonial exacerbé par les contraintes de la guerre - système urbain dominant, économie monétaire et marchande (avec une circulation d'argent relativement forte) -



comprenant également une part du monde rural où sont implantées depuis des siècles les ethnies liées au système étatique de coloration "féodale" (Foulas et Manding) avec une importance particulière de la classe des fonctionnaires.

A ces contradictions s'en ajouteront de nouvelles. En premier lieu, celles qui proviennent de la "direction de la lutte" après la victoire, et qu'Amilcar Cabral avait bien présentées : le système autogestionnaire villageois est sous contrôle paysan alors que l'appareil central du Parti est entre les mains de dirigeants provenant pour une bonne part de cette classe sociale que Cabral appelle "la petite bourgeoisie africaine nationaliste" dont il est lui-même issu et dont il connaît mieux que quiconque les difficultés à s'identifier au mouvement social du peuple des profondeurs - contradiction renforcée par la dichotomie spatiale des origines : dominante guinéenne d'un côté, dominante capverdienne de l'autre.

Cabral écrit : "Il s'est (...) formé au service même du colonialisme une couche sociale qui est aujourd'hui la seule capable de diriger et d'utiliser les instruments dont se servait l'Etat colonial contre notre peuple, la petite bourgeoisie africaine. Au moment précis où cette classe s'approprie le pouvoir, nous pouvons considérer que nous retournons à l'Histoire, et ce faisant, nous voyons se manifester à nouveau les contradictions internes de notre situation économique et sociale, conditionnée cette fois par les divers facteurs internes, mais aussi par ceux de l'extérieur". (24)

Et, poursuivant son analyse, Cabral conclut que ce qui est demandé à cette classe dominante, dans la conjoncture du nouveau pouvoir, c'est de "se suicider en tant que classe".

Une autre contradiction, non moins importante, et dont les termes sont particulièrement complexes est celle qui subsiste au sein même de la masse paysanne et, singulièrement, de



celle qui a pris la plus grande part à la lutte, entre les générations et leurs systèmes de référence sociale et culturelle. Nous avons vu, à travers l'illustration du modèle socio-culturel balante traditionnel présentée plus haut, la forte intégration des générations assortie de contre-pouvoirs contribuant à préserver l'économie générale du système, dans le jeu paradoxal de la dépendance et de la liberté, le fanado constituant le pivot autour duquel travaille toute la machine sociale. Mais ce jeu de structures, puissant et complexe, n'est pas hors de l'histoire. Il s'est bien défendu par une stratégie de résistance passive dans le temps du colonialisme ordinaire : en dessous de la surface des choses perceptibles au pouvoir portugais, il pouvait reproduire sa logique sans changements brusques et profonds. Dès lors que le système traditionnel s'impliquait dans la lutte, il ne pouvait plus en être de même. Les homens grandes, acceptant la mobilisation villageoise dans la forme proposée par le PAIGC, ne pouvaient contrôler eux-mêmes, au même niveau, le fonctionnement de l'organisation politique nouvelle, qui passait sous la responsabilité des plus jeunes - fournissant l'essentiel des combattants. Par contre, les anciens conservaient la quasi totalité du pouvoir social et culturel ancien régentant les mariages, la gestion de l'agriculture traditionnelle, le culte des génies garants de la fécondité des terres et des gens (irã), le système éducatif et initiatique ...

La lutte, dès le début des années 60, avait brusquement fait surgir de telles contraintes pesant sur la vie quotidienne paysanne qu'il était impossible de mener dans les formes requises le rituel de l'initiation et cette situation devait durer jusqu'en 1974 et au delà ! On voyait donc s'interrompre le processus permettant la transmission du pouvoir social et gageant le maintien de l'identité culturelle : d'un côté, des classes de jeunes et moins jeunes non-initiés, politiquement efficaces et socialement marginalisés, de l'autre des classes d'anciens, initiés, socialement efficaces et politiquement marginalisés. Allait-on voir alors s'effondrer, au rythme de



la mort des vieillards, les fondements profonds des cultures paysannes ?

A la surprise de beaucoup, à partir de 1976, on observe brutalement une reprise quasi généralisée du fanado, mais dans des conditions très spéciales. Au point de départ, jeunes et vieux, la paix acquise, sont demandeurs. Les premiers souffrent de leur exclusion du pouvoir social sans avoir la possibilité de définir et de promouvoir par eux-mêmes un ordre social de substitution. Les seconds sont très sensibles à la menace d'un effondrement de la culture dont ils sont les dépositaires. Mais les jeunes marqués par leurs responsabilités nouvelles ne sont pas prêts à accepter le retour pur et simple de l'ordre social ancien avec une série de pratiques jugées par eux inadmissibles (tel le droit d'usage des jeunes épouses des blufos par les anciens pendant le temps où les premiers sont dans le camp d'initiation). Ainsi s'opère une véritable négociation sociale, totalement inédite et dont les modalités et le contenu sont encore mal perçus à l'heure, qui a comme issue une initiation nouvelle, suffisamment représentative pour valoir comme mécanisme de transmission culturelle, suffisamment "épurée" pour être jugée compatible avec les contraintes des temps nouveaux. Les anciens manifestent cependant leur regret en baptisant la nouvelle promotion d'initiés du fanado 76-78 "Fuka N'Diaye" nom de dérision que l'on donne en Guinée-Bissau aux petits colporteurs sénégalais. Mais nous avons croisé, ces années là, les récents initiés coiffés de leurs ornements rituels rouges, dans les pistes de rizières du pays balante. Il est encore difficile d'interpréter ces événements : sursaut temporaire d'un rituel porteur de sa propre mort ou avènement d'une dynamique sociale et culturelle amorçant l'improbable alliance de l'ancien et du nouveau.

C'est dans ces constellations de forces disparates et cependant appliquées au même ensemble social que le gouvernement de la République de Guinée Bissau va s'attacher à mettre



en oeuvre sa stratégie de développement et recherchant les voies et moyens permettant de résoudre les contradictions tout en préservant l'"esprit de la lutte".

Après le IIIème Congrès du PAIGC en 1977, les voies contradictoires demeurent. L'équilibre entre la classe dirigeante à dominante capverdienne se maintient avec difficulté. Le 14 novembre 1980, un Conseil de la Révolution prend le pouvoir. Le nouveau régime, sous la direction de Nino Vieira, qui remplace le précédent Président du Conseil d'Etat Luiz Cabral, marque sa volonté de transformer l'appareil de pouvoir pour le mettre au plus près de la réalité sociale guinéenne, cette démarche se traduisant par une rupture avec le Cap Vert.

Notre objectif n'est pas d'analyser cette situation récente, mais de montrer comment le PAIGC, à partir de 1975, s'est efforcé d'utiliser "l'arme de l'éducation" pour avancer dans les voies du développement endogène, en s'appuyant sur les acquis de la lutte et en tenant compte des leçons de l'histoire que nous avons évoquée dans cette première partie de notre analyse.



IIème partie - Une stratégie d'éducation participante comme réponse à la problématique du développement endogène - Les Centre d'Education Populaire Intégrée (CEPI)

Nous avons évoqué le rôle des "écoles de la lutte", "écoles de la brousse", "écoles de la forêt", dénommées également "écoles sous le manguiier", à travers la dynamique de libération du PAIGC. Au fur et à mesure que ce mouvement de libération prend de l'ampleur, le contraste s'accroît entre le système éducatif qu'il développe dans les zones libérées et le système éducatif classique portugais - version coloniale, dans les zones encore contrôlées par le colonisateur.

L'éducation est certainement l'un des terrains où la contradiction des systèmes que nous avons évoquée plus haut est la plus violente et la plus importante, située à la genèse de la personnalité des hommes, et de la formation des rapports sociaux.

Fundação Cuidar o Futuro

Cette situation a été bien décrite par Luiz de Sena dans la première étude d'ensemble consacrée à l'Education en Guinée Bissau après l'indépendance :

"Le principal problème à affronter est celui de l'existence d'un double système d'enseignement :

- un nouveau, trop jeune, ayant besoin d'être consolidé, systématisé et mieux élaboré pour servir de base à un véritable système national qui résulte de l'application des choix culturels de la politique sociale du PAIGC ;

- et l'autre, un appareil déjà vétuste, héritage du système portugais, mis en question par la logique de la décolonisation, tout autant que par le meilleur des forces au pouvoir au Portugal depuis le 25 avril 1974, mais qui est solidement implanté dans la majorité des écoles du pays.



Entre ces deux systèmes, il n'y a pas de synthèse possible. Il faut trouver des modes de transition et voir comment, à partir de l'un et à partir de l'autre, on peut déboucher sur un système plus avancé, correspondant à la situation d'indépendance et de construction d'une nouvelle société". (25)

Les dirigeants guinéens vont prendre le problème à partir de cet héritage difficile en s'attachant à développer deux dynamiques quelque peu autonomes dans un premier temps, mais procédant d'une même logique et visant à se rejoindre. Cette situation et ces choix auxquels il était difficile de concevoir de véritables alternatives n'allaient pas sans contradictions, et c'est seulement au point de jonction des deux courants, si l'on y parvient, qu'il sera possible de dire que le pari engagé a été tenu. Il n'en reste pas moins que quelle que soit l'issue, la tentative a été et demeure riche d'enseignements importants. On peut tracer la trajectoire recherchée à partir de chaque système en place au moment de la prise de contrôle de l'ensemble du territoire national par le P.A.I.G.C.

Fundação Cuidar o Futuro

En octobre 1974 se met en place le gouvernement, dans ce régime de "Parti-Etat", sous la forme d'un "Conseil des Commissaires d'Etat" ayant la responsabilité d'un Conseil des ministres. Le Commissaire d'Etat à l'Education et à la Culture, Mario Cabral, entreprend d'organiser l'appareil d'Etat qui va prendre en charge le système éducatif. On peut en examiner les composantes.

En premier lieu, subsiste l'Institut de l'Amitié (Instituto da Amizade) En 1965, peu après le commencement de la lutte armée, se faisait sentir le besoin de former les cadres du mouvement qui allait devenir la base future du parti-Etat, en rupture avec les filières du système colonial. Une Ecole

(25) Luiz de Sena, avec le concours de M-L LAMBERT - "L'Education en République de Guinée-Bissau - Situation et perspectives 1977" - Etude réalisée sur financement du Ministère français de la Coopération - IRFED - 49, Rue de la Glacière Paris 13ème - 1977 - p. 54



Pilote est créée, à Conakry, à cette fin. Dans un souci de redressement des équilibres sociaux liés au colonisateur, le PAIGC décidait de rassembler dans des internats implantés dans des zones libérées, les orphelins de guerre, enfants des guerriers paysans morts au combat, et de leur donner une éducation nouvelle en fonction des objectifs de la nouvelle société. Cette première étape était brève : deux ans. Elle aboutissait à sélectionner les meilleurs élèves qui allaient poursuivre à l'Ecole Pilote un enseignement intensif leur ouvrant ensuite les voies aux cycles de formation technique à l'étranger dans les pays amis - pour une grande part en Europe de l'Est.

L'Institut Amizade désignait l'ensemble. Totalement réimplanté sur le territoire national après la libération, il comprenait dix internats dont l'"Ecole Pilote" installée à Bolama. L'éducation ainsi dispensée, orientée en fonction de l'idéologie du PAIGC, par les supports d'organisation et les mécanismes de sélection qu'elle avait choisis, ne pouvait être la matrice d'une réorientation générale du système éducatif. Son importance tient par contre à sa fonction de source d'inspiration idéologique pour les options pédagogiques et la détermination du contenu de l'éducation. Il s'agit de filières d'exception appelées à réintégrer le système général lorsque celui-ci se sera mis en accord avec la nouvelle société.

En 1976, un an et demi après la fin des combats, les effectifs globaux des établissements de l'Institut n'atteignent pas 1500. Dans le même temps, les effectifs du primaire sont de 78.000 élèves (environ 50.000 garçons et 28.000 filles).

La structure de l'enseignement primaire et post-primaire va être transformée par une réforme de l'enseignement décidée en 1976, mais qui n'entrera que progressivement en vigueur, au fur et à mesure que les moyens en installation, en matériel et en personnel seront réunis. L'enseignement est gratuit et se veut démocratique : tous les guinéens doivent à



terme y avoir accès, et le contenu doit refléter les nouveaux rapports sociaux résultant des choix du PAIGC. Cette construction ne peut se faire que progressivement.

Au temps des colonisateurs portugais, le système comportait un primaire court, de quatre ans (avec facultativement une année de pré-primaire - surtout en ville), et la scolarité se limitait là, pratiquement, en milieu rural. Seuls les "assimilados" pouvait aller plus loin, à travers un "cycle préparatoire" de deux ans qui conduisait au secondaire avec ses cinq années de lycée (onze années de scolarité pour toute la filière, hors le pré-primaire). Le filtrage sélectif s'opérait à trois étapes : à la fin du primaire, à la fin du préparatoire, et au bout du 1er cycle du lycée (3 ans). Une autre sélection encore plus draconienne s'exerçait pour le passage à l'université. Ainsi étaient posés les verrous garantissant l'ordre social en place, sous réserve du retournement des "positions de classe" dont l'itinéraire d'Amilcar Cabral et de ses compagnons de Lisbonne des années 50 est la rare illustration.

Fundação Cuidar o Futuro

Le PAIGC va, dans un premier temps, s'attacher à modifier de l'intérieur le système en place en jouant sur le contenu - africanisation des programmes, introduction d'une éducation idéologique et politique, recours à la participation des élèves et des maîtres aux travaux productifs. Mais cette démarche ne va pas sans difficultés : la logique du système persiste en bonne partie à travers la structure, et une grande majorité des enseignants ont été formés en fonction des modèles antérieurs.

Les orientations de réforme adoptées en 1976, avec des modalités d'application souples, vont s'attaquer à l'économie générale du système.

Désormais on tendra à réaliser le schéma suivant :



- . deux années d'enseignement pré-scolaire (dans un premier temps en milieu urbain et prises en charge par les parents)
- . six années d'enseignement de base (ensino básico) se substituant à l'ancien primaire et destinées à la totalité des enfants.

Luiz de Sena décrit ses fonctions en ces termes :

"Le primaire tend à constituer une unité complète par soi-même ; il ne se justifie plus comme une simple étape d'un système de onze années d'enseignement, mais, au contraire, il trouve son sens et sa finalité en lui-même. Il ne s'agit pas d'une professionnalisation précoce de l'enseignement de base ; mais en tant que "maximum" d'instruction accessible à la plus grande partie des citoyens, le primaire doit pouvoir préparer immédiatement à la vie et à la production. Ceci sera surtout l'objectif des deux années de deuxième cycle (5ème et 6ème classes) ce qui contribue à augmenter leur importance stratégique". (26)

- . Trois années de post-primaire se divisant en deux branches alternatives : enseignement général polyvalent ou enseignement professionnel élémentaire
- . les filières terminales de ces niveaux remplaçant l'ancien secondaire :
 - ou bien deux années d'enseignement moyen pré-universitaire (mais la Guinée-Bissau n'a pas encore créé son enseignement supérieur - donc l'aiguillage universitaire conduit à l'étranger)
 - ou bien quatre années de filière "polytechnique" distribuée en deux établissements, au moment présent :
 - Institut Pédagogique formant les enseignants
 - Institut Technologique de Formation Professionnelle (ITFP) formant les techniciens et ouvriers qualifiés.



Cette orientation de réforme ouvre une question fondamentale au delà de son schéma formel : par quelles voies lui donner le contenu correspondant aux choix qu'elle s'est fixée, et que le Commissaire d'Etat à l'Education Mario Cabral exprime ainsi en 1976 :

"Assurer le droit de chacun à l'éducation et au savoir donnant à tous les mêmes possibilités par les moyens suivants :

- éliminer les disparités entre la ville et la campagne et développer les vocations régionales ;
- faire participer toute la population à l'action éducative sous toutes ses formes ;
- répartir de façon équitable les ressources disponibles pour l'éducation.

Créer un système d'éducation qui, tout en favorisant de façon particulière le développement des valeurs culturelles nationales, sache également transmettre les valeurs universelles nécessaires au développement individuel et collectif, ce qui se traduit par :

- la revalorisation du patrimoine national ;
- l'adaptation des programmes et des méthodes d'éducation aux réalités et aux nécessités nationales ;
- la recherche d'une meilleure adéquation entre le système éducatif et la stratégie du développement socio-économique ; la formation reçue doit permettre à chacun, et ceci à tous les niveaux, de s'insérer dans le circuit de production ; en outre l'instauration d'un système de formation continue doit favoriser le perfectionnement dans les activités professionnelles et dans la production industrielle.

Ainsi le contenu du nouvel enseignement doit correspondre nécessairement :



- a) aux exigences de notre idéologie politique pour une totale décolonisation des mentalités ;
- b) aux exigences scientifiques et techniques modernes adaptées aux besoins de notre pays et de notre peuple ;
- c) à la nécessité d'une liaison organique entre la théorie et la pratique, le savoir et le savoir-faire, l'école et la vie".(27)

Le gouvernement de Bissau assigne, de cette façon, au niveau système éducatif, le rôle d'instrument essentiel pour réaliser la politique de recentrage et de mise en oeuvre d'un développement endogène, dans la ligne d'Amilcar Cabral.

On mesure la distance qui sépare l'appareil légué par le colonisateur portugais de ce nouveau système. La voie ainsi définie ne pourra prendre toute sa portée que si l'on engage de nouvelles cohortes dans la filière, parcourue alors de bout en bout. Mais sans attendre ces résultats à moyen terme, par où commencer

Fundação Cuidar o Futuro

Les nouvelles "5ème et 6ème classes" du primaire défini comme enseignement basique, apparaîtront comme le lieu stratégique par excellence. En milieu urbain, c'est à partir de là que s'ouvriront les éventuelles filières de formation professionnelle conduisant à des emplois des secteurs secondaire et tertiaire. En milieu rural, c'est de là que part le processus d'une véritable insertion des jeunes dans la production rurale. Mais ces deux ensembles, nous l'avons vu, offrent des caractéristiques socio-politiques bien différentes, au delà même du contraste des genres de vie. L'enseignement en milieu urbain reste plus marqué par la présence coloniale, tout en étant mieux équipé intellectuellement - du moins selon les critères classiques. L'enseignement en milieu rural - simple école à quatre classes construite dans un contexte de pénurie - n'a pas, par contre les pesanteurs du modèle de dépendance étrangère et reste proche de la société agraire.

(27) Educação - Bissau - n° 1 -mars-avril-mai 1976 p. 8 - cité et traduit par L. de SENA - in L'Education en République de Guinée Bissau, jam cit pp. 82-83



Le Commissariat à l'Education intégrera progressive-
 ment une série d'éléments correctifs dans le système urbain.
 Par contre, en milieu rural, il expérimentera une novation
 beaucoup plus radicale, avec la création des Centres d'Educa-
 tion Populaire Intégrée (Centros da Educação Popular Integrada -
 CEPI). Cette ligne expérimentale s'intègre dès l'origine dans
 le projet de réforme de l'Education, en se situant à l'étape
 des 5ème et 6ème classes du nouveau basique, mais elle adopte
 d'entrée de jeu un profil de travail, des méthodes, un contenu
 qui se proposent de réactualiser le plus profondément possible
 les "acquis de la lutte" dans la nouvelle bataille du dévelop-
 pement. Elle doit, en particulier, répondre à ce défi à la fois
 vital et difficile : trouver les voies opératoires permettant
 de passer du système éducatif "traditionnel" (au sens où nous
 en avons donné l'illustration en décrivant le parcours de
 "socialisation" chez les Balantes) au système porteur de la mo-
 dernisation préservant l'identité culturelle et la dynamique
 sociale de libération.

Fundação Cuidar o Futuro

Pour toutes ces raisons, nous avons choisi d'analyser
 de façon plus précise l'expérience des Centres d'Education
 Populaire Intégrée, certainement l'une des plus originales
 tentée en Afrique depuis le temps des décolonisations.

1) HISTORIQUE DES CEPI

En avril 1975, le Commissaire d'Etat à l'Education
 demande à l'Institut de Recherche et de Formation Education
 et Développement (IRFED) d'effectuer une mission de consulta-
 tion en vue de mettre au point l'avant projet de création de
 Centres d'Education Populaire, selon les directives du gouver-
 nement guinéen. C'est en décembre de la même année que se
 tient à Bissau, sur la base des propositions de l'IRFED, un
 séminaire de travail avec les cadres de l'Education Nationale
 pour mettre au point l'organisation et le contenu du projet.



Le texte est approuvé par le Conseil des Commissaires, mais on attend l'explicitation, en 1976, des grands axes de la réforme de l'enseignement pour passer au stade opérationnel. En janvier 1977, le gouvernement guinéen signe une convention avec l'IRFED pour lui confier l'appui à l'exécution du projet.

Le document préparatoire définit ainsi les objectifs :

"Le projet vise l'installation dans le milieu rural d'un système d'éducation global prenant en charge la transformation et la promotion globales de la société en vue de la reconstruction nationale fondée sur la responsabilité des cellules sociales de base, remettant en question les stratégies et les pratiques de croissance technologiques conçues par le système d'économie marchande internationale. Ses actions expérimentales doivent devenir le centre de mise au point de pratiques de formation intégrées à la transformation économique, sociale et culturelle, dans le champ des options politiques définies, donc lieu de formation, de recherche et d'action.

Elles conduisent à un mode de formation nouveau concernant :

- les jeunes sortant de l'école primaire et devant accéder à la production;
- les hommes et femmes du monde rural dont le besoin est grand d'éducation permanente ;
- les cadres, c'est à dire responsables paysans, éducateurs, personnel technique et administratif, qui réaliseront sur le terrain l'association d'une pratique d'expérimentation aux actions correspondant aux besoins locaux".



Il s'agit, dans un premier temps, en phase expérimentale, de mettre en place deux centres pilotes qui serviront à la fois à mettre au point la méthodologie et à former les cadres-éducateurs guinéens (dans l'esprit d'une liaison étroite et constante, évoquée plus haut, entre recherche, formation et action).

Ces centres joueront le rôle de pôles de diffusion régionale du système. On décide ainsi de choisir les régions de Tombali, dans le Sud et de Cacheu dans le Nord, en attendant de créer un pôle dans l'Est.

Le choix de Tombali répond à des considérations historiques et politiques. C'est la région qui est entrée la première massivement dans la lutte et qui a souffert le plus durement de la répression colonialiste ; elle s'est illustrée par la bataille de l'île de Como et par le Congrès de Cassaca. D'autre part, elle constitue véritablement le noyau culturel et social le plus authentique du monde balante, défendu en quelque sorte par sa situation d'enclavement et les difficultés d'accès.

La seconde région choisie est celle de Cacheu, dans le Nord. A l'encontre de la précédente, c'est un espace largement ouvert vers l'extérieur, lieu de rencontre entre des ethnies différentes (balantes, mancagnes, mandjaks notamment), terre d'émigration (vers le Sénégal, le Portugal, la France) et sensible aux influences culturelles et sociales étrangères, sans que les fondements culturels propres en soient trop profondément ébranlés. C'est également une région dont l'importance économique est grande, avec des cultures d'exportation - tabac et arachide, et vivrières : mil et riz. La place de l'économie marchande est sensible, à la différence de Tombali qui vit beaucoup plus en auto-subsistance.



Ces deux termes de référence ont donc une valeur d'échantillonnage (qu'il faudra compléter par une insertion en pays manding et foula).

Le lancement du premier centre à Cufar (Tombali)

Le premier centre va être créé à Cufar, non loin de Catió la capitale de la région de Tombali. Les contacts initiaux avec les autorités régionales sont pris entre février et avril 1977, dans la suite d'un séminaire d'étude tenu à Bissau sur le thème : "Le développement rural, l'éducation et le système CEPI", avec le concours des conseillers de l'IRFED mis à la disposition du gouvernement guinéen (28). Une commission nationale des CEPI est créée au sein du Commissariat d'Etat à l'Education et à la Culture, avec vocation à assurer le pilotage du projet.

La zone de travail pour le démarrage est choisie près de Cufar - cinq tabancas avec lesquelles commencent les campagnes d'explication, par l'intermédiaire des comités de Tabancas.

Fundação Cuidar o Futuro

De mai à octobre arrivent les cadres guinéens affectés au projet, huit dans un premier temps, et qui feront équipe avec les deux premiers conseillers de l'IRFED.

Les discussions avec les tabancas permettent de préciser les bases de l'action, et les cours d'une "cinquième classe" de nouveau style, première activité pédagogique du CEPI de Cufar commencent en novembre avec environ 50 élèves en provenance des cinq tabancas.

La première année scolaire va ainsi se poursuivre

(28) Le financement du projet sera assuré par un consortium de donateurs d'aide composé essentiellement d'ONG : CCFD français, Entraide et Fraternité belge, Novib hollandais ; la Communauté Européenne participera par la suite, puis la Coopération bilatérale hollandaise.



jusqu'en juin, où aura lieu une évaluation avec les représentants des villages concernés. Parallèlement au travail de classe s'est mise en place une filière de formation continue des enseignants, assurée par l'IRFED. Cette formation est homologuée par un examen du niveau de la 8ème classe contrôlé par un jury du Commissariat à l'Education.

la seconde année amorcera le travail de la 6ème classe, en même temps que se dérouleront les activités d'éducation d'adultes dans les tabancas, que nous décrirons plus avant.

Le travail dans la région de Cacheu

Il prend forme en s'inspirant de la pratique de Cufar, avec un an de décalage, à partir de février 1978.

Le centre de formation des cadres est fixé à Cantchungo, qui est l'agglomération la plus active de la région, propre à jouer le rôle de polarisation. Le premier CEPI est installé dans le village de Bara, en pays Mandjak. Les cadres sont en place entre mai et octobre. Les cours de la 5ème classe commencent en novembre.

Fundação Cuidar o Futuro

Le premier bilan 1978

Un premier bilan est établi en novembre 1978 (29). Le rapport souligne l'intérêt des premiers résultats permettant d'envisager l'extension progressive du système, qui pourrait être la base de l'application de la réforme en milieu rural, à partir des nouvelles 5ème et 6ème classes, avec rétroaction sur les quatre premières années du primaire "basique", et prolongement par la suite, sous forme de filières conduisant à la création d'un Institut de Formation de Cadres pour le développement en milieu rural (première forme d'une structure universitaire d'un nouveau type, plongeant racines dans le monde rural, loin

(29) Luiz de SENA - Les Centres d'Education Populaire Intégrée (CEPI) de Guinée Bissau : Paris - IRFED - novembre 1978 Ronéot. 51 p.



des modèles académiques importés).

Cet Institut, qui n'a pas encore vu le jour, devrait avoir deux objectifs : "- Répondre aux besoins du pays en matière de formation des ressources humaines destinées à intervenir dans le domaine du développement du monde rural ; - Jouer le rôle de noyau de réflexion (recherche participation) de caractère technique et social sur la problématique des réalités rurales, leur transformation et leur développement" (30).

Le rapport d'évaluation propose également un plan d'expansion fonctionnelle et d'extension géographique.

L'extension géographique devrait aboutir en cinq ans (1979-1983) à voir fonctionner deux centres-écoles dans chacune des sept régions (à l'exception de Bissau), Tombali servant de pôle pour toucher les régions de Buba et Bolama, Cacheu touchant l'Oio, Gabu touchant Bafata. On aurait ainsi, au total, en fin de 1983, 1875 élèves et 119 cadres.

L'expansion fonctionnelle du travail tiendrait en ces termes :

1. Développement du programme de la 6ème classe
2. Recyclage des maîtres concernant les thèmes de l'enseignement se référant à la 6ème classe
3. Consolidation du programme de la 5ème classe
4. Continuation et développement des études participantes sur les structures et pratiques des communautés paysannes des différentes ethnies (dans le prolongement de l'étude menée avec les Balantes), en donnant une attention particulière aux traditions orales
5. Essais de mise en pratique de nouvelles méthodes de travail au centre-école : travail systématique en équipe, auto-évaluation et auto-contrôle des connaissances, principes d'autogestion, etc

(30) Note complémentaire au Rapport : "Suggestions au Commissariat d'Etat à l'Education nationale de la République de Guinée-Bissau, sur la création de l'Institut de Formation de Cadres pour le développement en milieu rural"
IRFED - Nov. 1978 - 10 p. ronéot.



6. Continuation et intensification des programmes d'éducation populaire : alphabétisation, éducation sanitaire, expérimentation agricole
7. Intensification des échanges communauté-école
8. Travail d'information et de consultation auprès des communautés en vue de leur organisation
9. Etude de projets de production, de commercialisation et de développement des communautés.

Ces propositions sont accueillies avec intérêt au Commissariat à l'Education, mais leur mise en oeuvre intégrale se heurtera à une série d'obstacles qui en réduiront la concrétisation. En effet, l'évolution de la dynamique politique verra le développement des contradictions sociales telles que les avait analysé Amilcar Cabral un an avant la libération complète. La "petite bourgeoisie africaine", selon l'expression de Cabral, "seule capable de diriger et d'utiliser les instruments dont se servait l'Etat colonial contre notre peuple", va se trouver de plus en plus prise dans la logique d'une "classe au pouvoir" et n'arrive pas, comme le lui demandait Amilcar Cabral, à "se suicider en tant que classe".

En 1979, le Commissaire à l'Education change de poste en même temps que l'orientation générale du système éducatif manifeste davantage de difficulté à se démarquer radicalement des logiques extérieures. Au lieu de voir converger les deux sous-systèmes (le sous-système classique davantage lié aux références urbaines et le sous-système "endogène" - du type CEPI, procédant du monde rural), ils se développent parallèlement, et le "système CEPI", progressivement entre en difficulté. Il poursuit une progression mesurée, ouvre de nouveaux centres-écoles, mais le plan n'est que très partiellement suivi. Le Rapport d'évaluation qui sera fait en mars 1981 marque qu'à la fin de l'année scolaire 1978-1980, le CEPI fonctionne avec deux centres



de formation et quatre centres-écoles implantés dans deux régions (Tombali avec Cufar et Cassaca - Cacheu avec Bara et Batucar) - 403 élèves sont dans les centres-écoles et les cadres sont au nombre de 38 (au lieu de 675 élèves et 59 cadres prévus au Plan). (31)

Cependant l'équipe pédagogique des CEPI reste très productive. Sa méthodologie a beaucoup progressé. Elle a publié six numéros de la Revue Bombolom exprimant sa production, et notamment le n° 6 donne un tableau complet, en 45 pages, du schéma méthodologique qui est resté dans l'axe des options initiales. Certes l'action, qui semble excellente en 5ème et 6ème classes, a plus de freins au sein de la communauté dans le travail d'animation et d'alphabetisation. Mais le travail avec les jeunes sortant des CEPI commence à s'amorcer, en vue de créer des "entreprises communautaires de développement villageois". On voit aussi émerger le projet de lancement d'une recherche paysannale touchant les techniques agricoles.

En 1980-81 devaient être lancés les centres-écoles de Bedanda (dans la mouvance de Tombali) et de Sonaco (dans la mouvance de Cacheu). Ensuite devait commencer le travail dans la région de Gabu.

Les relations entre l'équipe d'appui de l'IRFED et le Commissaire à l'Education se détériorent dans le courant de 1980. Le 14 novembre 1980, la crise politique éclate et la nouvelle équipe au pouvoir veut marquer la prééminence de l'enracinement guinéen. Les conditions nouvelles semblent indiquer la volonté d'un rapprochement entre le travail de l'appareil d'Etat et le monde paysan. L'hypothèse de travail des CEPI appuyée à nouveau par l'IRFED retrouve une ouverture, sans que les moyens de résoudre les problèmes soient d'emblée définis et rassemblés. Sans que se dessine clairement le moment où se réalisera la grande "stratégie unifiée" d'éducation participante, la dynamique de l'action des CEPI poursuit son cours. A travers quelle méthodologie ?



(31) Louiz de SENA avec le concours de P. SIDERSKY et J.Ph. TONNEAU - Création de Centres d'Education Populaire Intégrée (CEPI) en Guinée Bissau - Situation du Projet en 1980 - Perspectives - Paris IRFED - mars 1981 - Ronéot. 88 p.

2) LA METHODE D'EDUCATION POPULAIRE INTEGREE EN ACTES

L'action des CEPI a reçu mission de toucher l'ensemble du milieu, avec, comme hypothèse de travail, la prise en compte de l'interaction constante entre le centre-école et les communautés paysannes auxquelles il s'adresse, les cadres formateurs jouant le rôle de médiateurs entre les partenaires. Nous analyserons donc successivement la méthodologie du travail dans le centre-école, la méthodologie de l'action au sein des Communautés et la méthodologie de formation des cadres. Dans l'option choisie, il est clair que cette distinction ne vaut que pour la commodité de l'exposé : en effet, dans la pratique il y a imbrication constante d'un terme à l'autre.

a) Le cheminement de la méthode dans la pratique du centre-école

Le CEPI est à la fois le cadre d'accueil d'une action pédagogique auprès de jeunes élèves et de leurs communautés, d'un travail de formation continue de formateurs, et en même temps un système d'appui au développement.

Dans la description du cheminement de la mise en oeuvre, nous nous référerons aux illustrations concrètes des fondations initiales.

CUFAR

Au point de départ, un ancien camp militaire portugais conquis par les FARP dans la lutte et en portant encore les traces, à proximité du village de Cufar - avec une piste d'aviation, à une quinzaine de kilomètres de Catió, capitale de la région de Tombali. Cinq tabancas à l'entour de l'ancien camp constitueront le premier terrain de travail. Le site agraire comprend essentiellement des terres de rizière cultivées en irrigation (bolanhas), avec des digues et diguettes de régulation, qui permettent d'utiliser au mieux l'eau des nombreux



"marigots", bras de rivières multiples dont il faut aussi se défendre quand ils sont porteurs de la salinité des eaux marines remontant deltas et estuaires. Les Balantes sont passés maîtres en cet art. Leurs villages comprennent de grandes maisons complexes et compactes, dans un environnement végétal dense, et bien défendues des pluies abondantes par d'épais toits de feuilles et palmes, avec les parcs à bestiaux dans la proximité. Les villageois sont revenus à leur site après les regroupements forcés provoqués par l'armée portugaise.

L'implantation de l'équipe initiale du CEPI dans les installations du camp de Cufar représente une certaine commodité et une économie : on s'attache à restaurer les bâtiments les moins dégradés et on les transforme d'abord en logements pour les cadres-éducateurs et les conseillers de l'IRFED. On y trouvera aussi les magasins, salles de cours, pièces cuisines et espace réfectoire.

L'équipe du CEPI dès le début se constitue en "Communauté d'éducateurs", avec tous les avantages et les difficultés de la formule. La cuisine est commune et une organisation de la vie quotidienne est décidée et règlementée en commun. Ceci concerne une douzaine de personnes. La vie est assez rude : difficultés d'approvisionnement en denrées extérieures - un certain isolement (seule communication à peu près régulière, l'avion de Bissau deux ou trois fois par semaine - mais les communications par route, complètement coupées en saison des pluies (juin à octobre) représentent une rude expédition en saison sèche) - habitat collectif en dortoirs - garçons d'un côté, filles de l'autre (elles sont quatre au départ puis trois, sur la dizaine de cadres guinéens). Dans le même temps, ces cadres n'apparaissent pas ainsi dotés de privilèges trop exorbitants par rapport aux paysans - ceci rappelant par certains côtés les conditions de vie du "temps de la lutte".

La dynamique de groupe jouera fortement au sein de cette communauté, exigeant des communications très denses



mettant en évidence le niveau d'engagement de chacun et chacune dans le projet, et ses capacités, non seulement dans les paroles mais dans les actes.

Ces cadres ont été choisis avec soin par le Commissariat à l'Education. Un (responsable de l'équipe) a le diplôme de "magisterio", instituteur à part entière, d'autres sortent de l'école de formation agricole de Madina de Boe ou de l'école normale de Bolama (moniteurs d'enseignement) ou encore de l'école de recyclage des enseignants de la lutte (CÓ), ou, pour l'un d'eux, d'un séjour de formation de technicien audiovisuel en Allemagne de l'Est. Sur le plan des origines ethniques (composition de l'équipe en novembre 1978, telle que nous l'avons rencontrée à Cufar), sur un effectif de dix, quatre sont Balantes, un Mancagne, les autres sont d'origine marquant des métissages inter-ethniques (Beafada, Papel, Balante et, pour un, capverdien). Tous ont une aptitude à entrer en contact avec les communautés villageoises.

Le temps initial de préparation **Fundação Cuidar o Futuro**

Avec le concours de l'organisation régionale et locale du PAIGC, Parti-Etat, l'équipe entre en communication avec les homens grandes des tabancas, pour leur exposer le projet CEPI et noter leurs réactions, positions, propositions. Le dialogue a lieu en balante et en créole. Les interlocuteurs, du côté villageois, sont donc les organisations représentatives du pouvoir social et culturel et du pouvoir politique de base (avec leurs difficultés d'articulation, mais aussi leur dynamique d'ajustement : nous sommes dans le moment de la reprise du fanado évoquée dans la première partie de notre étude). Les comités de tabanca, en tout état de cause, ont pouvoir d'engager les communautés villageoises : ils le font, en posant de nombreuses questions et en soulevant les problèmes essentiels.



Le résultat du dialogue-négociation conduit à trois niveaux d'accord sur des points importants :

- les villageois acceptent une "pédagogie de l'alternance", avec imbrication et interventions des éducateurs dans le village et des paysans dans le centre-école ;
- ils assureront et contrôleront le recrutement des jeunes ;
- ils fixent les points forts du contenu de la formation en fonction des besoins essentiels qu'ils ressentent .

Ce dernier point conduit à identifier les thèmes centraux des programmes des CEPI. Ils sont au nombre de quatre :

- l'agriculture et l'élevage
- l'équipement villageois et les techniques artisanales
- la santé
- l'étude de la culture du peuple (o povo e a sua cultura)

Fundação Cuidar o Futuro

La mise en forme du projet de formation

Avec l'accord du Commissaire à l'Education, l'équipe décide donc de partir de cette thématique pour organiser pédagogiquement le programme, en premier lieu, de la cinquième classe CEPI. Le cahier des charges comprend la double obligation de respecter les objectifs fixés par les communautés paysannes (conditions de leur engagement) et de satisfaire aux exigences du curriculum de la 5ème classe tel qu'il est perçu par le nouveau système d'enseignement issu de la Réforme.

L'organisation des CEPI adopte alors le schéma pédagogique suivant :

- . La semaine de travail sera divisée en deux parties
- une partie au centre-école, qui durera quatre jours (du lundi au jeudi inclus) et une partie dans les villages, au sein des



exploitations familiales, servant de terrain d'application.

. Chaque journée au centre-école sera consacrée régulièrement à une catégorie de thèmes (ainsi : lundi : agriculture/élevage - mardi : artisanat et techniques - mercredi : santé - jeudi : culture).

. Chaque journée - pour un temps pédagogique de l'ordre de 6 heures - sera découpée en trois séquences de deux heures, marquant l'approche fonctionnellement différenciée du thème précis étudié à travers trois démarches successives :

- l'étude de la réalité et de la pratique traditionnelle qui y prend place dans l'univers villageois (par exemple : l'étude des techniques et méthodes de la riziculture traditionnelle balante), menée avec le concours des détenteurs du savoir traditionnel - essentiellement les homens grandes (ou mulheres grandes selon les thèmes),

Fundação Cuidar o Futuro

- l'étude du savoir scientifique d'origine extérieure, sur le même thème - (par exemple étude botanique du riz - technologies modernes de la riziculture - sélection, engrais, etc...) avec le concours des éducateurs du CEPI (assistés éventuellement des techniciens compétents travaillant dans la zone),

- en troisième lieu réflexion en commun, à partir des deux tableaux de référence précédemment exposés, des pratiques possibles et utiles pour élaborer des projets et des programmes de développement villageois.

Le Rapport d'évaluation de 1981 note : "... l'adoption d'un itinéraire didactique en trois étapes ne représente pas seulement un effort de "modernisation" de l'école par l'introduction d'une méthode scientifique et de pratiques dites de



pédagogie active - l'étude de la réalité et les travaux pratiques sont toujours des activités de terrain -. De même que la réorganisation du programme scolaire en quatre "disciplines", l'itinéraire didactique adopté veut également témoigner de la volonté d'insérer la pratique éducative dans la vie de la communauté rurale.

C'est ainsi que l'étude de la réalité n'est pas simplement l'étude des phénomènes que l'on peut produire en classe ou en laboratoire, mais aussi l'observation des faits et phénomènes en tant que vécus par les communautés. Pour chaque thème, l'étude de la réalité a toujours une dimension sociale. Dans la mesure du possible, le "laboratoire" dans lequel s'effectue cette étude, c'est l'espace villageois. L'observation de la réalité est donc aussi un moment de la communication avec les villageois, ainsi d'ailleurs qu'une grande partie des travaux pratiques". (32)

C'est à partir de cette appréhension de la réalité perçue dans l'environnement concret que se fera l'apprentissage des outils d'analyse et de communication de portée intellectuelle plus générale, tels qu'ils sont requis par les programmes des 5ème et 6ème classes.

Le recrutement de la première "cinquième classe" de Cufar porte ainsi sur une cinquantaine de jeunes qui sont passés par les quatre classes antécédentes du cycle primaire de l'ancienne formule. Autant dire que leur niveau scolaire est faible. Les âges également sont disparates. Si la sortie de la première étape du primaire se fait en principe à onze ou douze ans - dix dans les parcours les plus brefs - en fait, par le jeu des redoublements ou de la difficulté à "étalonner" les âges, la population scolarisée par les CEPI comporte une part de jeunes nettement plus âgés. Ceci n'est pas un handicap insurmontable si l'on emploie des méthodes actives. En tout état

(32) op. cit. pp. 21-22



de cause, se pose déjà le problème de savoir comment organiser la suite du parcours à l'issue de la sixième classe pour les élèves qui ne pourront accéder à des filières de scolarisation formelle plus avancées. On envisage, dans la perspective de structuration du milieu, d'adjoindre une dimension d'éducation et formation permanente aux futures "entreprises villageoises de développement". Nous y reviendrons.

Dans la région de Cacheu

Dans l'année suivant le démarrage de Cufar, l'action commence dans la région de Cacheu, dans un style comparable.

Dans un premier temps, des locaux utilisables pour l'hébergement et la formation des cadres de l'équipe initiale (une dizaine, comme à Cufar) sont trouvés dans le village de Bajope, non loin de Canchungo. La zone de travail initiale se situe autour du village de Bara, où existait une "école à quatre classes", et où l'on va construire les nouveaux locaux du Centre-école CEPI, avec des briques fabriquées localement selon des techniques simples et efficaces, et une recherche d'architecture adaptée.

Là encore se met en place la "communauté éducative" avec sa part d'autogestion et de vie communautaire.

On peut remarquer le choix délibéré, à Bara comme à Cufar, d'un groupe de cadres en "sur-effectifs". Pour faire fonctionner un centre-école, deux ou trois éducateurs devraient suffire en régime de croisière. Mais dans cette phase, et faute de disposer d'un Institut spécialisé de formation de cadres approprié, l'utilisation des cadres en surnombre permet de disposer du volant d'éducateurs expérimentés en mesure de démultiplier par essaimage la création des nouveaux centres-écoles. Ce choix a aussi l'avantage, par rapport à des systèmes plus



formels, de mieux faire apparaître dans la pratique l'aptitude réelle des éducateurs en formation à faire leur métier, et de permettre une meilleure communication entre les membres des différents groupes.

Les programmes des nouvelles 5ème et 6ème classes

Nous pouvons les recenser à partir des textes publiés par le groupes des enseignants des CEPI dans leur Revue Bombolom n° 6 déjà citée (33), et repris dans le Rapport d'évaluation de mars 1981.

La présentation fait apparaître la continuité et la progression thème par thème, de la 5ème à la 6ème. En effet la 6ème garde le même cadrage, en s'attachant à élargir le champ, à partir du terrain de référence de la 5ème.

1er thème - La communauté et sa culture (comunidade e sua cultura)

5ème classe (34)

Fundação Cuidar o Futuro

Unité 1 - LA MAISON (A CASA) - Localisation (points cardinaux, utilisation de la boussole - plan - échelle) -

Recueil de l'histoire d'une famille - Notion d'histoire (paysage naturel d'un village - relief hydrographie, faune et flore, ressources et limitations - le paysage humanisé, histoire et société).

Unité 2 - LA SOCIÉTÉ (A SOCIEDADE) - Etude de l'ethnie locale sous les aspects suivants : éducation des jeunes, structures des classes d'hommes et femmes adultes, organisation politique, justice, religion, famille (générations), mariage, héritage, communication sociale, production et distribution - Comparaison avec une autre ethnie - La société et le travail.

(33) Bombolom n° 6 - outubro 1980 - pp. I à IX - Anexo

(34) La progression pédagogique est divisée en un certain nombre d'unités.



Unité 3 - LA REGION (A REGIÃO) - sa géographie - les ressources et les perspectives de développement

Unité 4 - GUINEE BISSAU, CAP VERT ET AFRIQUE OCCIDENTALE

Relief, hydrographie, climat, faune, flore, principales activités économiques.

Langue portugaise - ponctuation, structure de la phrase - concordance des verbes - modes indicatif et impératif - conjugaison des verbes être et avoir - discours direct et indirect - pronoms démonstratifs et possessifs.

6ème Classe

Unité 1 - L'AFRIQUE - Situation géographique - L'empire du Ghana - Les grandes régions africaines - L'empire du Mali - Le relief, l'hydrographie, le climat, les océans - Les découvertes et leurs causes - L'arrivée des Portugais - L'esclavage - L'occupation coloniale de l'Afrique -

Unité 2 - LA PERIODE COLONIALE - L'occupation de la Guinée - La structure du pouvoir colonial - Résistance politique, économique et culturelle - Le PAIGC - La lutte de libération nationale - Les structures du PAIGC dans les zones libérées - La lutte au Cap Vert -

Unité 3 - L'INDEPENDANCE NATIONALE - Les organes du Parti et de l'Etat - Le développement - La lutte de reconstruction nationale - Le rôle des élèves des CEPI -
Langue portugaise - Mode subjonctif et conditionnel - Conjugaison des verbes irréguliers - Complément direct et indirect - Substantifs et adjectifs



2ème thème - Artisanat et techniques (Artesanato et técnica)5ème classeUnité 1 - LA MAISON (A CASA)

Révision mathématique de l'école primaire élémentaire - Enquête sur les biens répondant aux besoins du peuple et la manière dont ils sont obtenus (en y localisant la maison) - Site de construction d'une maison - Organisation de l'espace de l'habitation - Géométrie, étude des droites - Calcul des coûts de construction - Gravité.

Unité 2 - LES MURS (AS PAREDES)

Verticalité et horizontalité - Equilibre - Notion d'ensemble - Mesure des angles - Figures géométriques.

Unité 3 - NOTRE CONSTRUCTION (A NOSSA CONSTRUÇÃO)

Fundação Cuidar o Futuro

Constructions géométriques - Elaboration d'un projet de construction (par exemple un marché) : plan, couverture, calcul des matériaux, calcul des coûts et réalisation - Les triangles. Les fractions. Réduction au même dénominateurs - Les leviers.

Unité 4 - LES ARTISANS (OS ARTESÕES)

Mesures de volume. Enquête : fabrication des poteries - Volume des corps irréguliers.

Enquête : production d'huile de palme - Mélanges et corps purs

Enquête : travail du forgeron - Changement d'état

Enquête : le charbonnier - La combustion

Enquête : les artisans du bois - Choix d'un travail productif et sa réalisation



Unité 5 - LES TACHES DE L'HOMME (AS TAREFAS DO HOMEM)

- Ses fonctions sociales

6ème classeUnité 1 - MOYENS DE TRANSPORT (MEIOS DE TRANSPORTE)

- Le temps et sa mesure - Mécanisme de transmission de la bicyclette - Résistance au mouvement et inertie - Les forces - La vitesse - Construction d'une brouette.

Unité 2 - ENERGIE (ENERGIA)

- La chaleur et sa propagation - Température, thermomètre - Dilatation des corps - Le moteur à explosion - Les combustibles.

Unité 3 - L'ELECTRICITE (ELECTRICIDADE)

Fundação Cuidar o Futuro

- Circuits électriques - Piles et dynamos - Effets du courant électrique - Electricité statique - Sources d'énergie - Construction d'une roue à aube ou d'un moulin à vent.

Unité 4 - CYCLE DE PRODUCTION (CICLO DE PRODUÇÃO)

- L'usine - Les matières premières - Les activités de transformation - Les services - Le cycle de l'arachide.

Unité 5 - COMPTABILITE (CONTABILIDADE)

- Multiplication et nombres fractionnaires - Recettes et dépenses - Notions de pourcentage - Nombres négatifs - Bénéfices et pertes - Bilan - La gestion.



3ème thème - La santé (Saúde)5ème classeUnité 1 - LE CORPS HUMAIN (O CORPO HUMANO)

La locomotion (l'appareil locomoteur) - L'eau que nous buvons (observation d'un puits, construction de filtres) - Géométrie - Le cercle, la circonférence (calcul à partir des données recueillies au puits).

Unité 2 - L'APPAREIL DIGESTIF (APARELHO DIGESTIVO)

Sa constitution - Les dents - Les parasites intestinaux (construction de latrines) - Nutrition - Le pilage du riz (calcul de rendement - la règle de trois) - Les aliments d'origine végétale - Les aliments d'origine animale - Observation d'un poisson - Caractéristiques des poissons - Hygiène des aliments - La mouche.

Fundação Cuidar o Futuro

Unité 3 - L'APPAREIL RESPIRATOIRE (APARELHO RESPIRATORIO)

Constitution - Tuberculose.

L'APPAREIL CIRCULATOIRE (APARELHO CIRCULATORIO)

Constitution - Composition du sang - Paludisme (Plasmodium - le moustique Anophèle - calcul du coût d'une moustiquaire)

6ème classeUnité 1 - LE SANG ET LA LYMPHE (O SANGUE E A LINFA)

Récolte de plantes médicinales (herbier) - Les formes de défense de l'organisme - L'appareil urinaire - La bilharziose - La filariose.



Unité 2 - LA REPRODUCTION HUMAINE (REPRODUÇÃO HUMANA)

L'appareil reproducteur masculin et féminin - Les maladies vénériennes - La grossesse et l'accouchement - Le développement de l'enfant.

Unité 3 - LES MALADIES LES PLUS FREQUENTES DE L'ENFANT (DOENÇAS MAIS FREQUENTES NAS CRIANÇAS)

Tétanos - Variole - Vaccinations - Premiers secours (blessures, brûlures, fractures et morsures).

Unité 4 - LES SENS (SENTIDOS)

Vision et audition - Le système nerveux - Les dégâts de l'alcool et du tabac.

4ème thème - L'agriculture et l'élevage (Agro - pecuária)

5ème classe

Fundação Cuidar o Futuro

Unité 1 - LA POULE (A GALINHA)

L'étude des volatiles - Construction du poulailler
LE RIZ (O ARROZ)

Biologie du riz - Pratiques culturales - Unités de mesures (longueur - superficie - poids : utilisation de la balance, calcul des proportions).

Unité 2 - LE CLIMAT (O CLIMA)

Les transformations du paysage - Le montage du pluviomètre
Propriétés des liquides - Chaleur, vents et pluies -
Propriétés de l'air - Construction d'une girouette - La
pression atmosphérique - Les phénomènes climatiques -
Propriétés des solides - Le climat et les plantes -
Sortie écologique - Systématisation des données -
Etude des ensembles.



Unité 3 - LE SOL (O SOLO)

Types de sols - Qualités des sols - Fertilité des sols

Unité 4 - ECOLOGIE (ECOLOGIA)

Le manguier - Les groupements de végétaux - Classification des plantes - Eco-systèmes

6ème ClasseUnité 1 - LE MONDE VEGETAL (CARACTERÍSTICAS DAS PLANTAS)

La tomate - L'étude de la photo-synthèse - Les relations entre l'agriculture et la science - Caractéristiques des plantes inférieures - Observations - L'herbier - Interprétation des données obtenues dans les essais de riz réalisés durant la période des pluies.

Unité 2 - LE BOEUF (O BOI) - L'ABEILLE (A ABELHA)

Caractéristiques physiologiques - Notions vétérinaires - Appareil locomoteur du boeuf - L'appareil digestif - Les principales maladies - L'élevage et l'agriculture. L'apiculture - Les abeilles - La ruche et son organisation.

Unité 3 - LE MILIEU AQUATIQUE (O MÉIO AQUÁTICO)

Etude de l'huitre : morphologie - écologie - Les autres mollusques - La crevette : morphologie - écologie - Les autres crustacés. le milieu aquatique comme source de ressources - La cueillette, la chasse, la pêche : importance économique. Sortie pour l'exploration d'un milieu aquatique et recueil d'échantillons - Etude de la paramécie : caractéristiques des organismes microscopiques - Etude de la cellule - Utilisation du microscope - Classification des animaux.



Unité 4 - ECOLOGIE - CHAINES ALIMENTAIRES (ECOLOGIA - CADEIAS ALIMENTARES)

Population et Communauté
Relations écologiques

Unité 5 - LES MOUVEMENTS DE LA TERRE (MOVIMENTOS DA TERRA)

Rotation et translation de la terre - Inégalités de la durée du jour et de la nuit - Calcul du volume de la sphère - Les saisons - La lumière - Propagation rectiligne - Les phases de la lune - Les éclipses de la lune et du soleil - La décomposition de la lumière : formation de l'arc en ciel - le mouvement des marées".

Ce tableau des programmes montre bien la façon dont la thématique est traitée : en référence aussi proche que possible avec le milieu social et l'environnement - sur lesquels va s'exercer un double travail d'élaboration : à partir des outils de la culture traditionnelle et à partir des instruments scientifiques apportés de l'extérieur - cette démarche à double entrée, pratiquée chaque fois que possible - conduit à l'action - et l'on a noté en cours de route les aboutissements pratiques : construction de poulaillers - essais rizicoles - récolte d'herbes médicinales - construction de latrines - travaux d'assainissements - recueil des matériaux de la culture locale, etc ...

Les liens avec la communauté sont renforcés par l'organisation pédagogique, également, dans sa dimension d'évaluation et d'autogestion. Filipe NAMADA, qui a dirigé l'équipe de Tombali, à Cufar, relate ainsi cet aspect important du travail :

"Pour la démocratisation pédagogique, nous avons établi, d'accord avec l'opinion des élèves et des enseignants, une réunion dirigée par les délégués des élèves. Dans ces réunions sont discutés les problèmes de tous types et de tous caractères ; y sont pratiquées aussi la critique et l'auto-critique, ceci de



façon très ouverte et sérieuse ; ces réunions ont lieu le soir de chaque mercredi. Elles servent aussi à analyser la vie de chaque communauté liée au centre CEPI et la vie du Centre lui-même. C'est ainsi que, avec la participation des "vieux", de temps en temps, sont abordés les problèmes de chacun des jeunes élèves, tant sur son comportement face à ses parents qu'à la société : de cette façon, l'école se trouve de plus en plus liée à l'éducation traditionnelle permanente". (35)

Filipe Namada donne un exemple précis de l'intervention des homens grandes dans les rapports internes des groupes en formation au CEPI : "Dans un des villages du centre CEPI, les jeunes de l'âge Nghaie (36) peuvent sanctionner les plus jeunes qui ont commis des erreurs, selon les règlements traditionnels ; certains furent punis si durement que l'un d'eux fut emmené à l'hôpital. Les "vieux" ont exprimé leur désaccord ; ils ont abordé les problèmes dans une des réunions citées ci-dessus, car quelques-uns des jeunes "justiciers" étaient des élèves du CEPI. Et c'est là où le problème fut résolu. Un problème essentiellement de structure sociale traditionnelle fut apporté à l'école pour qu'il soit résolu à travers une discussion ouverte". (37).

Fundação Cuidar o Futuro

Cette illustration marque bien la façon dont le CEPI tente de se greffer sur la structure sociale, tout en se fixant comme objectif de donner des fruits nouveaux.

b) L'action sur le milieu social et l'environnement

Cette action a commencé, nous l'avons vu, avant même l'ouverture du Centre-école, dès l'action préalable de sensibilisation et de dialogue avec les tabancas. C'est d'une véritable animation qu'il s'agit, si l'on donne à ce terme le

(35) Filipe NAMADA op. cit. pp. 183-184

(36) Voir lère partie - p. 10 ci-dessus

(37) F. NAMADA op. cit. p. 184



sens de pratique tendant à susciter la "participation populaire au développement". (38).

Mais cette orientation de travail, si claire soit-elle, requiert non seulement des moyens, mais aussi une politique d'accueil cohérente à tous les niveaux du développement. Les CEPI ont indiqué et en partie exploré une voie possible. Pour que la participation fonctionne comme système généralisé, il faut que l'appareil d'Etat se plie à sa logique. Or nous avons déjà mentionné les résistances et les contradictions. On doit situer là l'un des fronts principaux de la nouvelle lutte pour le développement (un autre se situant "aux frontières", avec pour enjeu d'obtenir un minimum de justice dans le rapport "Nord-Sud").

Avec ces réserves et ses limites, l'expérience des CEPI en ce domaine mérite d'être inventoriée. Elle a porté successivement sur l'ensemble du milieu villageois avec une tentative d'alphabétisation, puis sur des groupes plus spécifiques : les femmes, les "anciens", les jeunes d'âge post-scolaire.

1) L'ALPHABÉTISATION AU SEIN DES TABANCAS

Le problème de l'alphabétisation avait été posé en Guinée Bissau dès le lendemain de l'indépendance. Le Commissariat à l'Education avait fait appel à Paulo Freire et à l'Institut fondé par lui à Genève - IDAC - pour lancer des expériences pilotes inspirées de l'action qu'il avait menée au Brésil et dans d'autres pays latino-américains sous le nom de méthodes d'"alphabétisation-conscientisation". Il s'agissait de mettre en place des "cercles de culture" villageois. A partir d'un certain nombre de mots-clés liés à l'interprétation des rapports sociaux et à l'environnement, susceptibles donc de recevoir affectivement la plus forte charge sémantique, les moniteurs apprenaient aux paysans les phénomènes

(38) Nous avons tenté d'en éclairer et d'en illustrer le contenu dans une précédente étude : R. COLIN - Les méthodes et techniques de la participation au développement - Rapports/Etudes PAR.3 - UNESCO - Division de l'étude du développement - Paris oct. 1978 - 201 p.



de base permettant d'entrer dans la pratique de la lecture et de l'écriture tout en menant une réflexion politiquement signifiante : "pédagogie de la libération" a-t-on dit. Mais en Guinée Bissau, l'équipe de l'IDAC se heurte à une difficulté considérable : le portugais, choisi par force comme support car le créole ne disposait pas de codification écrite, pas plus que les langues des différents groupes ethniques, est totalement étranger aux communautés paysannes - à la différence des paysans brésiliens. L'apprentissage demandé aux paysans par cette voie de motivation ne trouve pas ses points d'accrochage, et le projet de Paulo Freire doit être profondément recadré : abandonnant le milieu rural, il va s'orienter vers l'alphabétisation des Forces Armées Révolutionnaires du Peuple (FARP) (39).

Il n'est pas question pour l'équipe des CEPI de partir sur les mêmes bases. Mais la marge de manoeuvre est très courte, et probablement trop courte pour entamer une entreprise à la mesure du problème.

La demande existe. En particulier chez les membres de comités de tabancas désireux de pouvoir accéder à la lecture des documents diffusés par le PAIGC. Ainsi fut établi le "cercle de culture" du village de Mato Farroba, l'une des cinq tabancas de la zone de Cufar. L'option méthodologique consiste à reprendre la voie de Paulo Freire en l'appliquant à la culture balante, dans un premier temps, pour l'apprentissage des phonèmes, et en visant une transposition au portugais, une fois l'acquisition élémentaire faite sur la base des matériaux de la culture balante. Mais l'absence de codification écrite du balante posait problème, tout comme l'ignorance quasi générale de la langue portugaise. En somme, on prenait plus en amont la méthode de Paulo Freire, en tentant de l'enraciner dans la culture maternelle. Cette expérience valait comme exploration pionnière et n'était pas inutile. Le Commissaire d'Etat à la Culture, Mario de Andrade, dans le même temps, décidait de nom-

(39) voir - Paulo FREIRE - Lettre à la Guinée Bissau - Paris - Maspéro
Collection Textes Libres n° 343



mer une Commission pour codifier la transcription des différentes langues non-écrites utilisées dans l'espace national.

L'équipe des CEPI rapporte en ces termes le travail d'alphabétisation effectué : "Le groupe initial était composé de 15 personnes, en majorité de jeunes adultes. Le cours a fonctionné quatre mois en 1978, six mois en 1979 et cinq mois en 1980. Les mots-clefs choisis étaient : lutte, unité, rizière, famille, peuple, village, moustique, santé, pluie, travail, magasin, richesse. Un programme de calcul fut également appliqué : écriture des nombres jusqu'à 1000, les 4 opérations de base.

En 1980, de nouveaux éléments d'écriture et de calcul ont été ajoutés : les heures du jour, la balance et son utilisation, les mois de l'année, le calendrier. Le rythme fut très lent en écriture et en lecture, du fait des problèmes linguistiques. Par contre, les progrès en calcul furent rapides. Tous les débats autour des mots-clefs étaient faits en langue balante. En effet, seuls quelques participants parlaient créole bien que tous le comprenaient ; aucun ne maîtrisait le portugais. Après la lecture et l'écriture des différents phonèmes (lu, la, le, li ...), les participants formaient de nouveaux mots qui étaient écrits. (...) La principale difficulté était que les phonèmes de la langue portugaise ne couvrent pas toute la phonétique balante. Tant que ne seront pas résolus au niveau politique et technique les problèmes de l'écriture des langues ethniques régionales, l'alphabétisation, comprise comme apprentissage de l'écriture et de la lecture, aura toujours de sérieuses difficultés". (40)

Ainsi donc, le projet d'alphabétisation dut être abandonné sous la forme et dans le temps auxquels nous nous référons.

(40) Rapport mars 1981 - jam cit p. 39



Il fallait trouver d'autres voies pour répondre aux demandes de dialogue permanent avec les communautés. L'un des points essentiels pour la poursuite de ce travail fut la création de séminaires avec les anciens.

2) LES SEMINAIRES AVEC LES HOMENS GRANDES

En 1978, l'équipe du CEPI de Cufar prenait l'initiative d'organiser une rencontre mensuelle avec une délégation des homens grandes de chacune des tabancas impliquées dans le projet. Cette réunion se tenait au CEPI et durait la journée entière. Elle permettait de faire une révision générale de tous les problèmes qu'on se posait de part et d'autre - éducateurs des CEPI et Comités de tabancas - afin d'en rechercher ensemble la solution. On entrait ainsi dans une pratique de co-gestion, les élèves ayant d'autre part leur mot à dire dans l'évaluation des pratiques pédagogiques. Ces réunions, qui devenaient bi-mensuelles en 1979, étaient reçues avec un intérêt certain, et aboutissaient en particulier à une explicitation aussi complète que possible aux yeux des paysans des activités du CEPI.

Ces dialogues et ces explicitations avaient non seulement valeur de pratique de régulation dans la recherche de corresponsabilité (dans l'esprit même de la réforme de l'enseignement), mais ils servaient de support régulier à un véritable travail d'éducation d'adultes.

L'analyse du contenu des échanges, faite par l'équipe du CEPI de Cufar, montre des débats autour des innovations technologiques que l'on propose aux villages (nouvelles variétés de riz à cycle court - batteuses à riz et décortiqueuses, traction animale). De même sont évoqués les problèmes suivants : creusement de deux puits, hygiène des villages, amélioration des relations des infirmiers avec la population, ouverture d'une route, reconstruction d'un pont, présence d'insectes et de mauvaises herbes dans les rizières, approvisionnement dans les magasins du peuple, commercialisation des produits agricoles.



Fundação Cuidar o Futuro

voudrions de grandes machines qui puissent la nettoyer. Des grandes machines qui puissent nous aider à faire la récolte de notre riz. Alors, qu'est ce que vous pouvez nous apporter dans ce cas là ?

Un professeur : "Ce que vous venez de dire est très important. Mais il faut bien réfléchir là-dessus. Pourquoi rien n'a été changé ? Vous dites que votre terre est sale, vous proposez de grandes machines pour la nettoyer. Mais qui paiera ces machines ?

Le représentant des villages : "C'est l'Etat, bien sûr, qui doit faire tout cela !"

Le professeur : "Oui, c'est l'Etat ! Mais nous ne sommes pas l'Etat, ni les représentants de l'Etat. L'Etat c'est bien vous. Car c'est à travers vos impôts que nous sommes tous rénumérés. Les représentants de l'Etat, comme le camarade Vasco (le Président de la région de Tombali), ce sont eux qui reçoivent votre argent (impôts) pour survivre eux-mêmes car en ville, il n'y a pas de bolanhas (rizières), et pour nous payer nous autres, comme agents tous à votre service.

Le représentant des villages : "Enfin, si c'est comme cela, pourquoi jamais ils ne l'ont dit ? Pourquoi jamais ils nous ont demandé nos opinions avant de faire beaucoup de choses qu'ils font ?

Le professeur : "Il faut que vous compreniez bien cela. Vous réfléchissez bien sûr sur ce qui vous est utile et ce qui ne l'est pas. Alors, je pose la question : est-ce que la grande machine dont vous parlez est bien utile ? Est-ce que vous serez disposés à augmenter les impôts pour acheter une machine qui, une fois qu'elle aura nettoyé votre terre, n'aura plus rien à faire ? Et si elle casse, qui la réparera ?



Le représentant des villages : "les professeurs ont tout à fait raison. Pour l'instant, ce n'est pas la machine, mais l'homme qui est la chose la plus utile chez nous. Si nous sommes tous en bonne santé, nous pouvons nous organiser et tout nettoyer. Mais si une grande partie d'entre nous est malade, nous devenons faibles et nous ne pouvons faire de grandes choses. Pour cela, je crois que c'est la santé notre besoin le plus important. Nous ne devons plus parler de machine qui coûte très cher, et en plus, elle peut être embourbée quelque part, comme d'ailleurs vous en avez vu une qui était ici, dans le port de Cufar, et notre argent sera dépensé pour rien..." (41)

Ces dialogues sont ceux d'hommes responsables, détenteurs du pouvoir de décision intérieur dans leurs communautés. Il est essentiel que le nouveau système éducatif soit en prise avec eux et ce qu'ils représentent, sans négliger pour autant les autres acteurs sociaux : femmes et jeunes notamment.

Chez les Mandjaks, dans le Nord, les "Séminaires d'anciens" commencés en 1979, rencontrant d'abord une réelle adhésion des comités de tabancas, s'avérèrent rapidement décevants et furent désertés par leurs invités. L'équipe des CEPI recherche les causes de cette attitude des partenaires dans une connaissance insuffisante de la société mandjak, contrastant avec l'investissement très important fait par l'équipe de Cufar pour comprendre, dès la phase initiale, la structure et les comportements traditionnels balantes. Ceci renvoie à la méthodologie et à la formation des formateurs, dont dépendent le succès ou l'échec d'une action aussi complexe et délicate, médiatrice entre deux univers et qui doit bien maîtriser les modes de communication sociale indispensables.

(41) Filipe NAMADA op. cit. pp. 195-197



3) LA PLACE DES FEMMES ET LES TENTATIVES D'ANIMATION FEMININE

Nous abordons, là encore, un terrain difficile. Dans pratiquement tous les groupes ethniques de la Guinée-Bissau, les filières éducatives des garçons et des filles, si elles se rejoignent souvent, ne se mélangent jamais. Cependant la lutte armée avait fait sauter certaines barrières traditionnelles. La logique sociale de la division des rôles n'en était pas pour autant modifiée en profondeur et sur une grande échelle, du moins dans le milieu rural.

Les effectifs scolaires en 1978 comptent, dans le primaire 50.801 garçons pour 25.396 filles, mais la proportion des filles décroît avec les niveaux (1ère classe : 23.303 garçons et 15.321 filles - 2ème classe : 12.641 garçons et 5.883 filles - 3ème classe : 8.789 garçons et 2.647 filles - 4ème classe : 6.068 garçons et 1.545 filles - Source : Commissariat d'Etat à l'éducation Nationale - Bureau de Planification).

Le recrutement des centres-écoles des CEPI, fait avec le concours des comités de tabancas, montre bien ce quasi-refus de la société traditionnelle balante comme mandjak d'engager les filles dans la filière éducative extérieure - fût-elle nouvelle. En 1979-80, le CEPI de la région de Tombali comporte 193 élèves inscrits dont 5 filles - et celui de la région de Cacheu, 7 filles pour 195 inscrits.

Expliquant cette situation, Filipe Namada, la met sur le compte, pour les Balantes, de la volonté sociale de préserver le rôle primordial de la femme dans le mécanisme de reproduction culturelle tout autant que dans celui de la reproduction biologique. C'est à ce titre qu'il importe de ne pas laisser s'exercer sur elle la contamination par les valeurs étrangères. Ceci vaut autant dans son rôle de mère que dans son rôle d'épouse. Comme mère, elle a l'entière responsabilité de la primo-éducation de l'enfant, et lui inculque les valeurs



initiales de la culture. "C'est à la mère seule qu'il revient de dire qui est le père de l'enfant, écrit Filipe Namada. En outre, chez les Balantes, la valeur d'une mère va encore au delà, au point qu'une femme est considérée aussi comme la mère de son mari... Elle est femme de tous les frères, soeurs, cousins et cousines de son mari, et elle est mère de toute la génération. En tant que femme de cet ensemble de gens, elle est vue et traitée par tout le monde comme telle, considérée comme un moyen de donner plus d'équilibre à la famille". (42)

Il faut y ajouter son rôle de préparatrice de la nourriture, garantissant la santé. Enfin elle a des liens spéciaux, obscurs et profonds à la fois, avec les forces spirituelles de fécondité, protectrices de la famille, mais qu'elle a pouvoir de retourner en forces maléfiques.

Difficile à atteindre, dans l'espace social, la femme n'en est pas moins un point de passage obligé pour la transformation du système en fonction des exigences du développement.

Faute de la voir accéder à l'école, dans un premier temps, on va s'efforcer de la toucher par un travail d'animation mené au sein de la communauté. La tâche est d'autant plus malaisée que les cadres féminins de l'équipe éducative sont largement minoritaires et peu d'entre elles peuvent communiquer avec les femmes dans leur langue maternelle.

On peut dire que seuls les premiers jalons ont été posés. Un rapport de l'équipe de Cufar, datant de juillet 1979, relate en ces termes le travail entrepris : "Notre objectif (dans le village de Cufar) était d'enseigner aux femmes un peu de couture, des notions sur la santé et la nutrition. Nous entrâmes en contact avec le Comité de base. Après un travail d'explication, nous avons réussi à réunir des jeunes filles en attente du mariage, et des femmes récemment mariées, au total 15 personnes.



Nous avons commencé par la couture. Les premiers tissus furent fournis par le CEPI, mais par la suite quelques unes achetèrent leurs tissus. Nous avons commencé à discuter des trois principales maladies des enfants : le paludisme, les diarrhées, les troubles de la vue ... Nous avons parlé des "médecines traditionnelles" et de l'importance de se rendre rapidement au poste sanitaire. Nous avons abordé la nécessité de donner un complément alimentaire aux enfants de plus de 6 mois, de varier les aliments ... Nous avons fait un jardin qui a connu des problèmes ... La charrette à boeufs du CEPI a été utilisée trois fois pour transporter du riz.

Nous avons aussi introduit la machine à piler le riz (décortiqueuse). Cette période a coïncidé avec les fêtes traditionnelles balantes et les femmes se sont dispersées. La machine fut emmenée à Mato Farroba, sous la responsabilité d'un élève ...".

Fundação Cuidar o Futuro

Le ton du rapport traduit l'essoufflement d'une petite équipe qui ne dispose pas des leviers sociaux suffisants pour faire bouger sérieusement la situation. Il aurait fallu probablement un engagement politique pesant sur les structures. Mais, à l'époque, la crise politique couve et il n'est pas possible de mobiliser les énergies suffisantes sur ce problème. Le travail est paralysé en 1980.

Dans le Nord, région de Cacheu, il n'y eut pas de véritable tentative de travail d'équipe s'engageant dans une action d'animation féminine, mais plutôt des actions ponctuelles, limitées mais intéressantes. Ainsi, les femmes demandant à apprendre à écrire leur nom pour pouvoir signer elles-mêmes les chèques envoyés par leurs maris en migration à l'étranger. De même des actions d'information sur la santé et la commercialisation.



Le travail de promotion féminine, difficile dans des contextes de rapports sociaux puissamment régentés par des modèles ancestraux exige certainement comme préalable une véritable négociation auprès des hommes détenteurs du pouvoir de changement et aussi des femmes qui leur sont traditionnellement associées dans ces niveaux de pouvoir (homens grandes et mulheres grandes). Cette négociation ne peut être menée sans une connaissance très approfondie du terrain anthropologique. C'est un des problèmes sur lesquels on peut souligner l'intérêt d'engager une véritable anthropologie appliquée au développement.

4) L'ACTION AUPRES DES JEUNES AU DELA DU CENTRE-ECOLE

La question de l'insertion sociale et économique des jeunes sortant des centres-écoles des CEPI s'est posée dès l'origine de l'action. En effet, si l'école conventionnelle produit des chômeurs lorsqu'elle réussit à pousser jusqu'au bout du cursus sa production d'un enseignement non adapté aux besoins réels de la société et à ses capacités d'emploi, il est clair que la voie nouvelle doit prendre le contrepied, en relevant le défi. Mais la solution n'est pas simple et immédiate, car les centres-écoles, nous l'avons vu en analysant leur contenu méthodologique, n'ont pas pour vocation de dispenser, dans les 5ème et 6ème classes, une formation professionnelle au sens plein du terme. Leur rôle est plutôt de réunir les conditions permettant d'engager par la suite les jeunes dans ces parcours de formation plus spécialisés.

Ces conditions sont de deux ordres : d'abord une consécration de la participation sociale et culturelle des jeunes - alors que la voie conventionnelle de l'école les éloignait des modèles socio-culturels villageois ; ensuite une sensibilisation à la problématique de développement de leur société



réelle et concrète, acquise et expérimentée dans des échanges inter-générationnels, un peu à l'image de la voie du fanado.

Conditions nécessaires, mais non pas suffisantes, quel chemin reste-t-il à parcourir ? Très certainement la désignation et la création de structures d'action économique et sociale, inscrites dans une programmation nouvelle du développement.

L'équipe des CEPI explicite l'objectif de la façon suivante en 1979 :

"Même si l'on envisage qu'un certain nombre d'élèves, selon des critères d'âge et de niveau peuvent s'insérer dans les filières traditionnelles de l'enseignement (lycée, mais aussi différentes écoles techniques, d'agriculture, de santé) afin d'y recevoir une formation d'agents gouvernementaux du développement, il nous semble indispensable d'organiser la majeure partie des élèves en associations économiques, groupements pré-coopératifs, devant toucher la production au sein du village.

Fundação Cuidar o Futuro

Cette production devrait répondre à un certain nombre d'impératifs :

- production s'inscrivant dans l'économie villageoise ou poursuivant son développement
- production ne favorisant pas une trop grande division du travail
- production dégageant des revenus suffisamment rémunérateurs pour être attractive et pour permettre un investissement productif et une amélioration des infrastructures villageoises".(43)

On mesure nettement l'orientation de ce texte en faveur de la création d'un "auto-encadrement" villageois, s'atta-

(43) "Propositions en vue de l'organisation des anciens élèves du CEPI" - 1979
Cité par Rapport d'évaluation mars 1981 - jam. cit. pp. 47-48



chant également à favoriser l'auto-investissement et l'auto-centrage à partir de la base.

Quels types d'entreprises villageoises peut-on envisager, dans cette perspective ? L'équipe des CEPI identifie quatre lignes de travail possibles :

. Des actions de production touchant l'agriculture et l'élevage. C'est probablement le secteur prioritaire compte tenu de la dominante agricole des ressources du milieu, dont il s'agira de diversifier l'exploitation. Quatre objectifs sont ainsi envisagés : une production maraîchère (mais modulée sur les possibilités de conditionnement, de transport et d'absorption des marchés proches ou plus lointains), une production fruitière, débouchant notamment sur la production de confitures (mais en tenant compte de la zone de rayonnement de l'unité industrielle de Bolama), une production avicole, tendant à vulgariser la diffusion de reproducteurs sélectionnés, dans le cheptel des villages - une production vivrière modernisée, développant des filières de semences sélectionnées et s'appuyant sur une recherche paysannale.

Ce dernier projet, particulièrement, semble avoir cheminé et rassemblé progressivement les conditions de son passage au stade opérationnel.

Le support de ces différentes actions devrait être constitué par des groupements de jeunes producteurs travaillant en association avec les structures paysannes traditionnelles et bénéficiant de contrats d'appui passés avec le Commissariat d'Etat au Développement Rural (devenu par la suite, plus conventionnellement, Ministère du Développement Rural).

. Un second terrain favorable à l'organisation productive des jeunes est, de toute évidence, l'entreprise de construction et d'amélioration de l'habitat, qui pourrait bénéficier



de conditions préférentielles (sous réserve de répondre à un cahier des charges appropriés) pour participer à la réalisation des constructions et travaux engagés notamment par l'Etat. Ceci répond à un besoin d'autant plus important que l'on note une absence quasi généralisée des entreprises de travaux publics dans les localités de l'intérieur. Là encore, la création d'entreprises devrait s'accompagner de contrats de formation passés avec les instances techniques compétentes de l'Etat, pour que les jeunes sortis des CEPI puissent acquérir le profil professionnel exigé.

. Un troisième terrain pourrait amorcer la création de petites entreprises agro-alimentaires, tendant à valoriser la production agricole locale pour lui permettre d'accéder au marché dans de meilleures conditions. Ceci concerne, en particulier, le décorticage du riz, production dominante de la région de Tombali, qui peut être le grenier régulateur de la consommation vivrière nationale.

Fundação Cuidar o Futuro

. Enfin, dans le domaine des entreprises de services, beaucoup d'initiatives semblaient possibles (transports - ateliers de réparation mécanique - ateliers de coopératives d'artisans).

Cette large gamme de projets, qui semble fondée dans le choix de ses objectifs a connu d'extrêmes difficultés à passer au stade des réalisations. Les raisons en sont les suivantes :

- en premier lieu, l'absence d'une véritable politique d'aménagement et de développement régional et local permettant d'intégrer les projets dans un ensemble dynamique et porteur et donnant accès aux promoteurs locaux à la fois aux moyens de production (et au crédit pour les acquérir) et au marché (intérieur et extérieur) pour écouler leur production.



- En second lieu le manque de supports techniques, tant dans la qualification professionnelle que la gestion des nouvelles unités de production.

Aucune de ces déficiences n'est insurmontable. Les solutions à trouver appellent des actions partant à la fois du sommet et de la base. Sur ce dernier point, les CEPI ont entamé des collaborations "horizontales fructueuses" avec des services techniques agissant sur un terrain proche (actions de santé - actions de développement communautaire - action de vulgarisation agricole (particulièrement avec le secteur de Bachyle, dans la région de Cacheu).

L'ensemble de ces lignes de formation : élèves dans les centres-écoles - animation des adultes - séminaire des anciens - actions féminines - actions d'appui aux jeunes pour leur insertion, sont gagées sur la capacité des cadres des CEPI à développer des compétences adaptées et efficaces. C'est l'objectif du travail de formation des cadres, véritablement co-extensif au projet depuis son lancement.

c) La formation des cadres

Dans l'esprit même qui présidait à la définition de la mission des CEPI, précisant qu'ils devaient être les supports d'une nouvelle ligne éducative associant la Recherche, la Formation, l'Action (cf. document initial déjà cité), on peut dire que les cadres engagés dans l'opération doivent avoir comme composantes de leur compétence une dimension de chercheur, une dimension de pédagogue, une dimension de technicien du développement.

On peut expliciter davantage cette triple composante. La recherche à laquelle ils doivent être entraînés est avant tout l'analyse des dynamiques sociales et culturelles permettant



de faire surgir la problématique de développement d'un milieu (système social et culturel au sein de son éco-système, en tenant compte de l'environnement élargi).

La pédagogie utile présente des caractéristiques bien précises : c'est le support de formation s'adressant à des acteurs ou de futurs acteurs du développement - donc pédagogie active - pédagogie de la responsabilité - pédagogie de la promotion et de la maîtrise du changement.

L'action qui concerne les formateurs des CEPI n'est pas liée à la maîtrise préférentielle d'une technique particulière, mais bien plutôt à la méthodologie d'élaboration et de mise en oeuvre des projets et programmes de développement, avec la création ou la promotion des structures leur servant de support.

La politique de formation des cadres s'appuie :

- sur la pratique quotidienne dans laquelle elle s'insère continuellement (formation permanente en cours d'emploi)
- sur des temps spécifiques hors situation (par des cycles ou des sessions). En ce sens, comme pour les élèves des centres-écoles, la pédagogie qui s'applique à leurs maîtres est une "pédagogie de l'alternance".

A partir de ces principes, on peut examiner la mise en oeuvre.

Les cadres des CEPI doivent satisfaire aux exigences minimales permettant de les situer dans le système du corps enseignant . Ceci résulte du choix stratégique plaçant l'action des CEPI en articulation avec la structure de l'enseignement, et lui faisant prendre en charge tout particulièrement les niveaux de 5ème et 6ème classes en milieu rural. D'après les règles établies, les enseignants de ce niveau doivent avoir suivi



une scolarité jusqu'à la 9ème classe inclusivement. Les premières vagues de recrutement des cadres des CEPI ne correspondaient pas, pour la majorité d'entre eux, à ces critères. Le choix avait privilégié les qualités d'insertion dans le milieu et les options militantes. Il fallait donc organiser un recyclage pour ceux qui en avaient besoin, leur permettant d'atteindre le niveau de la 9ème classe. Ce "recyclage académique" a été organisé et mené à bien par l'équipe de l'IRFED assurant l'appui au projet. Il a été sanctionné par des examens contrôlés par le Commissariat d'Etat à l'éducation et donnant l'homologation requise. Ces cours ont eu lieu essentiellement en été, dans la période où les cadres avaient un moindre travail scolaire vis à vis des enfants. Ces filières ont duré jusqu'à l'été de 1979, où la décision a été prise de ne recruter dorénavant que des cadres ayant déjà le niveau de la 9ème classe.

Le second versant de la formation/recyclage concerne l'entraînement spécifique aux tâches de développement et à la pratique de l'éducation nouvelle dans son contexte social. Ce travail a fait l'objet de séances régulières incorporées dans le calendrier scolaire régulier. On doit noter, en premier lieu, une formation davantage orientée vers la pédagogie pratique en situation : comme l'activité pédagogique des enseignants est concentrée sur les quatre premiers jours de la semaine, du lundi au jeudi, le vendredi est consacré à une révision critique, effectuée en équipe, de cette activité, et le samedi à la préparation pédagogique de la semaine à venir.

"En plus de ce travail permanent de réflexion, des cours leur sont donnés tous les vendredis sur l'économie, la sociologie, la pédagogie et les techniques d'animation sociale. Pendant la période des vacances scolaires et autres congés, des séminaires de formation sont organisés sur des thèmes anthropologiques et sociaux.



Une activité qui mérite une attention toute spéciale c'est la réalisation "d'étude du milieu" à travers des enquêtes sur la vie économique, la vie culturelle, la santé, l'éducation, etc .. Ces études donnent aux cadres non seulement une connaissance sur la réalité dans laquelle ils vont travailler et sur la méthodologie qu'ils auront à utiliser, mais aussi permettent de constituer un recueil de matériaux qui seront repris plus tard dans l'enseignement donné aux élèves de la Vème et VIème classe".
(44)

A partir de 1979, année où le recrutement se fait systématiquement sur la base de la 9ème classe, le travail de formation va viser des objectifs plus ambitieux. A plus long terme, nous l'avons vu, l'équipe des CEPI avait pris l'initiative de proposer la création d'un institut de formation des cadres pour le développement du monde rural. Ce projet, s'avérant délicat à faire progresser et à mettre au point, le séminaire d'évaluation organisé par les CEPI en octobre 1979 formule une résolution qui sera acceptée par la Direction Générale de l'Enseignement, en ces termes :

Fundação Cuidar o Futuro

"Considérant que la situation générale de la planification des ressources humaines ne permet pas encore la création d'un Institut de Formation de Cadres pour le monde rural où ses cadres actuels et futurs puissent être accueillis, le CEPI se propose de poursuivre les efforts pour leur perfectionnement (recyclage) même après qu'ils aient atteint le niveau de la IXème classe. Pour cela, il prépare un programme où seront privilégiés les sujets se rapportant au champ des sciences humaines ; il étudie une modalité de formation qui puisse suivre un rythme d'alternance entre le travail sur le terrain et les séances intensives d'étude pendant une période de trois ans ; il demande pour cette formation l'équivalence à la septième année de lycée (11ème classe), aux responsables du Commissariat de l'Education Nationale".



Cette équivalence doit placer les cadres au niveau des instituteurs ayant suivi les cours de l'Ecole Normale de l'ancien système (magistério), en ce qui concerne la culture générale.

En 1980, une première session intensive de deux mois vient donner corps à cette motion. Le programme comprend les disciplines suivantes :

- Etudes sociales (20 % du temps de la formation)
- Mathématiques et statistiques (18 %)
- Portugais (14 %)
- Economie (13 %)
- Français (11 %)
- Sciences - Physique et Chimie (10 %)
- Biologie (9 %)
- Comptabilité (5 %)

Le total des heures d'enseignement est de 360 heures.

Fundação Cuidar o Futuro

L'esprit dans lequel fonctionnent ces filières de formation est celui de la "responsabilisation" des cadres. Nous pouvons en donner une illustration frappante, que nous avons recueillie lors d'une mission auprès de l'équipe des Cadres de Cufar, au cours de l'année scolaire 1978-1979. L'équipe de cadres, dans son travail "d'auto-formation assistée", avait élaboré une grille d'évaluation du travail des cadres. Cette grille comportait trois lignes d'appréciation, divisées chacune en sept degrés caractérisant la conduite de chacun. A partir de là, le groupe procédait à la double démarche d'auto-évaluation et d'hétéro-évaluation. Chacun des participants devait préciser d'abord le degré où il se situait dans chaque ligne, en l'explicitant. Ensuite, tous les autres donnaient leurs appréciations sur la situation de celui qui venait de se situer lui-même.



La grille était la suivante :

A) Sens de la responsabilité (Responsabilidade)

- 1er degré - "Ne prend des responsabilités que s'il y est forcé"
- 2ème degré - "Prend des responsabilités quand elles sont de son goût ou rencontrent une motivation spéciale"
- 3ème degré - "Est inconstant pour assumer ses responsabilités"
- 4ème degré - "Reconnait ses carences et les surmonte pour accomplir sa tâche"
- 5ème degré - "Ne fait pas l'objet de critiques négatives, mais ne va pas au delà de ce qu'il doit faire"
- 6ème degré - "En toutes occasions fait preuve de responsabilité dans les tâches qu'elles lui soient confiées ou non"
- 7ème degré - "Non seulement est actif dans sa prise de responsabilité, mais aide les autres à assumer leurs propres responsabilités".

B) Initiative (Iniciativa)

- 1er degré - "Attend toujours qu'un autre commence"
- 2ème degré - "Prend des initiatives seulement lorsque l'action va dans le sens de son intérêt (promotion individuelle)"
- 3ème degré - "Est inconstant pour la prise d'initiatives dans le champ de ses responsabilités propres"
- 4ème degré - "Prend toutes les initiatives nécessaires quand il est dans le champ de ses responsabilités"
- 5ème degré - "Prend quelques initiatives quand il a l'assurance de ne pas courir le risque d'être critiqué"
- 6ème degré - "Prend des initiatives pour le bien commun, même quand elles ne sont pas de sa responsabilité"
- 7ème degré - "Prend des initiatives quand c'est pour le bien commun même s'il court le risque d'être critiqué"



C) Conscience politique (Consciência Política)

- 1er degré - "L'opportuniste : il adopte un langage et certaines attitudes pour obtenir la sympathie et aussi réaliser sa promotion"
- 2ème degré - "Le désintéressé : il ne s'intéresse pas aux problèmes du peuple ou des peuples en général (préoccupé seulement de lui-même)"
- 3ème degré - "Il a seulement un bon contact avec le peuple. Il respecte et assume sa propre identité culturelle"
- 4ème degré - "Sensible aux problèmes isolés, aux injustices visibles, mais ne cherche pas à savoir les causes profondes, et, donc, n'agit pas"
- 5ème degré - "Sent, analyse, mais n'intervient pas"
- 6ème degré - "Sent les problèmes et agit, mais n'analyse pas et, en conséquence, ne lutte pas contre les causes profondes"
- 7ème degré - "Sent les problèmes du peuple, analyse et comprend les causes profondes et agit pour leur trouver des solutions".

Fundação Cuidar o Futuro

Avec quelques années de recul, il est possible de dire que la formation des cadres a eu des résultats particulièrement convaincants. Les progressions constatées montrent que l'investissement a porté ses fruits sur ce terrain de grande importance, même si le contexte révèle de sérieuses contradictions.



IIIème partie : Signification d'une expérience

L'intérêt de l'expérience que nous venons de décrire peut se situer particulièrement sur deux plans : d'une part comme recherche d'une pratique d'innovation pédagogique socialement impliquée et orientée, d'autre part comme ressort d'une stratégie de développement endogène et autocentré. Le potentiel de mobilisation libéré par la lutte pour l'indépendance entre en conflit avec les obstacles et les pesanteurs liés à la société traditionnelle réticente à l'ouverture qui met en péril l'identité culturelle ; il entre en opposition plus encore avec les contraintes des systèmes de dominations qui régissent les rapports Nord-Sud et auxquelles il est bien difficile d'échapper. Dans une telle situation, il serait aussi illusoire de présenter un bilan triomphaliste sans nuance - fondé sur les innovations marquantes, que de proclamer un échec sans rémission, déduit des contradictions persistantes et des projets inaccomplis.

Fundação Cuidar o Futuro

En prenant le risque de formuler une opinion modulée, et non pas un jugement, on peut dire que la stratégie éducative de la Guinée-Bissau a le mérite incontestable de s'être attaquée aux problèmes profonds en cherchant à créer un "mouvement d'éducation populaire" au sein du peuple paysan. De ce fait même, les initiateurs de cette stratégie interpellaient fortement les intérêts en place au sein des appareils - y compris les appareils porteurs du mouvement de décolonisation, en ouvrant le risque d'une confrontation avec la conscience populaire s'armant d'un langage et exerçant un pouvoir réel. Nous analyserons successivement, dans ce contexte :

- la mutation du système socio-politique de la guerre à la paix
- la dialectique de l'intérieur et la dialectique de l'extérieur



- la transition d'un modèle socio-culturel traditionnel à un modèle socio-culturel de développement
- la dynamique éducation/action pour le développement.

Ces quatre lignes de référence recouvrent assez bien la problématique de recentrage et d'enracinement du développement.

1) ENTRE GUERRE ET PAIX, LA DIFFICILE MUTATION SOCIO-POLITIQUE

Amilcar Cabral avait perçu, dès l'origine de la résistance politique se transformant progressivement en guerre de libération les risques de dérive ou de récupération. Jusqu'à sa mort, il n'a cessé d'exercer une constante vigilance afin que la direction du PAIGC garde la plus grande rigueur et la plus impitoyable clairvoyance concernant l'adaptation des moyens de la lutte aux enjeux. Si la guerre est une épreuve terrible, elle a l'avantage de "révéler" l'ennemi. Ainsi, dans un document de novembre 1966 adressé aux Forces Armées Révolutionnaires du Peuple, Cabral écrit : "Accorder la plus grande attention, connaître le mieux possible les caractéristiques essentielles de chaque phase de notre lutte. Bien savoir quelle est la situation de l'ennemi, chercher à savoir à partir de ses propres actions et attitudes quels sont ses plans, voir clairement quelles sont ses difficultés, ses faiblesses, et aussi quelles sont ses forces principales". (45)

Une fois la paix acquise, le paysage politique, en apparence simplifié par le départ physique de l'"ennemi", en réalité se brouille et se complique. Si la "lutte pour le développement" se substitue brutalement à la "lutte pour la libération du territoire national", on peut alors se poser la question : où sont les nouveaux ennemis qu'il faut débusquer ? - et encore celle-ci : les armes pour les atteindre sont-elles les mêmes que celles de la guerre qui s'achève ?

(45) Cité par Mario de Andrade - Amilcar Cabral jam cit. p. 112



La réponse théorique est claire - les conséquences pratiques beaucoup moins évidentes. Si l'ennemi désormais est le "néo-colonialisme", sous quels visages s'abrite-t-il ? Quels sont ses agents, ses méthodes, ses objectifs, ses forces ? Cabral avait bien compris que cette problématique nouvelle se posait dès que le PAIGC avait pratiqué les premières brèches dans le système colonial en contrôlant une part de l'espace national devenant "zone libérée". Il ne voit comme recours pour affronter l'amorce de la situation nouvelle que de s'appuyer sur des structures de pouvoir populaire ayant vocation de remodeler l'espace social et politique en fonction des exigences de développement du peuple. Dès 1965, les "mots d'ordre" destinés aux combattants et militants précisent bien la voie à suivre : "Le facteur politique le plus important dans les régions libérées est la participation chaque fois plus large de la population dans la direction de notre vie, à travers les comités de base du parti et d'autres organes dirigeants. Notre peuple fait, pour la première fois, l'expérience d'être maître de son propre destin dans l'école quotidienne d'une démocratie révolutionnaire en plein développement". (46)

Fundação Cuidar o Futuro

La démocratie révolutionnaire à l'état naissant va devoir passer de l'école quotidienne de la guerre à l'école quotidienne de la paix. La mission du parti doit être alors de développer un immense effort de redéploiement pédagogique - comme tous les appareils de conquête du pouvoir devenant brusquement appareils de gestion du pouvoir conquis. Le PAIGC est insuffisamment préparé, à la fin de 1974, pour assumer aisément et totalement cette mutation. Il lui faut des relais nouveaux. En principe l'appareil d'Etat, dans le choix stratégique d'un Parti-Etat, doit permettre l'établissement de ces relais : tous les rouages de l'administration ont vocation à réaliser la mission du PAIGC. Mais l'appareil d'Etat ne peut se constituer uniquement à partir des militants engagés dans la lutte. Débarquent

(46) Ibidem p. 116



ainsi, dans le champ du pouvoir, d'incontournables détenteurs de compétences techniques, voire technocratiques, qui ne s'aligneront pas tous, par simple mouvement spontané, sur l'orientation du Parti-Etat qui se veut avant tout au service du peuple. Ce clivage peut devenir, et devient nécessairement, source de tension entre la tendance qui veut préserver la mission d'un Parti-Etat et la tendance qui veut instaurer un Etat-Parti. Les termes politiques du nouveau jeu de pouvoirs ne s'inverseront pas facilement mais cette dynamique nouvelle est désormais présente. L'éducation populaire, telle qu'elle a été conçue par le gouvernement de Guinée-Bissau est un outil au service de l'orientation politique fidèle aux options initiales du PAIGC. Elle ouvre aux communautés de base la possibilité d'acquérir les outils d'expression leur permettant de se faire entendre. Mais on constate que le "mouvement d'éducation populaire" est lent, retardé par les contradictions des appareils centraux - certes correctement placé sur la trajectoire dynamique entre guerre et paix - mais sans moyens suffisants, sans pouvoir mobiliser comme il le faudrait dans "l'école du quotidien" l'appui engagé de toutes les forces du parti. Pourtant la politique d'éducation populaire porte témoignage que le recours quotidien au pouvoir du peuple est possible si on lui reconnaît le droit de s'en donner les moyens.

2) DIALECTIQUE DE L'INTERIEUR ET DIALECTIQUE DE L'EXTERIEUR EN JEU CROISE

La guerre avait déclenché un double mouvement dialectique, de l'intérieur et de l'extérieur.

Dialectique de l'extérieur : le PAIGC s'attaque au colonialisme de l'Etat salazariste portugais et à ses alliés et contracte alliance avec d'autres forces extérieures qui viennent soutenir sa lutte, logistiquement, militairement, politiquement, moralement.



Dialectique de l'intérieur : le PAIGC appelle à la lutte la fraction majoritaire de la population qui a subi le plus durement l'oppression coloniale - essentiellement le monde paysan, et s'oppose ainsi aux alliés intérieurs du colonisateur : féodaux traditionnalistes ou fonctionnaires pris au piège des pseudo-promotions assimilationnistes.

La résultante du mouvement conduit à la libération du territoire national, mais la dialectique croisée ne s'arrête pas pour autant. Elle change partiellement de supports, sinon d'enjeux.

La nouvelle dialectique de l'extérieur se joue entre le pouvoir national guinéen et les forces qui tendent à maintenir en place ou à transformer l'ordre économique, politique, culturel international. La partie est rude car le nouvel Etat doit se plier aux règles du commerce international qui valent cahier des charges pesant sur la monnaie, la balance commerciale, la balance des paiements et l'ouverture des approvisionnements portant sur une gamme de biens essentiels : produits énergétiques, biens d'équipement et technologies, denrées alimentaires ... L'intégration au système d'échanges régional et international vient réduire la marge de manoeuvre et peser sur les ambitions révolutionnaires initiales qui revendiquaient l'autocentrage. Cependant certains des partenaires extérieurs acceptent ce choix d'autocentrage. La résultante est fluctuante, incertaine. A ce niveau l'on peut dire que les analyses d'Amilcar Cabral fournissent assez de références pour que le pouvoir guinéen ait les moyens d'identifier, comme au temps de la guerre, amis et ennemis dans la nouvelle lutte pour le développement. Mais cette analyse ne peut se limiter aux forces extérieures.

La nouvelle dialectique interne ne se démarque pas fondamentalement de celle qui ressortait du temps de la lutte armée, si ce n'est que la division en classes sociales prend



appui sur la façon dont les appareils de gestion donnent aux agents qui en ont la charge l'accès à des modèles de consommation déterminant leur degré de dépendance extérieure.

Il n'est pas simple pour le PAIGC de dénouer ces contradictions, et le mouvement de reprise en main amorcé par les forces armées le 14 novembre 1980 se réclame de la nécessité de réagir contre une certaine dérive intérieure dûe au développement des contradictions sociales.

La politique et la pratique des CEPI ont payé leur tribut à ces dialectiques internes et externes. Le point de crise extrême de novembre 1980 permettant une certaine relance des hypothèses premières succédait à une étape où le pouvoir central semblait vouloir renoncer à ce ressort trop vigoureux générateur potentiel d'un contre-pouvoir paysan.

3) La transition d'un modèle socio-culturel traditionnel à un modèle socio-culturel de développement

Fundação Cuidar o Futuro

Nous avons déjà analysé les conditions dans lesquelles s'est posé en Guinée-Bissau le problème de la transition entre les modèles socio-culturels et c'est là une des dimensions essentielles de la stratégie du développement. La question fondamentale est de savoir si le développement va s'organiser autour de la dominante d'une culture urbaine ou d'une culture rurale. On doit faire le lien, à ce niveau, avec la problématique évoquée précédemment. La culture urbaine, en l'état actuel des choses, est hétérocentrée, alors que la culture rurale est davantage endogène et porteuse d'auto-centrage. Mais la première s'identifie plus facilement à la modernité, alors que la seconde apparaît liée à la tradition. Le premier terme est, la plupart du temps, perçu comme valorisant, le second est ressenti très souvent comme péjoratif.



Un effort tout particulier a été entrepris par l'équipe des CEPI pour rompre avec cette mythologie abusive - d'autant plus abusive que le modèle urbain, dans un contexte de transition perturbée et perturbante, n'est pas synonyme d'accession à l'emploi, et que le modèle rural, qui a encore gardé, en Guinée-Bissau, la charpente de son identité culturelle, n'est pas nécessairement assimilable à l'archaïsme et à la sclérose.

Très attentive à la possibilité de transformer "de l'intérieur" le modèle rural - le grand débat spontané autour de l'évolution du fanado en 1976 en donnant une preuve tangible, l'équipe des CEPI a choisi la méthode de l'"interaction", pour un dépassement des contradictions. Ceci suppose que les cadres-éducateurs de l'extérieur acceptent tout autant de recevoir un enseignement des paysans que de leur en donner. C'est ce que nous avons perçu notamment dans les séminaires d'éducation d'adultes. L'équipe écrit, ainsi, dans le Bombolom : "Nous proposons que les séminaires avec les homens grandes comportent trois temps :

- un premier moment où seront discutés les problèmes du peuple ;
- un second moment où le peuple nous enseignera sur certains aspects de sa vie,
- un troisième temps où ce seront les animateurs qui enseigneront au peuple". (47)

La nécessité de l'interaction ne ressort pas seulement de principes moraux ou idéologiques, mais aussi du souci de l'efficacité politique pratique. Le rapport d'évaluation de 1981 note : "Si ce système, par le fait de la présence du CEPI, devient plus sensible à la réalité rurale et traditionnelle, on n'aura qu'à se réjouir. Mais nous croyons qu'il faut aussi éviter tout déséquilibre et toute domination de la campagne par la ville. Il ne faut pas qu'une recherche d'authenticité et d'adaptation pour une

(47) Bombolom n° 6 - p. 28



éducation pour le monde rural aboutisse à une espèce d'"apartheid éducatif" - avec deux systèmes parallèles - qui finirait par ne bénéficier qu'à la ville. L'enseignement rural doit aboutir aux mêmes diplômes, c'est à dire être homologué, et donner les mêmes droits d'accès que celui de la ville. Il faut aussi que l'éducation rurale recouvre des programmes analogues à ceux de l'école de la ville pour que les jeunes ruraux qui seront invités à poursuivre des études possèdent la même base et maîtrisent le langage dont ils auront besoin dans ces études élevées". (48)

Les méthodes pédagogiques employées montrent que cet objectif est réalisable, qu'un enseignement profondément intégré au monde rural peut rester partie prenante, en faisant au moins jeu égal, d'un système institutionnel d'éducation nationale. Encore faut-il y investir les moyens indispensables, tout spécialement pour former les cadres compétents. L'expérience de Guinée-Bissau a donné, de cette voie, des exemples convaincants. Elle n'a pas franchi le cap de la systématisation, qui semblait, et semble encore à sa portée, pour des raisons qui tiennent davantage au poids des contradictions politiques et sociales assumées par les appareils de pouvoir et que nous avons déjà évoquées, qu'aux obstacles techniques.

4) La dynamique éducation/action pour le développement

Entendue au sens que nous avons mentionné, l'éducation ne peut pas être séparée de la transformation des réalités sociales, économiques, politiques, culturelles. Les promoteurs et les acteurs de l'éducation populaire ne cessent de l'affirmer. On lit ainsi dans Bombolom, sous la plume des éducateurs : "La vocation des CEPI est l'éducation populaire. Pour que celle-ci devienne une réalité, nous devons toucher la communauté entière. Mais pour mobiliser le peuple autour des initiatives de l'éducation populaire, pour en définir le contenu, nous devons connaître intimement la réalité". (49)

(48) Rapport 1981 jam cit. p. 72

(49) Bombolom N° 6 - p. 25



L'éducation populaire "intégrée à la réalité" recouvre ainsi une série d'étapes du système éducatif et nous devons mettre en évidence la pertinence des choix guinéens (malgré les difficultés ou les retards concernant leur traduction dans les faits).

En premier lieu, l'option pour une "éducation basique" semble de première importance, en notant bien qu'il ne s'agit pas d'une "éducation générale enclose sur soi-même" ni d'une "éducation professionnelle anticipant l'intégration à l'emploi".

L'éducation basique doit donner à tous les citoyens, selon des modules tendant à dépasser l'inégalité des conditions sociales, les éléments de tous ordres leur permettant d'accéder à une réelle participation sociale. Elle appelle comme prolongement cette "entrée dans l'efficacité productive" qui ne veut pas dire cessation de la formation, mais insertion dans les projets et programmes de développement (soit insertion directe soit à travers des compléments de formation permettant d'accéder à des qualifications supérieures nécessaires à ces projets et programmes). Luiz de Sena, dans le Rapport 1981 déjà cité, conclut en ces termes : "La fonction de la politique de l'éducation de base n'est pas de résoudre le problème de l'emploi ; mais elle exige la définition de tout type d'éducation formelle et informelle qui prendra sa suite - professionnelle, permanente, etc .. en particulier, elle restitue à l'éducation permanente sa dignité en lui enlevant un caractère de suppléance et de sauvetage ... Elle exige aussi que le problème de l'organisation de la jeunesse soit posé en termes de travail et de production" (50).

Jusqu'à présent, la stratégie éducative n'a pas trouvé à l'échelle escomptée l'intégration dans les programmes de développement, même si les principes guidant la réforme orientent vers cette voie. Cette constatation montre que sur ce point comme sur bien d'autres la Guinée-Bissau, qui a su mobiliser admi-



rament l'énergie du peuple lorsque la démocratie révolutionnaire était vécue au quotidien dans la lutte, pour reprendre l'expression d'Amilcar Cabral, subit la pression des forces qui freinent le développement de l'Afrique. Cependant l'expérience acquise par delà les contradictions reste précieuse. Elle montre la place essentielle de la culture, création du peuple, dans toute stratégie visant le développement endogène et autocentré.

Fundação Cuidar o Futuro



BIBLIOGRAPHIE

ANDRADE (Mario de) Amilcar Cabral, essai de biographie politique
Paris - Maspero - 1980

ANDREINI (J.C.) et LAMBERT (M.L.) - La Guinée-Bissau, d'Amilcar Cabral à la reconstruction nationale - Paris - L'Harmattan - 1978

CABRAL (Amilcar) - Guinée "portugaise" : le pouvoir des armes
Paris - Maspero - 1970

CABRAL (Amilcar) - Unité et lutte, I L'Arme de la théorie
II La pratique révolutionnaire - Paris - Maspero - 1975
(nouvelle édition en un volume - Maspero 1980)

CENIVAL (P. de) et MONOD (Th.) - Description de la Côte d'Afrique de Ceuta au Sénégal par Valentim Fernandes (1506-1507)
Paris - Larose - 1938

Fundação Cuidar o Futuro

CHALIAND (Gérard) Lutte armée en Afrique - Paris - Maspero - 1967

COLIN (R.) Les méthodes et techniques de la participation au développement - Rapports/études PAR. 3 - UNESCO - Division de l'étude du développement - Paris oct. 1978

Commissariado de Estado da Coordenação Económica et Plano -
Introdução á geografia económica da Guiné-pBissau -
Bissau - CECEP - 1980

DAVIDSON (Basil) - Révolution en Afrique, la libération de la Guinée Portugaise - Paris - Seuil - 1969

FREIRE (Paulo) - Lettre à la Guinée Bissau - Paris - Maspero -
Coll. Textes Libres n° 343



GUINEE BISSAU - 3 Anos de Independencia - Lisboa - CIDAC - 1976

NAMADA (Filipe Benicio) - L'éducation et le développement intégré au milieu rural - Etude de cas - Les Balantes (République de la Guinée-Bissau) - Mémoire pour le Diplôme de Sociologie du Développement - Le Mans - Université du Maine - CECAM - 1981

PIERSON-MATHY (Paulette) - La naissance de l'Etat par la guerre de libération nationale : le cas de Guinée-Bissau - Paris - UNESCO - 1980

RUDEBECK (Lars) - Guinée-Bissau : A study of Political Mobilization Uppsala - Scandinavian Institute of african Studies - 1974

SENA (Luiz de) Avec le concours de LAMBERT (M-L) - L'éducation en République de Guinée-Bissau, situation et perspectives 1977 - Paris - IRFED - 1977 (Ronéot.)

SENA (Luiz de) Les centres d'éducation populaire intégrée (CEPI) de Guinée-Bissau - Bissau - IRFED - Paris - Nov. 1978

SENA (Luiz de) Avec le concours de SIDERSKY (P) et TONNEAU (J-Ph.) Création de Centres d'Education Populaire Intégrée (CEPI) en Guinée-Bissau - Situation du Projet en 1980 - Perspectives - Paris - Education et Développement interculturels (IRFED) - Mars 1981 (ronéot.)

Reuves et journaux :

O Bombolom - Revue des CEPI - Bissau (n° 1 à 6)

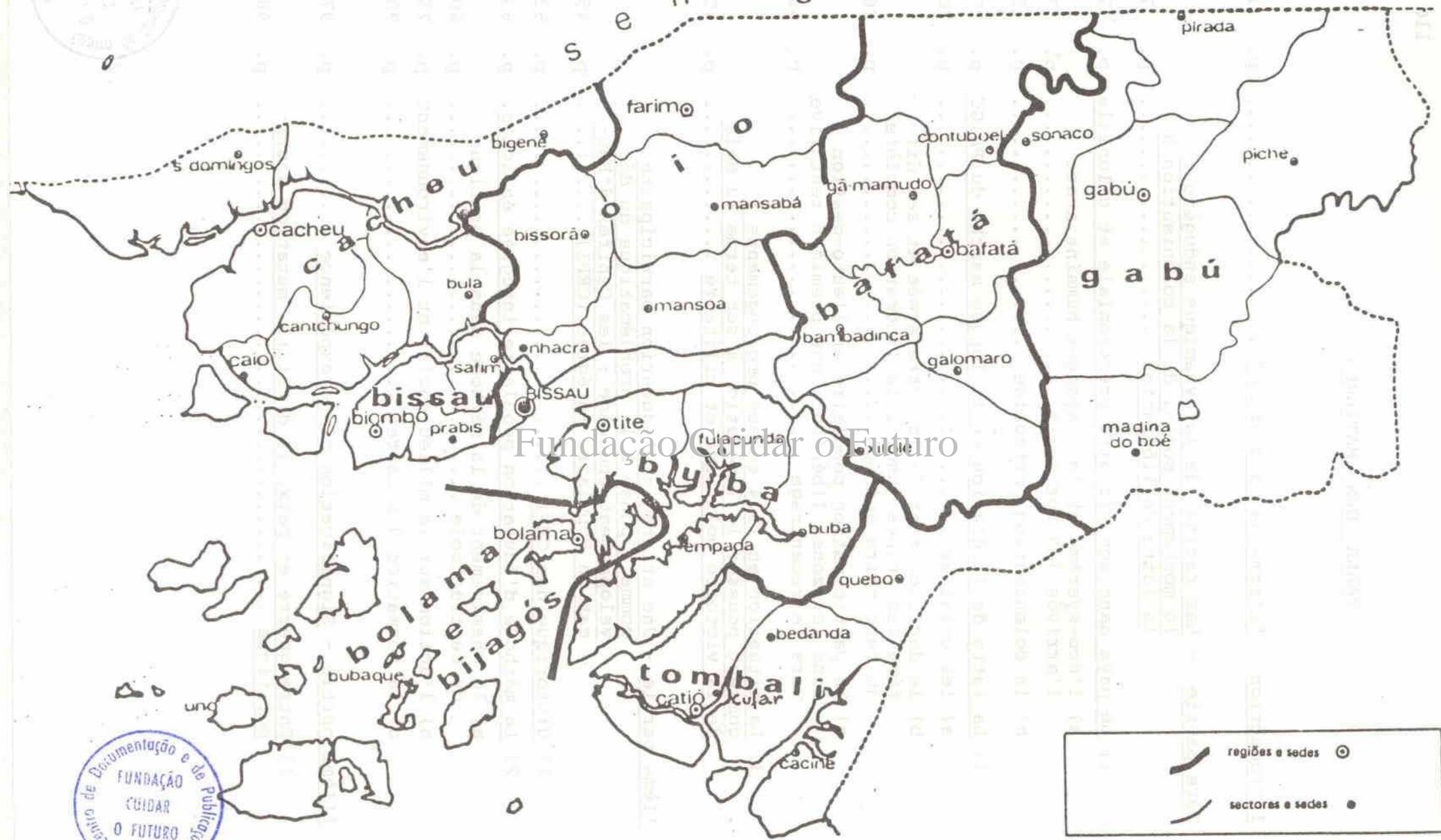
- Journal Nô Pintcha - Bissau

- Revue O Militante - Bissau



GUINÉE-BISSAU -

s e n e g a l



Fundação Cuidar o Futuro



TABLE DES MATIERES

<u>Introduction</u> - <u>"L'arme de la culture"</u>	p.	1
<u>Ière partie</u> - <u>Les racines de la dynamique endogène : le mouvement social de la colonisation à la lutte de libération</u>	p.	7
1) <u>Le pays dans son histoire précoloniale et coloniale</u>	p.	7
a) <u>l'éco-système et les paysages humains avant l'arrivée des Portugais</u>	p.	7
b) <u>la colonisation portugaise</u>	p.	15
2) <u>La lutte de libération et la longue marche du PAIGC</u>	p.	20
a) <u>les origines</u>	p.	20
b) <u>le déclenchement de la lutte armée et ses dif- férentes étapes jusqu'à la libération complète du territoire guinéen</u>	p.	26
c) <u>la participation populaire et l'auto-gestion dans les zones libérées : une première tentative vers le recentrage</u>	p.	33
3) <u>La situation en 1974 et ses prolongements : comment pousser la libération à son terme au delà de la victoire militaire et militaire Futuro</u>	p.	40
<u>IIème partie</u> - <u>Une stratégie d'éducation participante comme réponse à la problématique du dé- veloppement endogène : les Centres d'Edu- cation Populaire Intégrée (CEPI)</u>	p.	45
1) <u>Historique des CEPI</u>	p.	52
2) <u>La méthode d'éducation populaire intégrée en actes.</u>	p.	60
a) <u>le cheminement de la méthode dans la pratique du Centre-Ecole</u>	p.	60
b) <u>l'action sur le milieu social et l'environnement</u>	p.	75
c) <u>la formation des cadres</u>	p.	90
<u>IIIème partie</u> - <u>Signification d'une expérience</u>	p.	97
1) <u>Entre guerre et paix, la difficile mutation socio- politique</u>	p.	98

2) <u>Dialectique de l'intérieur et dialectique de de l'extérieur, en jeu croisé</u>	p. 100
3) <u>La transition d'un modèle socio-culturel tradi- tionnel à un modèle socio-culturel de développement</u>	p. 102
4) <u>La dynamique éducation/action pour le développement</u>	p. 104
<u>Bibliographie</u>	p. 107
<u>Carte de la Guinée-Bissau</u>	p. 109

Fundação Cuidar o Futuro

