

« **Lutar, aprender, vencer, trabalhar** »

Alphabétisation pour adultes, éducation populaire et réseaux militants en Guinée-Bissau nouvellement indépendante

Mélanie Toulhoat

Citer cet article : Toulhoat Mélanie (2022), « *Lutar, aprender, vencer, trabalhar* ». Alphabétisation pour adultes, éducation populaire et réseaux militants en Guinée-Bissau nouvellement indépendante », *Revue d'Histoire Contemporaine de l'Afrique*, Varia, en ligne. URL : <https://oap.unige.ch/journals/rhca/article/view/variatoulhoat>

Mise en ligne : juin 2022

DOI : <https://doi.org/10.51185/journals/rhca.2022.varia03>

Résumé

Cet article analyse la genèse, le déroulement et les enjeux politiques et culturels de projets d'alphabétisation pour adultes et d'éducation populaire rurale mis en place à partir de 1975 en Guinée-Bissau. Ancrés dans l'héritage des écoles révolutionnaires instaurées en pleine guerre de Libération (1963-1974) par le Parti africain pour l'indépendance de la Guinée et du Cap-Vert (PAIGC), ils furent le fruit d'une collaboration entre le nouveau ministère de l'Éducation et diverses institutions étrangères. D'une part, les *Círculos de Cultura* développés par Paulo Freire et l'Institut d'action culturelle (IDAC) et, d'autre part, les centres d'éducation populaire intégrée (CEPI) mis en place par Rolin Colin et les équipes de l'Institut international de recherche et de formation éducation et développement (IRFED), constituèrent d'importantes innovations pédagogiques. Ils furent également le théâtre, dans un contexte historique marqué par la chute du colonialisme portugais, l'exil politique de militant-e-s latino-américain-e-s, l'essor de la théologie de la libération et l'apogée du tiers-mondisme, de ressignifications d'engagements idéologiques militants, analysés ici à travers le prisme de sources inédites.

Mots-clés : Guinée-Bissau ; décolonisation ; alphabétisation ; éducation populaire ; circulations militantes

« **Lutar, aprender, vencer, trabalhar** »: *Adult Literacy, Popular Education and Militant Networks in the Newly Independent Guinea-Bissau*

Abstract

This article analyses the genesis, the development and the political and cultural stakes of adult literacy and rural popular education projects set up from 1975 onwards in Guinea-Bissau. Rooted in the legacy of the revolutionary schools developed by the *African Party for the Independence of Guinea and Cape Verde* (PAIGC) during the Liberation War (1963-1974), they were the result of collaboration between the new Ministry of Education and various foreign institutions. The *Círculos de Cultura*, developed by Paulo Freire and the Institute for Cultural Action (IDAC), and the Integrated Popular Education Centres (CEPI) set up by Rolin Colin and the teams of the International Research and Training Institute for Education and Development (IRFED), were important pedagogical innovations. They were also the scene, in a historical context marked by the fall of Portuguese colonialism, the political exile of Latin American activists, the rise of Liberation Theology and the height of Third Worldism, of a resignification of militant ideological commitments, analysed here through the prism of unpublished sources.

Keywords: Guinea Bissau; decolonization process; adult literacy; popular education; activist circulations



En vérité, les expériences ne se transplantent pas, elles se réinventent. Comme nous en étions convaincus, l'une de nos préoccupations élémentaires, permanentes, pendant tout notre temps de préparation, en équipe, pour la première visite en Guinée-Bissau, était de lutter contre la tentation de surestimer tel ou tel aspect de l'une ou l'autre de nos expériences antérieures, et de leur conférer une validité universelle¹.

L'ouvrage *Cartas à Guinée-Bissau*, publié en 1977 à Rio de Janeiro par Paz e Terra, puis l'année suivante à Lisbonne par la maison d'édition Moraes, rassemble la correspondance envoyée par le pédagogue brésilien Paulo Freire à Mário Cabral, ministre de l'Éducation de Guinée-Bissau à partir de 1974. Au terme d'une guerre de Libération nationale entamée en janvier 1963 avec le soutien logistique de la Guinée-Conakry voisine, le Parti africain pour l'indépendance de la Guinée et du Cap-Vert (PAIGC) proclama l'indépendance unilatérale de l'État de Guinée-Bissau le 24 septembre 1973. Si l'ambition initiale de constitution d'un État binational n'aboutit pas, l'objectif d'autodétermination était atteint quelques mois seulement après l'assassinat le 20 janvier 1973 d'Amílcar Cabral, le grand dirigeant panafricaniste de la lutte pour l'indépendance. Alors que l'Organisation des Nations unies (ONU) reconnut l'autodétermination de la Guinée-Bissau dès septembre 1973, le Portugal n'accepta officiellement la libération de ses anciennes colonies qu'après la Révolution du 25 avril 1974, une fois le régime salazariste défait par les militaires engagés dans l'opposition et le Mouvement des forces armées (MFA). Cette reconnaissance très tardive de la fin de son empire par un pouvoir affaibli du fait d'intenses guerres anticoloniales constitua une étape significative de la désagrégation du pouvoir dictatorial au Portugal.

Les propos liminaires de l'ouvrage *Cartas a Guiné-Bissau* reviennent longuement sur le déroulement des travaux menés à partir de 1975 par l'Institut d'action culturelle (IDAC), fondé à Genève quatre ans plus tôt par Paulo Freire et d'autres compatriotes en exil². Opposé aux solutions préconçues et aux contenus pédagogiques non adaptés à la réalité des personnes apprenantes, Freire y présentait également sa conception du rôle politique des enseignant-e-s, censé-e-s susciter envie, curiosité et intérêt, mais également être capables de se réinventer à chaque étape du parcours pédagogique construit collectivement en Guinée-Bissau.

Contemporain de Freire, l'anthropologue français Roland Colin prit la tête de l'Institut international de recherche et de formation éducation et développement (IRFED), basé à Paris, à la suite du décès du père Louis-Joseph Lebret en 1966. Ancien élève de Léopold-Sédar Senghor à l'École nationale de la France d'outre-mer, Colin fut jusqu'en 1962 directeur de cabinet puis conseiller personnel de Mamadou Dia, chef du gouvernement sénégalais. Actif à la même époque que Freire en Guinée-Bissau, il supervisa la construction et la mise en fonctionnement des centres d'éducation populaire intégrée (CEPI) en zones rurales, également sous la houlette de Mário Cabral³.

Ce dernier, ancien coordinateur des centres d'instruction pendant la guerre de libération, envisageait la reconstruction éducative de son pays sur plusieurs fronts, dont celui des institutions scolaires. L'ouvrage *L'école en situation post-coloniale*⁴ fournit plusieurs pistes importantes pour comprendre les enjeux des recompositions voulues par les États africains nouvellement indépendants, qui récusaient l'idée d'une fracture brutale. Toutefois, les Pays africains de langue officielle portugaise (PALOP) sont encore largement absents de ces réflexions sur les difficultés rencontrées à l'heure d'africaniser l'école et d'adapter les contenus pédagogiques aux réalités des différents pays. Cet impensé historiographique révèle, en creux, les lacunes de l'histoire de l'éducation en Afrique. De nouveaux travaux comparatifs ou autorisant indirectement une mise en parallèle les compensent en partie, tout en attestant l'ampleur de la tâche à accomplir⁵. S'il est indéniable que l'histoire contemporaine de la Guinée-Bissau ne pêche pas par excès de prolixité, certains jalons majeurs ont déjà été posés, notamment à propos de l'impact considérable de la lutte de libération menée par le PAIGC

¹ Freire Paulo (1978), *Cartas à Guinée-Bissau*, Lisbonne, Moraes Editores, p. 17. Toutes les traductions du portugais du Brésil vers le français ont été réalisées par l'auteure de cet article.

² Freire Paulo, Darcy de Oliveira Rosiska, Darcy de Oliveira Miguel et Cecon Claudius (1980), *Vivendo e Aprendendo. Experiências do IDAC em educação popular*, São Paulo, Editora Brasiliense.

³ Colin Roland (2018), « Guinée-Bissau : le message auto-gestionnaire d'Amílcar Cabral et les CEPI au temps de la libération », in R. Colin, *La toison d'or de la liberté*, Paris, Présence africaine, pp. 273-291.

⁴ Labrune-Badiane Céline, Suremain Marie-Albane de et Bianchini Pascal (dir.) (2012), *L'école en situation post-coloniale*, Paris, L'Harmattan (« Cahiers Afrique », n° 27).

⁵ Blum Françoise (2014), *Révolutions africaines. Congo, Sénégal, Madagascar. Années 1960-1970*, Rennes, Presses universitaires de Rennes ; Guidi Pierre (2020), *Éduquer la nation en Éthiopie. École, État et identités dans le Wolaita (1941-1991)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

sur le délitement du système colonial portugais, ainsi qu'au sujet de ses échos à l'échelle internationale⁶. Ces travaux s'inscrivent dans un ensemble de réflexions précurseuses consacrées au système de gouvernement et à l'instauration d'une élite politique après l'indépendance⁷.

Le présent article, sans nier la portée de la vaste réforme menée par Mário Cabral et ses équipes au ministère de l'Éducation, se penche sur deux initiatives majeures menées hors du système hérité de l'époque coloniale, développées par les responsables bissau-guinéens en coopération avec l'IDAC et l'IRFED : les *Círculos de Cultura* et les CEPI. Nous souhaitons décentrer le regard historique, au-delà des seuls Paulo Freire et Roland Colin, tout en analysant en détail l'ampleur de leur action et leur rôle moteur. En mettant à jour l'architecture composite de ces différents projets nés après l'indépendance en Guinée-Bissau, nos réflexions s'insèrent dans une complexe historiographie de l'éducation en contexte postcolonial. À mesure que cette étude identifie des actrices et acteurs, des institutions et des structures, des étapes et des logiques, ainsi que des points de friction et de rencontre, elle dévoile une convergence inédite d'engagements militants, révolutionnaires et pédagogiques. Cruciales dans l'histoire contemporaine des PALOP, les années 1970 furent notamment caractérisées par une coopération éducative socialiste entre des militant·e·s de la gauche internationale et des combattant·e·s originaires des pays en lutte pour leur indépendance ou tout récemment libérés des tutelles coloniales⁸.

Après avoir reconstitué la toile de fond militante et collective qui permit l'élaboration des *Círculos de Cultura* et des CEPI, cet article mettra en lumière leur place dans l'histoire de la reconstruction politique et éducative de la Guinée-Bissau et dans celle des mécanismes de solidarité internationale en pleine Guerre froide. Ce travail repose sur un corpus de sources issu d'un travail de terrain réalisé en Guinée-Bissau en 2021, ainsi que sur la consultation d'archives personnelles et officielles, à Paris, Lisbonne et Rio de Janeiro⁹.

Une convergence historique de solidarités révolutionnaires face aux défis éducatifs

Lors de son premier congrès, organisé du 13 au 17 février 1964 à Cassacá au sud du pays, le PAIGC avait défini l'éducation comme l'une des priorités du combat contre le système colonial portugais et prévu l'expansion future des écoles au fur et à mesure de l'avancée des zones libérées¹⁰. Dès 1963, les cadres du parti avaient annoncé d'importants objectifs dans le domaine éducatif : vaste réforme de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur, lutte contre l'analphabétisme, émancipation vis-à-vis de l'héritage colonial, valorisation du créole et des langues vernaculaires¹¹.

Pendant la guerre, les combattant·e·s mirent en place un ensemble de dispositifs destinés à former les futur·e·s citoyen·ne·s libres bissau-guinéen·ne·s¹². Au fur et à mesure des avancées face au pouvoir militaire colonial, de véritables « zones libérées » furent instaurées au sud du territoire et accueillirent des écoles rurales, parfois basées sur un régime d'internat¹³. Extérieures et mobiles, ou installées au sein des villages, ces

⁶ Duarte Silva António (1997), *A Independência da Guiné-Bissau e a Descolonização Portuguesa*, Porto, Edições Afrontamento ; Lopes Rui et Barros Víctor (2019), « Amílcar Cabral and the Liberation of Guinea-Bissau and Cape Verde: International, Transnational, and Global Dimensions », *The International History Review*, 42(6), pp. 1230-1237.

⁷ Voir : Lopes Carlos (1987), *A transição histórica na Guiné-Bissau*, Bissau, INEP ; Cardoso Carlos (1994), « A transição democrática na Guiné Bissau : um parto difícil », *Soranda: revista de estudos Guineenses*, 17, pp. 5-30 ; Cardoso Carlos (1996), « Classe política e transição democrática na Guiné-Bissau », in F. Koudawo et P. K. Mendy (dir.), *Pluralismo político na Guiné-Bissau*, Bissau, INEP, pp. 135-164.

⁸ Weiss Jane et Miethé Ingrid Thea (dir.) (2020), *Socialist Educational Cooperation and the Global South*, Berlin, Peter Lang.

⁹ Cet article exploratoire présente certaines réflexions entamées au cours de l'année 2020-2021 au sein du LabEx HASTEC de l'École pratique des hautes études (EPHE) et de l'Institut des mondes africains (IMAF). Le projet de recherche se poursuit en 2022 au sein de l'Institut d'histoire contemporaine (IHC) de l'université Nova de Lisbonne (CEEC-FCT). Les archives personnelles de Claudius Ceccon, Augusta Henriques, João José da Silva « Huco » Monteiro, Marciano Cordeiro et Roland Colin ont été consultées. Parmi les institutions dont les fonds ont été analysés figurent : l'Institut Paulo Freire (São Paulo, Brésil) ; l'UNESCO (Paris, France) ; l'IRFED (Paris, France) ; les Archives nationales Torre do Tombo (Lisbonne, Portugal) ; la Fondation Mário Soares (Lisbonne, Portugal).

¹⁰ Fati Calilo (2018), « Guiné-Bissau: A educação para a liberdade (1963-1973) », *Revista Café com Sociologia*, 7(1), pp. 62-72.

¹¹ Almeida Hilda Maria Ferreira de (1981), *Educação e transformação social. Formas alternativas de educação em país descolonizado*, mémoire de master, Rio de Janeiro, Fondation Getúlio Vargas, Institut d'études avancées en éducation, p. 58-59.

¹² Vaz Borges Sónia (2019), *Militant Education, Liberation Struggle, Consciousness: The PAIGC education in Guinea Bissau 1963-1978*, Berlin, Peter Lang. Voir aussi Dhada Mustafah (1993), *Warriors at Work: How Guinea Was Really Set Free*, Boulder, University Press of Colorado.

¹³ Da Silva Reis Ana Lúcia (2020), *Escola-Piloto do PAIGC*, mémoire de master, Lisbonne, Université Nova Lisboa, Faculté de sciences sociales et humaines.

écoles étaient pensées pour échapper aux bombardements de l'aviation militaire portugaise. Parfois appelées « brigades d'éducation », ces structures marquèrent profondément la formation militante et intellectuelle des combattant-e-s, mais également celle des jeunes élèves, dont beaucoup devinrent enseignant-e-s¹⁴. La ville de Conakry, capitale de la Guinée voisine indépendante depuis 1958, accueille en outre une école-pilote à l'importance majeure, qui sert également de centre de formation pour les jeunes enseignant-e-s et militant-e-s.

Figure 1 : Photographie Le camarade Mário Cabral, chef du centre d'instruction



Source : Archives de l'INEP.

Dès la création en 1974 du nouveau commissariat à l'Éducation piloté par Mário Cabral, le gouvernement indépendant sollicita divers-e-s professionnel-le-s – enseignant-e-s, militant-e-s ou cadres – aux trajectoires distinguées par leur engagement en faveur de pratiques émancipatrices. Luís Cabral, demi-frère d'Amílcar Cabral assassiné en 1973 et nouveau président de la Guinée-Bissau, demanda conseil à Mamadou Dia, chef du gouvernement sénégalais, qui lui recommanda de contacter Roland Colin, du fait de son expérience liée à l'enseignement moyen pratique¹⁵.

Le directeur de l'IRFED accepta de travailler à la mise en place de structures éducatives rurales en Guinée-Bissau et constitua son équipe, vouée à travailler depuis Paris et sur le terrain. Le noyau principal était composé de l'enseignante portugaise Maria Helena Neves, de l'Argentin Pablo Siderski, sociologue du développement agricole et rural, de Jean-Philippe Tonneau, agronome et géographe originaire de Montpellier, de l'éducatrice italienne Piera Brigatti, qui avait une expérience préalable au Niger, et de Luiz Gonzaga de Sena, prêtre brésilien. Ce dernier avait auparavant été adjoint de Dom Hélder Câmara, archevêque d'Olinda et Recife de 1964 à 1985, qui s'engagea vigoureusement contre la dictature militaire au Brésil. L'IRFED, qui adhérait largement à la théologie de la libération venue d'Amérique latine – mêlant catholicisme social, considérations pour les populations opprimées et les plus pauvres, développement et éducation –, entretenait depuis longtemps d'importants liens avec le Brésil¹⁶. Outre les bourses accordées à des étudiant-e-s en exil, souvent issu-e-s des rangs d'organisations militantes interdites après le coup d'État de 1964, Roland Colin avait notamment invité Paulo Freire au cours de l'année 1969-1970 pour une série de séminaires de formation.

¹⁴ Entretien réalisé avec Abdulai Silva, 29 mai 2021, Bissalanca (Guinée-Bissau).

¹⁵ Entretien réalisé avec Roland Colin, 30 mars 2021, Paris (France). Voir également : Colin Roland, *De l'enseignement moyen pratique et de la promotion humaine à l'éducation pour le développement. Évaluation d'une première phase de travail et proposition pour l'action. À l'attention de Monsieur le Président de la République*, Dakar, Archives de l'IRFED conservées par Roland Colin, 26 février 1973.

¹⁶ Dans le contexte latino-américain, les courants chrétiens regroupés dès les années 1960 au sein de la théologie de la libération prônaient la mise en pratique du devoir de solidarité et la conquête de l'indépendance politique et économique des populations opprimées. Lors du concile Vatican II organisé en 1964, qui suscita un grand espoir en Amérique latine, Dom Helder Câmara exprima en ce sens son acceptation de certaines conceptions marxistes dans la lutte contre les injustices. Voir : Cheza Maurice, Martínez Saavedra Luis et Sauvage Pierre (dir.) (2017), *Dictionnaire historique de la théologie de la libération, Les thème, les lieux, les acteurs*, Namur, Lessius.

En 1974, les autorités bissau-guinéennes se tournèrent également vers le pédagogue brésilien. Celui-ci était alors déjà « un acteur historique à l'importance globale¹⁷ », comme l'a montré le chercheur nord-américain Andrew J. Kirkendall, à l'origine d'un des seuls ouvrages historiques d'envergure sur le patron brésilien de l'éducation. En effet, celui-ci, d'abord reconnu au Brésil pour ses premiers travaux d'alphabétisation, fut contraint à l'exil après le coup d'État militaire du 31 mars 1964¹⁸. Après un bref séjour à La Paz, Paulo Freire s'établit dans le Chili du président démocrate-chrétien Eduardo Frei, pour qui le combat contre l'analphabétisme constituait l'une des grandes priorités. Pendant son séjour comme professeur invité à Harvard en 1970, l'ouvrage *Pedagogia do Oprimido* parut conjointement en anglais et en espagnol¹⁹, avant les traductions en italien, allemand et français, puis la première édition brésilienne en 1975.

Sur invitation du Département d'éducation du Conseil œcuménique des Églises situé près de Genève²⁰, Freire franchit dès février 1970 une nouvelle étape dans la réinvention de ses méthodes d'alphabétisation et amplifia sa trajectoire, devenue transatlantique. Avec sa compagne, l'enseignante Elza Maia Costa Freire, le caricaturiste Claudius Ceccon et les époux Rosiska et Miguel Darcy de Oliveira, journaliste et diplomate respectivement, Freire fonda en 1971 l'Institut d'action culturelle (IDAC), une structure vouée à la mise en place de projets d'éducation populaire en différents contextes.

À la suite d'un premier projet dans les milieux ouvriers du nord de l'Italie dès 1972 et d'une expérience auprès des mouvements féministes en Suisse, l'IDAC fut contacté en 1974 par les autorités bissau-guinéennes nouvellement indépendantes, par l'intermédiaire du médecin angolais Manuel Boal, envoyé à Genève. Dès septembre 1975, une partie de l'équipe de l'IDAC voyagea en Guinée-Bissau sur invitation de Mário Cabral, afin de connaître la réalité du terrain et visiter les anciennes zones dites libérées par le PAIGC pendant la guerre.

Figure 2 : Photographie de Claudius Ceccon et Paulo Freire accueillis par Mário Cabral à Bissau



Source : Archives personnelles de Claudius Ceccon.

¹⁷ Kirkendall Andrew J. (2010), *Paulo Freire and the Cold War Politics of Literacy*, Chapel Hill, The University of North Carolina Press, p. 2. Voir également : Vittoria Paolo (2011), *Narrando Paulo Freire. Por uma pedagogia do diálogo*, Rio de Janeiro, Editora UFRJ.

¹⁸ Napolitano Marcos (2014), *1964. História do Regime Militar Brasileiro*, São Paulo, Editora Contexto.

¹⁹ Freire Paulo (1970), *Pedagogia del Oprimido*, Montevideo, Tierra Nueva ; Freire Paulo (1970), *Pedagogy of the Oppressed*, New York, Herder and Herder.

²⁰ Créé en 1948, le Conseil œcuménique des Églises constitue une communauté d'Églises issues de la quasi-totalité des traditions protestantes, orthodoxes, anglicanes et évangéliques. Basée sur la fraternité, l'organisation non gouvernementale s'inscrit dans l'héritage des mouvements œcuméniques nés au XIX^e siècle et agit dans différents secteurs : secours humanitaire et caritatif ; action en faveur de l'amélioration des conditions sociales ; aide au développement et solidarité avec les pays des Suds.

Les méthodes développées par le pédagogue brésilien ont souvent été analysées à travers le prisme avéré d'influences intellectuelles, militantes et idéologiques occidentales²¹. Cet angle est pourtant loin de suffire à une compréhension de sa pensée. Ainsi, Freire s'inspira indéniablement des travaux d'Amílcar Cabral, même si les deux hommes ne se sont jamais rencontrés²². L'œuvre théorique de Cabral témoigne de la riche relecture qu'il fit du marxisme en l'adaptant aux réalités du continent africain²³. « Révolutionnaire nationaliste et panafricaniste²⁴ », selon l'historien guinéen Peter Karibe Mendy, il envisageait la possession de la terre, la valorisation des cultures africaines et celle de l'histoire du continent comme des préalables indispensables à la libération nationale. Aux côtés de l'amélioration des conditions socioéconomiques de la population, de l'instauration d'une discipline égalitaire au sein des forces armées, de la création de structures commerciales collectives et de l'amélioration de l'accès aux soins, la refonte du système scolaire constituait pour le dirigeant du PAIGC un pilier fondamental de la lutte indépendantiste, puis du développement de son pays une fois libéré.

Les premiers entretiens réalisés confirment une grande diversité des profils, mais également l'existence de passerelles entre les équipes constituées par Roland Colin à la tête de l'IRFED et Paulo Freire pour l'IDAC²⁵. Ces deux noyaux travaillaient sous l'autorité directe du commissariat à l'Éducation de Guinée-Bissau, le premier afin de créer et développer les CEPI, le second dans l'objectif de développer les *Círculos de Cultura* et l'alphabétisation pour adultes. L'enseignante et formatrice bissau-guinéenne Maria Dulce Borges, qui fut directrice de l'Éducation de base au sein du ministère, travailla à ce titre, tout comme Mário Cabral, en collaboration avec l'ensemble des actrices et acteurs des deux projets. Elle semble avoir rempli un rôle clé dans la coordination, mais également la mise en relation des différents groupes de travail.

La cartographie en cours d'élaboration permettra prochainement d'affiner la connaissance des points de convergence humaine, professionnelle et idéologique, ainsi que des amorces et lieux de rencontre préalables à la réalisation de ces projets. Il est déjà possible d'affirmer que ce tissu militant émergea dans le cadre de réseaux nourris par une architecture collective, anticoloniale et panafricaniste soutenant les ambitions d'émancipation par l'éducation²⁶. Enracinés dans un moment historique, ces réseaux étaient alimentés par une solidarité révolutionnaire internationale venue en grande partie d'Amérique latine, et du Brésil en particulier²⁷.

²¹ Baraúna Tânia (2007), *Dimensões Sócio Educativas do Teatro do Oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal*, thèse de doctorat, Barcelone, Université autonome de Barcelone, p. 35 : l'auteur mentionne « l'existentialisme, la phénoménologie et le marxisme » ainsi que les penseurs « Hegel, Marx, Gramsci, Engels, Lénine, Fromm, Sartre » comme sources d'inspiration.

²² Pereira Araujo Amílcar et Vittoria Paolo (2012), « A luta pela descolonização e as experiências de alfabetização na Guiné-Bissau: Amílcar Cabral e Paulo Freire », *Estudos Históricos*, 25(50), pp. 291-311 ; Malott Curry, « How Amílcar Cabral shaped Paulo Freire's Pedagogy », *New Frame*, 26 août 2021. En ligne, consulté le 28/09/2021. URL : <https://www.newframe.com/how-amilcar-cabral-shaped-paulo-freires-pedagogy/> ; Romão José Eustaquio et Gadotti Moacir (2012), *Paulo Freire et Amílcar Cabral: a descolonização das mentes*, São Paulo, Instituto Paulo Freire.

²³ Voir, par exemple : Cabral Amílcar (1974), *P.A.I.G.C.: Unidade e Luta*, Lisbonne, Nova Aurora ; Cabral Amílcar (1974), *Nação Africana Forjada na Luta*, Lisbonne, Nova Aurora.

²⁴ Mendy Karibe Peter (2019), *Amílcar Cabral. A Nationalist and Pan-Africanist Revolutionary*, Athens, Ohio University Press.

²⁵ Voici le panel des entretiens réalisés entre 2020 et 2021 : Roland Colin (né le 04/07/1928), ancien directeur de l'IRFED (Paris) ; Huco Monteiro (né le 19/02/1959), coordinateur éducatif de la zone Nord devenu ministre de l'Éducation (Bissau) ; Faustino Imbali (né le 01/05/1956), ancien professeur et coordinateur éducatif ayant occupé par la suite des fonctions politiques et économiques de premier plan (Bissau) ; Luigi Scantamburlo (né en 1944), prêtre italien, éducateur et missionnaire dans les îles Bijagos de 1975 à 1993 (Bubaque) ; Papis Sadjo Touré (date de naissance inconnue), actuel responsable des archives de l'INEP à Bissau et ancien élève des internats du PAIGC (Bissau) ; Sadjo Mané (date de naissance inconnue), ancien animateur culturel formé par les équipes de Paulo Freire dans le village de Sedengal (Sedengal) ; Maria Dulce Borges (date de naissance inconnue), ancienne professeure, coordinatrice de l'alphabétisation et de l'enseignement primaire au sein du ministère de l'Éducation (en ligne) ; Abdulai Sila (né le 01/04/1958), écrivain et enseignant, ancien coordinateur de brigade d'alphabétisation (Bissalanca) ; Augusta Henriques (date de naissance inconnue), ancienne collègue de Paulo Freire, fondatrice de l'ONG Tiniguena (Bissau) ; Marciano Cordeiro (date de naissance inconnue), photographe et ancien directeur du centre audiovisuel pour la création de ressources pédagogiques (Bissau) ; Segunda Lopes (date de naissance inconnue), ancienne enseignante dans les écoles rurales du PAIGC pendant la guerre (Bissau) ; Claudius Ceccon (né le 02/12/1937), dessinateur et ancien membre de l'IDAC (Rio de Janeiro).

²⁶ En février 1976, le périodique bissau-guinéen *Nô Pintcha* publiait en ce sens sous le titre « Décoloniser les systèmes d'enseignement » une série d'articles consacrés à la Conférence des ministres de l'Éducation des États africains, organisée à Lagos par l'UNESCO, l'Organisation de l'unité africaine (OUA) et la Communauté économique de l'Afrique (CEA). Voir : *Nô Pintcha*, 135, 12 février 1976, p. 2

²⁷ Ribeiro Maria Cláudia Badan (2016), « As redes políticas de solidariedade na América latina », *Revista Tempo e Argumento*, 8(17), pp. 311-349.

L'un des nombreux documents conservés par Roland Colin, journal de bord d'une « Mission à Bissau²⁸ » réalisée du 26 septembre au 12 octobre 1978, témoigne de cette sociabilité militante dans la Guinée-Bissau de la fin des années 1970, souvent alimentée par des trajectoires de prison, d'exil et de reconfiguration des combats politiques. Colin y mentionnait par exemple le couple formé par l'une des filles de Paulo Freire, Fátima, et Ladislau, surnom de l'économiste brésilien d'origine polonaise Ladislau Dowbor. Ancien membre de l'organisation de lutte armée Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), ce dernier fut emprisonné et torturé par l'agence de renseignements et répression brésilienne DOI-CODI²⁹ en 1970. Banni vers l'Algérie avec 43 autres prisonniers qui furent échangés contre l'ambassadeur allemand Ehrenfried von Holleben, enlevé à Rio de Janeiro par la VPR et le groupe Ação Libertadora Nacional (ALN), il vécut onze années en exil. Il occupait en 1978 à Bissau le poste de conseiller au ministère du Plan.

Outre la présence de militant·e·s suédois·e·s et québécois·e·s, d'une médecin et d'une infirmière cubaines, outre les rencontres avec l'homme politique et poète angolais Mário Pinto de Andrade, nouveau ministre de la Culture de Guinée-Bissau, les notes font souvent référence à des soirées passées en compagnie de Serge Michel. Né Lucien Douchet, journaliste français libertaire et militant du Front de libération nationale (FLN) en Algérie, ancien attaché de presse de Patrice Lumumba, il fut l'un des interlocuteurs clés d'Amílcar Cabral et du Che Guevara à Alger. Manifestement, la lutte anticoloniale et les défis de la reconstruction après l'indépendance attirèrent un canevas hybride d'actrices et d'acteurs politiques, culturel·le·s et économiques, dont la présence et l'action contribuèrent à faire du contexte bissau-guinéen de la seconde moitié des années 1970 une plateforme majeure de circulations militantes internationales.

« Uma experiência em processo » : une réinvention des Círculos de Cultura en Guinée-Bissau ?

Dans ses lettres envoyées à Mário Cabral à partir de la fin janvier 1975 et reproduites dans *Cartas à Guinée-Bissau*, Freire répéta sa préoccupation constante de ne pas ériger ses travaux passés en modèles intangibles et reproductibles à l'envi : « ce que les expériences auxquelles nous avons participé hier, et ce que celles dans lesquelles nous sommes aujourd'hui engagés nous enseignent, c'est qu'elles ne peuvent pas simplement être transplantées³⁰ ». Liée à un ensemble de restructurations caractéristiques des exilé·e·s chassé·e·s du continent latino-américain par les dictatures militaires, sa carrière se distingue par d'importants ajustements voués à reconfigurer sous d'autres latitudes la méthode d'alphabétisation née dans le Brésil des années 1960.

Cette période correspond aux mandats de Miguel Arrães, maire de Recife (1960-1962) et gouverneur de l'État brésilien du Pernambouc (1963-1964), et à celui du président progressiste João Goulart (1961-1964), tous deux largement favorables à la valorisation des savoirs et cultures populaires. Devenu directeur du programme d'extension universitaire de l'université de Recife³¹, Freire pilota le projet d'alphabétisation pour adultes lancé au début de l'année 1963 dans la petite ville d'Angicos, dans l'État de Rio Grande do Norte. Cette « expérience » fut annonciatrice du grand programme national d'alphabétisation appelé de ses vœux par le président Goulart et constitua une innovation pédagogique à de nombreux égards. Construit en partenariat entre l'université de Recife et le secrétariat d'État du Rio Grande do Norte, le travail réalisé à Angicos aboutit à l'alphabétisation d'environ 300 coupeuses et coupeurs de canne à sucre en moins de trois mois³². Le programme national d'alphabétisation instauré en janvier 1964 par décret présidentiel, qui mentionnait

²⁸ Colin Roland (1978), *Carnet « Mission à Bissau. 26 septembre 1978-12 octobre 1978 »*, Guinée-Bissau, Archives personnelles de Roland Colin.

²⁹ Département d'opérations d'information – Centre d'opérations de défense intérieure.

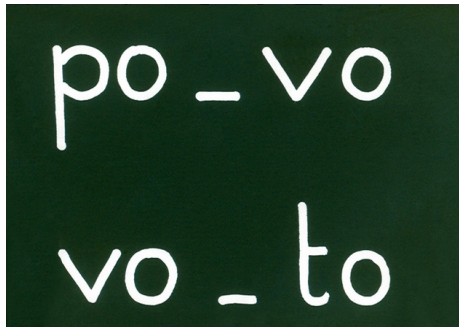
³⁰ Freire P., *Cartas à...*, *op. cit.*, p. 108.

³¹ Très répandue en Amérique latine, l'extension universitaire est une pratique sociale de l'université publique axée autour de trois bases reliées entre elles : l'enseignement, la recherche et la vulgarisation. Elle consiste en une très grande variété d'actions menées avec le public extérieur et la société au sens large. Au sein de l'université de Recife, Freire développa un travail d'alphabétisation pour adultes intrinsèquement lié aux besoins de la population environnante.

³² À l'occasion du cinquantenaire de l'expérience menée à Angicos, l'Institut Paulo Freire de São Paulo a mis en ligne une plateforme digitale entièrement consacrée au projet, permettant notamment l'accès à d'importantes sources photographiques et à une chronologie des travaux : <http://angicos50anos.paulofreire.org/cronologia/> (consulté le 21/03/2022).

spécifiquement « l'usage du système Paulo Freire », prit fin dès l'arrivée au pouvoir des militaires à la suite du coup d'État du 31 mars 1964³³.

Figure 3 : Diapositive utilisée dans le cadre du projet d'Angicos (1963)



Source : Archives de l'Institut Paulo Freire.

La correspondance des mois précédant le premier voyage de l'équipe de l'IDAC en septembre 1975 indique l'indispensable réalisation du projet depuis la Guinée-Bissau et le rôle politique de l'alphabétisation pour adultes dans la construction du pays indépendant. La première visite sur le terrain fut l'occasion de prendre contact avec les différentes équipes, de mesurer les difficultés existantes au niveau de l'enseignement primaire et secondaire, d'éprouver les marques laissées par l'école coloniale autoritaire et élitiste.

Il s'agissait également de constater les initiatives déjà mises en place en 1975 par les équipes bissau-guinéennes, comme la création d'un département d'éducation pour adultes au sein du commissariat à l'Éducation, dont Freire alla rencontrer les membres. Il s'intéressa vivement aux activités menées auprès des ex-combattant-e-s des Forces armées révolutionnaires du peuple (FARP), qu'il considérait comme des *Círculos de Cultura* déjà en fonctionnement. Sous la coordination du commissaire politique des FARP, le commandant Júlio de Carvalho, plusieurs dizaines de groupes d'alphabétisation furent en effet constitués dès le mois de juin 1975 auprès des soldats. Paulo Freire s'en félicita, tout en indiquant l'importance de multiplier ce genre d'initiative dans les quartiers populaires auprès des populations civiles³⁴. L'équipe de l'IDAC se rendit dans certaines anciennes zones libérées pour rencontrer les autorités locales, les professionnels nationaux et étrangers sur place, les enseignant-e-s du primaire et le personnel des internats.

Cette première visite, caractérisée par une observation participative de la réalité du terrain, permit en outre de préparer les principes de l'action future, en étroite collaboration avec Mário Cabral. Un mode d'action basé sur des allers-retours fréquents ainsi qu'un travail complémentaire fut décidé, dans le cadre d'un partenariat entre le commissariat à l'Éducation en Guinée-Bissau, la Commission pour la participation des Églises au développement, le Département d'éducation du Conseil œcuménique des Églises et l'IDAC. Depuis Genève, ce dernier devait approfondir les recherches sur les problématiques éducatives du pays et se consacrer à l'élaboration de supports didactiques demandés par les équipes en Guinée-Bissau.

À partir de 1975, de nouveaux *Círculos de Cultura* furent établis en milieu rural et urbain, par l'équipe constituée par Freire, les groupes d'enseignant-e-s, les formatrices et formateurs, toujours en lien avec les comités des *tabancas* ou les organisations urbaines.

Comme au Brésil, il s'agissait dès lors de définir des mots-clés susceptibles de produire de l'action, les « *palavras-geradoras* » (« mots générateurs »). Ayant toujours catégoriquement refusé l'emploi d'abécédaires conçus préalablement, Freire et ses équipes optaient pour un ensemble de termes définis à partir de la réalité du public apprenant. Cette méthode, élaborée collectivement, découlait des récits de vie et des besoins concrets exprimés par les participant-e-s. La prépondérance de l'interaction et la nécessaire construction conjointe des savoirs, piliers fondamentaux d'une pratique pédagogique émancipatrice, étaient les garantes d'un renouvellement constant. Fin 1975, les équipes à Bissau avaient identifié 17 « *palavras-geradoras* » et s'employaient à les convertir en outils didactiques.

³³ Décret n° 53.465 du 21 janvier 1964 : <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-publicacaooriginal-1-pe.html> (consulté le 21/03/2022).

³⁴ Freire P., *Cartas à...*, *op. cit.*, p. 36.

Cette étape dite de « codification » consistait à décliner ces mots-clés en différentes thématiques et sur différents supports. La transcription pouvait être « visuelle », « auditive », « tactile » ou « audiovisuelle », la première forme pouvant se décliner de différentes manières : « pictoriale – peinture, dessin, photographie », « graphique – langage écrit » ou « mimique : expression de la pensée par le moyen de gestes³⁵ ». Le dessinateur Claudius Ceccon fut par exemple chargé de produire des dizaines de diapositives directement sur papier végétal à partir de certains termes choisis à Bissau³⁶. Ces « codifications » alliaient l'image globale des mots à leur découpage syllabique, au sein d'éléments picturaux en explicitant le sens. Dans l'une de ses lettres, Freire suggéra aux équipes à Bissau de tester auprès de différents groupes certains outils réalisés au Brésil, afin d'en éprouver l'efficacité et d'en mesurer l'adaptabilité dans ce nouveau contexte³⁷.

Marciano Cordeiro, gérant bissau-guinéen d'une imprimerie et petite maison d'édition d'ouvrages scolaires, était le coordinateur du centre de ressources audiovisuelles mis en place par l'IDAC à Bissau³⁸. Outre la réalisation de supports pédagogiques divers, il fut chargé de documenter le fonctionnement de nombreuses activités collectives : travaux agricoles, artisanat, nettoyage urbain et traitement des déchets, construction et entretien du potager communautaire dans la ville de Sedengal au nord du pays, pratiques théâtrales populaires, activités en salle de classe, formation des futur-e-s animatrices et animateurs culturel-le-s, réunions de village sous les manguiers, pressage de l'huile de palme, éléments de la vie quotidienne, moments festifs... Les centaines de négatifs photographiques dont il dispose attestent l'étendue des différents aspects envisagés de manière intégrée dans le projet des *Círculos de Cultura*.

Figures 4-5-6 : Négatifs photographiques « 04-03-1977. Bissau Trabalho produtivo. n° 32-33 » ; « 21-04-1977. Sedengal (Cacheu) » ; « 14-07-1977. Aula de pesquisa. n° 7 »



Source : Archives personnelles de Marciano Cordeiro.

³⁵ Freire P, Cartas à..., *op. cit.*, pp. 125-126.

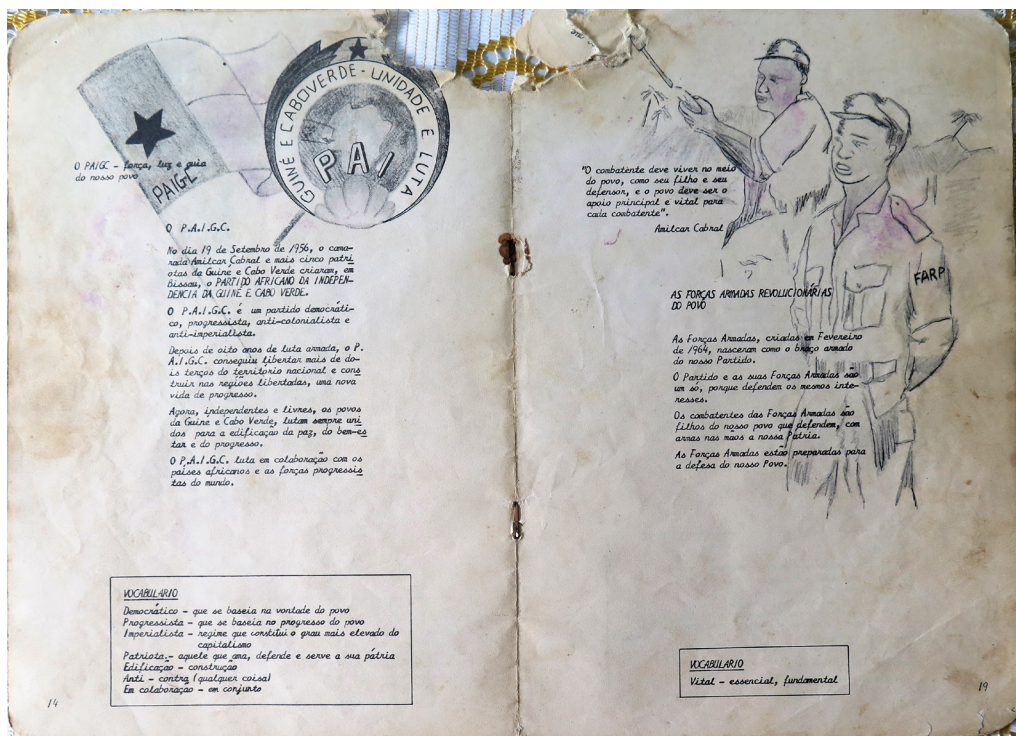
³⁶ Entretien réalisé avec Claudius Ceccon, 12 avril 2022, Rio de Janeiro (Brésil). Voir également : Ceccon Claudius (2017), « Com Humor e Paulo Freire: a educação na Guiné-Bissau 1976-1980 », *Movimento-Revista de Educação*, 7, pp. 334-366.

³⁷ Freire P, Cartas à..., *op. cit.*, p. 129.

³⁸ Entretien réalisé avec Marciano Cordeiro, 2 juin 2021, Bissau (Guinée-Bissau).

Daté de 1977, édité par la « Direction politique de l'alphabétisation » et estampillé du logo du PAIGC, le carnet illustré *LUTAR, APRENDER, VENCER, TRABALHAR*³⁹ peut être analysé comme un exemple complexe de codification avancée. Le sommaire énumère 26 thématiques déclinées en un ensemble de courts textes didactiques, de supports iconographiques et de rappels du vocabulaire essentiel. Composant une sorte de chronique militante de l'histoire récente du pays, le manuel mêle à l'envi nationalisme et panafricanisme, célébration des héros révolutionnaires, chronique des hauts faits de la Guerre de libération, géographie du continent africain, éducation sanitaire et marxisme-léninisme, en mettant à disposition de son public des lexiques pour faciliter les apprentissages. Objet culturel et pédagogique hybride, ce carnet rédigé en portugais alliait l'ambition d'alphabétisation et la volonté de constitution d'une culture politique commune au service de la reconstruction nationale.

Figure 7 : Carnet d'alphabétisation *Lutar, Aprender, Vencer, Trabalhar* (PAIGC, Direction politique de l'alphabétisation, 1977, pp. 18-19)



Source : Archives personnelles confiées à Huco Monteiro.

Les négatifs photographiques de Marciano Cordeiro témoignent quant à eux d'un usage alterné du portugais et du *crioulo*, notamment dans les activités menées à Sedengal. L'épineuse question linguistique constitua à n'en pas douter un débat transversal, qui agita par capillarité l'ensemble des structures d'éducation populaire, d'éducation formelle et d'alphabétisation pour adultes. Freire considérait que si la libération d'une population signifiait la reconquête de la parole et du droit de nommer les choses, l'imposition d'une langue étrangère appartenait à la colonisation, ou à une entreprise néocoloniale. D'où l'urgence, à ses yeux, de codifier à l'écrit le *crioulo*⁴⁰, langue créole qui, malgré certaines variations géographiques, constituait la langue de l'unité nationale par-delà la pluralité linguistique et ethnique du territoire, bien davantage que le portugais, langue officielle.

Pendant la guerre, Amílcar Cabral avait déjà posé « la question de la langue portugaise » et appelé de ses vœux une alphabétisation en deux étapes, sans rejeter en bloc les avancées rendues possibles par l'emploi de la langue du pouvoir colonial :

³⁹ Carnet d'alphabétisation *Lutar, Aprender, Vencer, Trabalhar*, PAIGC, Direction politique de l'alphabétisation, Archives personnelles confiées à Huco Monteiro, 1977, p. 29.

⁴⁰ Freire P., *Cartas à...*, *op. cit.*, p. 161.

Nous, Parti, si nous voulons emmener notre peuple loin et pour longtemps, pour écrire, pour avancer dans la science, notre langue doit être le portugais. Et c'est un honneur. C'est la seule chose pour laquelle nous pouvons remercier les « *tugas* », le fait de nous avoir laissé leur langue après avoir tant volé notre terre. Jusqu'au jour où, de fait, ayant étudié si profondément le crioulo, ayant identifié toutes les règles de phonétique valables pour le crioulo, nous pourrions commencer à écrire en crioulo⁴¹.

S'inscrivant dans cette logique, le commissariat à l'Éducation recommandait une alphabétisation lusophone dans le cadre des projets éducatifs qu'il coordonna durant la seconde moitié des années 1970. Cette orientation constitua un motif de divergence entre les autorités indépendantes et l'IDAC⁴². Augusta Henriques, Bissau-Guinéenne, ancienne enseignante et animatrice culturelle, travailla aux côtés de Paulo Freire au sein du *Círculo de Cultura* implanté dans le petit village de Sedengal. Convaincue de l'importance d'un développement du processus pédagogique en deux étapes, elle prônait plutôt une alphabétisation d'abord pensée dans la langue maternelle, suivie dans un second temps de l'apprentissage du portugais, également indispensable à ses yeux⁴³. L'adaptation pragmatique des projets aux nécessités des populations, notamment en milieu rural, apparaît en ce sens comme une caractéristique constante des *Círculos de Cultura* et constitue un point commun avec les centres d'éducation populaire intégrée développés à partir de 1975 par Roland Colin et l'IRFED.

La fabrique des centres d'éducation populaire intégrée (CEPI): « une "intervention pour le développement" dans le monde rural »

Le document *Création de Centres d'éducation populaire intégrée (CEPI) en Guinée-Bissau. Situation du projet en 1980. Perspectives*, rédigé par le Brésilien Luiz de Sena, constitue un premier bilan extrêmement détaillé des ambitions, objectifs et enjeux de telles structures :

Dans sa formulation, approuvée en décembre 1975, le projet cherchait son inspiration dans la mémoire que les militants portaient sur l'école et le système d'éducation du temps de la lutte et s'inscrivait dans les objectifs de développement du monde rural définis comme prioritaires par le Parti et le Gouvernement de la Guinée Bissau. [...]

Le système CEPI est une « intervention pour le développement » dans le monde rural qui prend comme point d'appui l'éducation. [...] Il est concerné par la totalité de la vie sociale rurale dans tous ses aspects et secteurs. Il s'adresse aux structures, à tous les groupes de personnes de chaque communauté à qui il doit procurer une mobilisation, une organisation et une éducation aptes à les faire maîtriser leur milieu physique et leur être social. Sa cible va donc au-delà des jeunes ruraux, sa pratique éducative va au-delà de l'éducation formelle pour devenir éducation populaire et intégrée⁴⁴.

Également élaborés après des études préliminaires sur les besoins des populations dans les zones rurales, les CEPI s'inscrivaient dans une continuité directe avec les expériences éducatives de la lutte anticoloniale, au sein de « l'espace social des zones libérées, ce tout complexe et solidaire formé par la convergence d'efforts qui liait la communauté, le militant armé et l'école⁴⁵ ». D'abord implanté dans la région de Tombali et Catió au sud du pays, à Cufar, Cassaca et Bedanda, le système des CEPI a été étendu au nord autour de Cacheu et Cantchungo, à Bara et Batucar. Enfin, dans un troisième temps, des centres d'éducation ont été mis en place à l'est, autour de Sonaco.

⁴¹ *Nô Pintcha*, 140, 24 février 1976, p. 3.

⁴² Voir : Vittoria Paolo (2011), *Narrando Paulo Freire. Por uma pedagogia do diálogo*, Rio de Janeiro, Editora UFRJ, pp. 91-92.

⁴³ Entretien réalisé avec Augusta Henriques, 31 mai 2021, Bissau (Guinée-Bissau).

⁴⁴ Sena Luiz de (avec le concours de P. Sidersky et J. Ph. Tonneau) (1981), *Création de Centres d'éducation populaire intégrée (CEPI) en Guinée-Bissau. Situation du projet en 1980. Perspectives*, Archives de l'IRFED conservées par Roland Colin, p. 2.

⁴⁵ Sena Luiz de (1991), *Une expérience d'intégration de l'éducation en Guinée-Bissau*, Paris, EDI-IRFED, Archives de l'IRFED conservées par Roland Colin, p. 2.

Figure 8 : Luiz de Sena, Création de Centres d'éducation populaire intégrée (CEPI) en Guinée-Bissau. Situation du projet en 1980. Perspectives (Paris, INEP, 1981, p. 6)



Source : Archives de l'IRFED conservées par Roland Colin.

Source précieuse, le journal de bord de Roland Colin renseigne sur la dimension concrète et matérielle du terrain, tout en révélant les rouages interpersonnels et institutionnels des CEPI à travers la plume de leur principal architecte⁴⁶. Les notes dépeignent l'ambiance de l'aéroport de Lisbonne à la fin des années 1970, détaillent les installations et conditions de réception de l'hôtel 24 septembre à Bissau, décrivent les retrouvailles chaleureuses ou le protocole d'accueil mis en œuvre par Mário Cabral. Outre les membres du groupe constitué à l'IRFED depuis Paris, déjà mentionné-e-s auparavant, le document confirme le rôle clé du sociologue et cadre éducatif bissau-guinéen Felipe Benício Namada, ainsi que celui du chauffeur des équipes des CEPI, Pedro.

Les annotations font état de déplacements constants entre Bissau et les différents CEPI sur le terrain, au nord-ouest dans la région de Cantchungo, ou au sud, entre Cufar, Bará et Bajope. Narrant le manque d'électricité, les pluies tropicales, les difficultés de transport et les réunions de régulation au sein de son équipe, mais également les moments festifs et l'alcool de canne bu avec les *homens grandes* (les anciens), Colin coucha sur le papier les aléas quotidiens et parfois rocambolesques d'une telle mission de travail. Désarçonnée par l'absence de l'avion censé opérer la ligne Conakry-Bissau, l'équipe fut ainsi rapatriée de Cufar jusqu'à la capitale par un hélicoptère militaire soviétique venu récupérer deux personnes gravement malades, le pilote acceptant de les accueillir à l'improviste.

Au fil des commentaires concernant les réunions avec Mário Cabral et les diverses rencontres, la préoccupation liée au financement de la construction des centres et à l'achat de matériel semble constante : « entretien de 2 heures avec Mário – on finit par obtenir son accord pour l'achat du camion sans rembourser les 110 000 F de structures préfabriquées suédoises » ; « chercher argent en dépôt pour payer les ouvriers et manœuvres du chantier de Bará⁴⁷ ». Dès lors, pour Roland Colin, une partie considérable du travail sur place consistait à rechercher de nouveaux soutiens, ici auprès de la coopération technique de l'ambassade de Suède, là du côté de l'UNICEF ou de représentants du gouvernement hollandais. Enfin, cette « Mission à Bissau » était également vouée à la création du « futur CEPI de Batucar » et à l'organisation de séminaires

⁴⁶ Colin Roland (1978), *Carnet « Mission à Bissau. 26 septembre 1978-12 octobre 1978 »*, Guinée-Bissau, Archives personnelles de Roland Colin.

⁴⁷ *Ibid.*

de formation à Bissau, « à destination de professeurs destinés aux 5^e et 6^e classes sur le thème Analyse sociale et CEPI⁴⁸ ».

Établies en zones rurales autour de plusieurs *tabancas*, les structures accueillaient de jeunes adultes pendant quatre jours de la semaine, au sein d'itinéraires pédagogiques répartis sur des journées de six heures⁴⁹. Celles-ci étaient partagées entre les interventions des détentrices et détenteurs traditionnel-le-s des savoirs, les échanges avec des formatrices et formateurs scientifiques et, finalement, un espace de discussion et de confrontation des contenus. Chaque jour était intégralement consacré à l'une des quatre orientations didactiques interdisciplinaires définies collectivement, après une phase de dialogue avec les collectivités rurales et paysannes : l'agriculture et l'élevage ; la santé ; l'artisanat et la technique ; la communauté/le peuple et sa culture. Les trois jours restants, les élèves des CEPI rentraient au sein de leurs villages, proches géographiquement, pour participer à la vie sociale, économique et politique. Ce retour, fondamental afin de ne pas trop perturber les calendriers agricoles, devait également permettre à moyen terme des transferts et circulations de connaissances entre les structures éducatives et les populations. Différenciant les CEPI du modèle des internats, cette période de trois jours était assumée dans le but d'intégrer au mieux les apprentissages à la vie des communautés.

Figure 9 : Photographie d'un échange avec les détenteurs traditionnels des savoirs dans le CEPI de Cufar, non datée



Source : Archives de l'IRFED conservées par Roland Colin.

L'éducation des jeunes adultes était pensée de manière conjointe avec deux autres piliers de l'action en faveur du développement rural : « l'animation de la communauté » et la « formation des professeurs⁵⁰ ». Les activités réalisées dans le contexte scolaire avaient une fonction directe d'animation socioculturelle, par le biais de réunions avec les *homens grandes*, d'importantes discussions au sein de groupes d'alphabetisation et

⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁹ Colin Roland (1980), « Une expérience novatrice en Guinée-Bissau : Les centres d'éducation populaire intégrée (CEPI) », *Revue internationale de pédagogie*, 26(3), pp. 349-355.

⁵⁰ Sena L. de, Une expérience..., *op. cit.*, p. 4.

la réalisation de projets concrets utiles à la communauté : éducation à la santé, travaux agricoles, valorisation du patrimoine culturel ou « construction d'équipements villageois pour l'usage commun⁵¹ ».

Figure 10 : Photographie de la construction d'un puits au CEPI de Cufar, non datée



Source : Archives de l'IRFED conservées par Roland Colin.

Figure 11 : Photographie de travaux agricoles au CEPI de Cufar, non datée



Source : Archives de l'IRFED conservées par Roland Colin.

⁵¹ Sena L. de, Une expérience..., *op. cit.*, p. 5.

Si elles manquèrent de moyens pour se développer de manière coordonnée et autonome, ces initiatives furent souvent greffées à des projets déjà en cours de développement dans les villages d'implantation des CEPI : par exemple, « [...] après son ouverture, le Centre de Bedanda a participé au PIC, Projet intégré de Caboxanque, à travers des études du milieu et des appuis pédagogiques aux différentes lignes d'action⁵² ».

Dans sa « Lettre à Piera Brigatti⁵³ », le chercheur brésilien Demétrio Delizoicov expliqua en 2020 les tâches qui lui incombèrent au cours d'un stage réalisé pendant deux mois en 1978 dans l'un des CEPI du sud du pays, révélant ainsi d'intéressants aspects du volet consacré à la formation des professeur·e·s. Il étudiait à l'époque l'enseignement des sciences à l'université de São Paulo au Brésil et intégrait un groupe de recherche dirigé par le physicien Luis Carlos de Menezes. Son stage de 1978 fut supervisé par la coordinatrice du bureau local de l'IRFED en Guinée-Bissau, Piera Brigatti, destinataire de sa lettre rédigée *a posteriori* :

Dans le cadre des activités prévues au cours de la réalisation du stage, tu nous as demandé de proposer un cours de sciences naturelles à destination des professeurs en formation au CEPI. Ce centre était en phase avec les défis et les orientations que le gouvernement guinéen nouvellement nommé entendait relever en priorité : réduire le déficit éducatif laissé par le colonialisme⁵⁴.

Assurément, l'un des principaux enjeux des années post-indépendance était la formation de cadres nationaux compétent·e·s dans les secteurs clés de l'éducation et de la santé, afin d'ériger une nouvelle fonction publique autonome et conscientisée politiquement.

Profondément inscrites dans une démarche d'éducation populaire et de recherche-action, les structures reproduisaient donc les mêmes étapes pour la formation des élèves et celle des futur·e·s enseignant·e·s : étude préalable de la réalité du milieu – avec par exemple un exercice d'analyse des caractéristiques des villages concernés par l'implantation d'un CEPI –, étude scientifique des données et des besoins des populations en termes de pédagogie, puis travaux pratiques et confrontation des connaissances avec la réalité. Les équipes en charge de la formation devaient employer les méthodes que leurs élèves étaient censé·e·s appliquer, tous les individus se trouvant ainsi en formation constante, à la fois en mesure d'apprendre et d'enseigner. Les trois journées durant lesquelles les élèves des CEPI repartaient au sein de leurs villages d'origine permettaient aux formatrices et formateurs de se consacrer à l'organisation des contenus futurs, ainsi qu'à l'élaboration de séminaires réguliers et de fiches didactiques à partir de 1979.

À l'occasion de l'ouverture du deuxième CEPI en 1978, Luiz de Sena indiquait l'embauche de quatre cadres de l'internat de Cò, anciens formateurs aux qualifications hétérogènes. La problématique du recrutement de personnels qualifiés semble s'être légèrement atténuée par la suite, tout en demeurant un véritable enjeu dans la structuration des centres :

Ce n'est qu'à l'année suivante, 1979, qu'on a pu commencer à exiger la conclusion du premier cycle du secondaire (la neuvième classe), pour le recrutement de candidats au poste de « professeur » au CEPI. [...]

La coordination du CEPI a réussi à obtenir que ses cadres passent leurs examens face à des jurys composés de professeurs du Lycée pour obtenir l'homologation de leur formation. Ainsi plusieurs cadres, en particulier ceux de la première génération, ont pu atteindre le niveau du bac et réaliser des études supérieures⁵⁵.

Ancien enseignant stagiaire, Demétrio Delizoicov expliquait en ce sens l'impact majeur de cette expérience dans la suite de son parcours professionnel. Fait notable, il en analysait également certains aspects caractéristiques en les comparant aux pratiques pédagogiques freiriennes :

Les longues conversations que nous avons eues avec toi en Guinée ont notamment convergé sur la fine harmonie possible entre la proposition de Freire concernant la recherche thématique pour établir des pratiques éducatives centrées sur des thèmes générateurs et les activités développées par l'IRFED et le CEPI. Ces activités étaient axées sur l'analyse des caractéristiques socio-anthropologiques du système productif agricole de l'ethnie Balante – prédominante dans cette région du pays – ainsi que sur la coexistence de la population avec des maladies endémiques, telles que la malaria⁵⁶.

Ancrés dans les connaissances et savoir-faire des communautés urbaines, rurales ou villageoises, issus du dialogue permanent et interdisciplinaire entre équipes de formation, équipes enseignantes et élèves apprenant·e·s, les *Círculos de Cultura* et les CEPI n'avaient pourtant initialement ni les mêmes objectifs ni les mêmes publics. Si elles répondaient théoriquement à des logiques distinctes, force est de constater que de

⁵² *Ibid.*

⁵³ Delizoicov Demétrio (2020), « Carta à Piera Brigatti: Uma educadora ético-crítica », *Crítica Educativa*, 6, pp. 1-13.

⁵⁴ Delizoicov D., « Carta à Piera Brigatti », art. cité, p. 4.

⁵⁵ Sena L. de, Une expérience ..., *op. cit.*, pp. 6-7.

⁵⁶ Delizoicov D., « Carta à Piera Brigatti », art. cité, p. 4.

très nombreuses passerelles existèrent en pratique entre les démarches des équipes de l'IDAC et de l'IRFED. Ces projets éducatifs, qui collaboraient avec d'autres actions en faveur du développement économique, de l'amélioration des productions agricoles ou de la santé des populations, visaient l'adaptation pédagogique aux réalités des personnes participantes et s'appuyaient sur une intégration constante entre théorie, pratique et analyse critique.

Augusta Henriques insista, au cours de notre entretien, sur l'insertion de l'éducation inclusive, populaire et émancipatrice dans un contexte historique spécifique : celui des quelques années entre l'indépendance officiellement reconnue en 1974 et la fin de la décennie. Il s'agissait, aux prémices de la construction d'un nouvel État indépendant, de bâtir des relations d'apprentissage et d'enseignement égalitaires, libérées de l'autorité coloniale et ouvrant des perspectives concrètes de développement pour le futur de la Guinée-Bissau.

Une multitude d'actrices et d'acteurs œuvra entre 1975 et le début des années 1980, du local à l'international, pour décoloniser l'éducation sur différents fronts : alphabétisation pour adultes ; éducation populaire rurale ; formation des professeur·e-s, animatrices et animateurs culturel·le-s ; articulation des pratiques pédagogiques avec les besoins concrets des populations en termes de santé et d'agriculture ; valorisation des cultures et savoirs populaires. Ancrés dans l'héritage assumé des projets développés par le PAIGC pendant la guerre, notamment au sein des zones libérées articulées pour déconstruire de manière globale le système colonial, ces différents projets révèlent également un ensemble de tensions et de contradictions caractéristiques de la période en Guinée-Bissau, en termes politiques et linguistiques.

L'année 1979 constitua un obstacle considérable au bon fonctionnement et à la longévité de telles initiatives : le remaniement et les importants changements dans la direction des ministères, notamment celui de l'Éducation nationale, ainsi que le départ d'une importante assistance technique, entraînèrent des difficultés notables. Le coup d'État mené par João Bernardo « Nino » Vieira le 14 novembre 1980, renversant le président Luís Cabral, conduisit au départ de nombreux cadres du PAIGC d'origine cap-verdienne, conscientisés politiquement et rompus à une discipline militaire. Les multiples raisons de la mise à l'arrêt progressive des *Círculos de Cultura* et des CEPI au cours des années 1980 restent encore à identifier précisément. Cela dit, le nouveau contexte politique brésilien marqué par la loi d'amnistie d'août 1979, qui permit le retour au pays d'exilé·e-s politiques, dont Paulo Freire, ainsi que les problèmes linguistiques, les divergences ethniques, le manque structurel de moyens et l'absence d'écoles élémentaires dans les zones rurales, constituent autant de facteurs d'explication. Les CEPI furent désactivés en 1984, alors que les élèves du secondaire et les jeunes cadres se tournaient davantage vers les structures classiques afin d'obtenir des diplômes conventionnels, partaient pour certain·e-s se former à l'étranger ou convoitaient des ministères plus prestigieux, comme le Plan ou les Relations étrangères.

Cette étude exploratoire présente quelques-uns des multiples enjeux caractérisant cette décennie charnière de l'histoire contemporaine bissau-guinéenne : moment des guerres de libération et des indépendances dans les PALOP, la période correspond également au cœur de la répression politique et de l'exil au Brésil, aux reconfigurations de stratégies militantes de la gauche internationale alimentée par les élans de collaboration pour le développement, par la théologie de la libération, l'essor du tiers-mondisme et du panafricanisme. La tenue, en 1978 à Bissau, de la première rencontre des ministres de l'Éducation des cinq PALOP, qui représenta une étape significative des tentatives de reconstruction conjointe, autorise d'ailleurs en ce sens quelques ambitions comparatives : serait-il alors pertinent de réfléchir, à partir de la Guinée-Bissau, à la constitution d'un cadre éducatif, militant et anticolonial à l'échelle transatlantique ?

Mélanie Toulhoat

*LabEx HASTEC (ANR-10-LABX-85) – Institut des mondes africains (France) (2020-2021),
membre scientifique de la Casa de Velázquez (EHEHI) (France-Espagne-Portugal) (2021-2022)*

Bibliographie

- ALMEIDA Hilda Maria Ferreira de (1981), *Educação e transformação social. Formas alternativas de educação em país descolonizado*, mémoire de master, Rio de Janeiro, Fondation Getúlio Vargas, Institut d'études avancées en éducation.
- BLUM Françoise (2014), *Révolutions africaines. Congo, Sénégal, Madagascar. Années 1960-1970*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- CABRAL Amílcar (1974), *Nação Africana Forjada na Luta*, Lisbonne, Nova Aurora.
- CABRAL Amílcar (1974), *P.A.I.G.C.: Unidade e Luta*, Lisbonne, Nova Aurora.
- CARDOSO Carlos (1994), « A transição democrática na Guiné Bissau : um parto difícil », *Soranda: revista de estudos Guineenses*, 17, pp. 5-30.
- CARDOSO Carlos (1996), « Classe política e transição democrática na Guiné-Bissau », in F. KOUAWO et P. K. MENDY (dir.), *Pluralismo político na Guiné-Bissau*, Bissau, INEP, pp. 135-164.
- CECCON Claudius (2017), « Com Humor e Paulo Freire: a educação na Guiné-Bissau 1976-1980 », *Movimento-Revista de Educação*, 7, pp. 334-366.
- CHEZA Maurice, MARTÍNEZ SAAVEDRA Luis, SAUVAGE Pierre (dir.) (2017), *Dictionnaire historique de la théologie de la libération, Les thème, les lieux, les acteurs*, Namur, Lessius.
- COLIN Roland (1980), « Une expérience novatrice en Guinée-Bissau : Les centres d'éducation populaire intégrée (CEPI) », *Revue internationale de pédagogie*, 26(3), pp. 349-355.
- COLIN Roland (2018), « Guinée-Bissau : le message autogestionnaire d'Amílcar Cabral et les CEPI au temps de la libération (1975-1980) », in R. COLIN, *La toison d'or de la liberté*, Paris, Présence africaine, pp. 273-289.
- DA SILVA REIS Ana Lúcia (2020), *Escola-Piloto do PAIGC*, mémoire de master, Lisbonne, Université Nova Lisboa, Faculté de sciences sociales et humaines.
- DELIZOICOV Demétrio (2020), « Carta à Piera Brigatti: Uma educadora ético-crítica », *Crítica Educativa*, 6, pp. 1-13.
- DHADA Mustafah (1993), *Warriors at Work: How Guinea Was Really Set Free*, Boulder, University Press of Colorado.
- DUARTE SILVA António (1997), *A Independência da Guiné-Bissau e a Descolonização Portuguesa*, Porto, Edições Afrontamento.
- FATI Calilo (2018), « Guiné-Bissau: A educação para a liberdade (1963-1973) », *Revista Café com Sociologia*, 7(1), pp. 62-72.
- FREIRE Paulo (1970), *Pedagogia del Oprimido*, Montevideo, Tierra Nueva.
- FREIRE Paulo (1970), *Pedagogy of the Oppressed*, New York, Herder and Herder.
- FREIRE Paulo (1978), *Cartas à Guiné-Bissau*, Lisbonne, Moraes Editores.
- FREIRE Paulo, DARCY DE OLIVEIRA Rosiska, DARCY DE OLIVEIRA Miguel et CECCON Claudius (1980), *Vivendo e Aprendendo. Experiências do IDAC em educação popular*, São Paulo, Editora Brasiliense.
- GUIDI Pierre (2020), *Éduquer la nation en Éthiopie. École, État et identités dans le Wolaita (1941-1991)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- KIRKENDALL Andrew J. (2010), *Paulo Freire and the Cold War Politics of Literacy*, Chapel Hill, The University of North Carolina Press.
- LABRUNE-BADIANE Céline, SUREMAIN Marie-Albane de et BIANCHINI Pascal (dir.) (2012), *L'école en situation post-coloniale*, Paris, L'Harmattan (« Cahiers Afrique », n° 27).
- LOPES Carlos (1987), *A transição histórica na Guiné-Bissau*, Bissau, INEP.

- MALOTT Curry, « How Amílcar Cabral shaped Paulo Freire's Pedagogy », *New Frame*, 26 août 2021. En ligne, consulté le 28/09/2021. URL : <https://www.newframe.com/how-amilcar-cabral-shaped-paulo-freires-pedagogy/>.
- MENDY Karibe Peter (2019), *Amílcar Cabral. A Nationalist and Pan-Africanist Revolutionary*, Athens, Ohio University Press.
- NAPOLITANO Marcos (2014), *1964. História do Regime Militar Brasileiro*, São Paulo, Editora Contexto.
- PEREIRA Araujo Amílcar et VITTORIA Paolo (2012), « A luta pela descolonização e as experiências de alfabetização na Guiné-Bissau: Amílcar Cabral e Paulo Freire », *Estudos Históricos*, 25(50), pp. 291-311.
- RIBEIRO Maria Cláudia Badan (2016), « As redes políticas de solidariedade na América latina », *Revista Tempo e Argumento*, 8(17), pp. 311-349.
- ROMÃO José Eustaquio et GADOTTI Moacir (2012), *Paulo Freire et Amílcar Cabral: a descolonização das mentes*, São Paulo, Instituto Paulo Freire.
- VAZ BORGES Sónia (2019), *Militant Education, Liberation Struggle, Consciousness: The PAIGC education in Guinea Bissau 1963-1978*, Berlin, Peter Lang.
- VITTORIA Paolo (2011), *Narrando Paulo Freire. Por uma pedagogia do diálogo*, Rio de Janeiro, Editora UFRJ.
- WEISS Jane et MIETHE Ingrid Thea (dir.) (2020), *Socialist Educational Cooperation and the Global South*, Berlin, Peter Lang.