

Une pratique de contre-école : l'expérience éducative du mouvement de libération nationale dans les zones libérées de la Guinée-Bissau

An alternative School in Practice: the Educational Experiment of the Movement for National Liberation in the Liberated Zones of Guinée Bissau

Paul BÉLANGER

Volume 12, Number 1, avril 1980

Éducation, économie et politique

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/001038ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/001038ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Presses de l'Université de Montréal

ISSN

0038-030X (print)

1492-1375 (digital)

[Explore this journal](#)

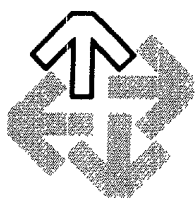
Cite this article

BÉLANGER, P. (1980). Une pratique de contre-école : l'expérience éducative du mouvement de libération nationale dans les zones libérées de la Guinée-Bissau. *Sociologie et sociétés*, 12(1), 155–168. <https://doi.org/10.7202/001038ar>

Article abstract

This article, taken from a doctoral dissertation, sets out to describe the double significance of alternative schools which were developed in the liberated zones during armed struggle in Guinée-Bissau from 1963 to 1973 : double significance as ideological riposte and as a break in the reproduction of social relationships of domination. The basic hypotheses of the author's thesis is that the alternative school as an abstract reality of autonomous ideological practices of dominated classes constitutes an opportunity for heuristic analysis which reveals the school's place in the interplay of class relationships. 49. J.S. Saul, art. cit., p. 331.

Une pratique de contre-école : L'expérience éducative du mouvement de libération nationale dans les zones libérées de la Guinée-Bissau



PAUL BÉLANGER

L'hypothèse de base de cet article est que la contre-école, réalité abstraite des pratiques idéologiques autonomes des classes dominées, constitue un lieu heuristique d'analyse mettant en transparence l'école dans le jeu des rapports de classes et les contradictions qui s'y exercent. À cet égard l'étude des cas de contre-école réalisés dans les zones reconquises par les armées de libération est tout aussi importante que celle des expériences éducatives autonomes des mouvements ouvriers dans les pays capitalistes industrialisés. Étude toutefois plus difficile : la lutte y est trop vive pour laisser le temps de consigner au fur et à mesure des pratiques éducatives souvent clandestines, pour aussi avoir retenu l'attention de chercheurs en éducation ou pour avoir fait l'objet d'étude systématique par les observateurs qui ont pu se rendre sur le terrain¹ ; les moyens trop limités aussi pour mettre en forme les évaluations réalisées en cours de route. Malgré ces difficultés d'analyse qui en reflètent la dimension de « mouvement historique », ces expériences ne constituent pas moins un lieu privilégié d'analyse en histoire et en sociologie de l'éducation.

Et cela est le cas tout particulièrement, en Afrique, de l'expérience du PAIGC (Parti africain de l'indépendance de la Guinée-Bissau et du Cap-Vert)

1. Les références sur le PAIGC et la Guinée-Bissau seront notées au long de l'article. Notons l'excellente revue bibliographique de John S. Saul « The Revolution in Portugal's African Colonies : A Review Essay », *Revue canadienne des études africaines*, vol. 9, n° 2, 1975, p. 315-336.

en raison précisément de la longue lutte de 1959 à 1974 contre le régime colonial portugais. Les réalisations éducatives du PAIGC dans les zones libérées sont comparables en effet à celles des mouvements vietnamiens et chinois dans leur lutte respective de libération².

L'expérience guinéenne en éducation durant la lutte armée est d'autant plus importante que, suite à la victoire du PAIGC en 1974, elle constituera un des rares cas où la dynamique dialectique entre l'école et la contre-école s'exercera concrètement dans l'ensemble de cette formation sociale.

Ce n'est pas par hasard si la première réunion « historique », tenue en février 1978, des ministres de l'éducation des quatre pays africains³ récemment libérés de la domination coloniale portugaise s'est déroulée à Bissau à partir d'un schéma de discussion où chaque dimension de la politique éducative était analysée selon un rapport d'opposition entre l'école coloniale et l'école nouvelle : dans ces textes l'observateur pouvait déceler l'impact de l'expérience éducative durant la lutte, cette contre-école venant offrir, pour chaque question, le critère de distinction et de référence⁴.

Reflète et facteur relativement autonome de développement d'un mouvement historique, la contre-école ne prend sa signification sociale que par rapport à son contexte. C'est donc après avoir caractérisé cette lutte de libération nationale par rapport à la structure des classes de la société guinéenne et à la dynamique culturelle en jeu, que nous pourrions décrire la double signification sociale de cette expérience à titre, d'une part, de riposte idéologique et, d'autre part, de rupture face à la reproduction des rapports sociaux de domination. Nous ne traiterons ici⁵ que de la phase 1963-1973, avant donc la déclaration d'indépendance. Et même pour cette phase circonscrite, il nous sera impossible, dans le cadre du présent article, de traiter des mécanismes de contrôle populaire et de la stratégie éducative du PAIGC, ce qui aurait permis de mieux saisir au plan micro-sociologique la transformation des rapports de domination dont nous allons devoir limiter l'analyse à un plan plus global.

Cette étude se base sur des données provenant de sources diverses : les documents officiels du PAIGC et du Commissariat à l'éducation de Bissau, les quelques études brèves faites à partir d'observations-terrain durant la lutte de libération⁶, le matériel d'observation et les entrevues réalisées par l'auteur auprès de responsables et de professeurs combattants durant un bref séjour en Guinée-Bissau en 1977, les travaux de l'Institut de développement et d'animation culturelle de Genève, et surtout les œuvres d'Amilcar Cabral qui a su dégager des pratiques une réflexion critique d'une grande lucidité et d'une prospective exceptionnelle.

2. Quant à l'expérience chinoise au Yenan de 1935 à 1949, on consultera P. Tissier, *L'éducation en Chine populaire*, Paris, Maspero, 1978, p. 29-42.

3. Angola, Cap-Vert, Mozambique, Saô Tomé e Príncipe, Guinée-Bissau.

4. Republica da Guinée-Bissau, Commissariado de Estado da Educaçâo Nacional, Rencontre des ministres de l'Éducation du 15 au 21 février 1978, 11 pages.

5. Cet article est en effet un extrait adapté d'un chapitre d'une thèse de doctorat présentée à Paris en décembre 1979.

6. G. Chaliand, *Lutte armée en Afrique*, Paris, Maspero, 1967; B. Cornwall, *The Bush Rebels*, New York, Hold Rinehart, 1972, 252 p.; B. Davidson, *Révolution en Afrique* (Guinée-Bissau), Paris, Seuil, 1969; L. Rudebeck, *Guinea-Bissau, A study of Political Mobilization*, Uppsala, S.I.A.S., 1974, 277 p.

I. LA DYNAMIQUE CULTURELLE EN JEU DANS LA STRUCTURE DES CLASSES SOCIALES GUINÉENNES DURANT LA LUTTE DE LIBÉRATION NATIONALE

La Guinée-Bissau est un petit pays essentiellement agricole de 800 000 personnes. L'implantation cinq fois séculaire du colonialisme portugais et, plus particulièrement depuis la fin du XIX^e siècle, de son ultra-colonialisme constitueront un facteur important de rapprochement des multiples groupes ethniques jusque-là relativement autonomes les uns des autres.

L'imposition d'impôts par le régime colonial intégrait manu militari les paysans dans un système de travail forcé consacré à la production de denrées d'exportation. La très faible productivité d'une force de travail démunie d'outils agricoles et de la traction animale demeurait rentable en raison de sa rémunération pratiquement nulle. Le sous-développement de l'école coloniale n'a fait émerger à son tour qu'une petite bourgeoisie fort restreinte (0,4% de la population).

La structure simple des rapports de domination et le faible niveau de développement des forces productives⁷ favorisaient une solidarité basée sur les mêmes intérêts économiques. Bloquée face à un système scolaire sur-sélectif et réprimée dans ses aspirations de promotion sociale, la petite bourgeoisie a trouvé une identification et un rôle historique dans son alliance avec les masses populaires dont l'appui s'avèrera essentiel tout au long de la lutte de guérilla. Les seuls noyaux d'appui au régime colonial constitués par une micro-classe bourgeoise collaboratrice et certains groupes ethniques comme les Fouta seront trop restreints pour modifier cette dynamique historique; ils ne feront qu'en retarder le déroulement.

Cette analyse des groupes sociaux en présence, élaborée par Amílcar Cabral⁸ a été sous-jacente à toute la pratique d'affirmation nationale face à la classe dominante étrangère⁹.

Les rapports de classes à l'intérieur de la société guinéenne, se reflétaient au plan culturel. C'est dans la rationalité même de son apport au maintien et à la reproduction des rapports de domination que la culture coloniale tendait à se poser comme unitaire et à déclarer dépourvues de culture et d'histoire les masses qu'on n'avait guère intérêt à acculturer étant donné l'organisation de type «travail forcé» des rapports de production. La presque totalité de la population africaine, à savoir 99,5%, non assimilée, se retrouvait ainsi, selon l'expression d'Amílcar Cabral, sortie de l'histoire.

Toutefois cette mainmise coloniale qui parviendra à bout de la résistance tribale armée traditionnelle en 1936, soit à peine 25 ans avant le début de la lutte de libération, n'a jamais pu casser la résistance idéologique des classes populaires conservant leurs coutumes et leur langage et opposant à l'occupant une moquerie dissimulée dans la symbolique de cette vie culturelle demeurée relativement autonome¹⁰.

7. L. Rudebeck, *ibid.*, p. 12.

8. A. Cabral, *Unité et Lutte*, vol. I, *l'Arme de la théorie*, Paris, Maspero, 1975, p. 141-147.

9. B. Campbell, *Libération nationale et construction du socialisme en Afrique*, Montréal, Nouvelle Optique, 1977, p. 27.

10. A. Cabral, *op. cit.*, p. 327-328.

L'«erreur» du pouvoir colonial aura été précisément d'ignorer, de réprimer cette culture réfugiée dans l'espace clandestin de la structure horizontale des sociétés traditionnelles paysannes¹¹. Et réciproquement la caractéristique majeure de la pratique du PAIGC aura été d'appuyer sa mobilisation sur «le caractère indestructible de la résistance culturelle du peuple, des masses populaires, face à la domination étrangère».

La résistance populaire des différents groupes ethniques face à une même domination étrangère permet de faire émerger une conscience collective nationale¹². La contre-école du PAIGC (centres éducatifs, journaux, radio, travail de mobilisation) viendra donner un aboutissement politique à cette résistance spontanée, viendra structurer cette contre-école indifférenciée s'exerçant dans la tradition orale, les chansons et, avant tout, dans les langues traditionnelles¹³.

Les rapports entre la culture populaire et la lutte de libération sont réciproques : si souvent cette lutte est précédée par des manifestations culturelles niant les prétentions culturelles arbitraires des dominants, toujours la libération du processus de développement des forces productives ouvre à la culture nationale des perspectives nouvelles «en lui rendant toute sa capacité de créer le progrès¹⁴». Ce qui importe de noter ici c'est, à l'intérieur de ce jeu dialectique, le rôle idéologique précis de la petite bourgeoisie autochtone dans l'accélération du processus de libération. Cette nouvelle classe «assimilée» se trouvait coincée dans «les contradictions de la réalité culturelle et sociale où elle vit¹⁵». Elle se voyait quotidiennement humiliée par la classe dominante tout en étant à même de constater les conditions misérables des masses populaires qu'on lui demande d'administrer au plan local. Sa condition de classe marginalisée, déracinée, posait cette bourgeoisie en conflit d'identités. C'est d'ailleurs cette position sociale instable au centre de la «contradiction irréductible qui oppose les masses populaires exploitées à la classe étrangère exploiteuse¹⁶», qui fera de la fraction de cette petite bourgeoisie, retrouvant son identité dans une solidarité populaire, le creuset naturel où, par un retour aux sources, sera niée la culture coloniale et s'amorceront la mobilisation et la lutte.

La contre-école du PAIGC, comme rupture idéologique et action créatrice, se situe au point de rencontre entre les masses populaires porteuses de leur culture propre et cette fraction de la petite bourgeoisie en quête d'une identité nouvelle.

C'est à partir de 1964, au moment où on commence dans les zones libérées à anticiper l'indépendance et à construire une société nouvelle, et devant l'urgent besoin de formation aux plans militaire, politique et socio-économique, que le PAIGC démarre une stratégie éducative diversifiée étroitement liée à la lutte. Cette stratégie reposera essentiellement sur un vaste réseau de plus de 150 écoles de brousse animées par plusieurs centaines de professeurs combattants, sur la création d'un deuxième réseau, à un niveau plus élevé, d'internats coor-

11. M. de Andrade, et A. Franca, «A cultura no problematica de libertação macianal», dans *RAIZES*, n° 1, janvier-avril 1977, p. 6.

12. A. Cabral, *op. cit.*, t. I, p. 306.

13. E. de S. Ferreira, *op. cit.*, p. 116- p. 119 où il cite Mario de Andrade «Colonialisme, culture et révolution», dans *Tricontinental*, vol. 13, juillet-août 1969.

14. A. Cabral, *op. cit.*, p. 322.

15. A. Cabral, *ibid.*, p. 342, Cedetim, *op. cit.*, p. 74-80.

16. A. Cabral, *op. cit.*, p. 343 ; B. Campbell, *op. cit.*, p. 47-50.

donnés par une école pilote et sur la réalisation de programmes de formation des cadres politiques et militaires du parti. Outre ces trois types de formation, et pour en assurer la continuité et la diffusion, le PAIGC recommandait dès 1964 la mise en place de petites bibliothèques dans les zones libérées ; il publia à partir de l'année suivante deux journaux qui sont devenus des outils de formation : le BLUFFO un journal pour jeunes et le LIBERTACAÔ un journal pour militants à qui on demandait d'en faire connaître le contenu à la population locale où ils se trouvaient insérés. Autre outil de contre-école : la radio du PAIGC : Radio LIBERTACAÔ.

II. LA PRATIQUE ÉDUCATIVE DU PAIGC : UNE RIPOSTE ET UNE RUPTURE IDÉOLOGIQUES

Quelle fut l'orientation idéologique de cette contre-école ? Y a-t-il eu plus qu'une résistance culturelle des classes dominées ? Si oui, cette expérience a-t-elle opéré une rupture face à la culture dominante coloniale ? Peut-on déceler des impacts spécifiques relativement autonomes ?

Nous tenterons de répondre à ces questions en nous référant aux sources disponibles : documents officiels, manuels scolaires publiés à l'époque de la lutte, programmes détaillés de formation des cadres, résultats de notre propre enquête *post-factum*.

La rupture face à une école coloniale désafricanisante est celle qui frappe d'abord l'attention de l'observateur. Le PAIGC a ainsi voulu riposter contre l'orientation assimilatrice de l'école coloniale chargée de civiliser les « indigènes » de « les faire passer graduellement de leur condition sauvage à la vie civilisée¹⁷ ». Salazar disait dans un discours radiophonique en 1957 : « Nous croyons que ces races décadentes ou, si vous préférez, arriérées, nous avons le devoir de les conduire à la civilisation¹⁸ ».

D'où l'importance de la géographie et de l'histoire africaines dès la formation de base, d'où aussi l'importance des thèmes suivants dans la formation des cadres militants : histoire nationale, histoire du parti et des autres mouvements africains de libération, étude des caractéristiques des différents groupes ethniques constitutifs de la nation, analyse des conséquences de la domination coloniale, débats sur la décolonisation politique, économique et culturelle¹⁹.

L'expérience de la lutte a aussi provoqué la revitalisation et l'éclosion de plusieurs formes d'expression artistique : au niveau des arts plastiques, de la chanson, des contes populaires, etc.²⁰. Elle a permis le démarrage de recherches sur les productions culturelles propres des différentes communautés ethniques constitutives des peuples guinéens et cap-verdiens. Elle a permis la rencontre des expressions culturelles des différentes ethnies.

Amílcar Cabral qui avait déjà analysé les mutations de la production littéraire de la petite bourgeoisie assimilée²¹, propose comme une des tâches majeures de la contre-école la promotion de la culture africaine :

17. E. de S. Ferreira, *Portuguese Colonialism in Africa*, Paris, Unesco Press, 1974, p. 20-21.

18. *Ibid.*

18. *Ibid.*

19. L. Rudebeck, *op. cit.*, p. 82, 222, 258-262.

20. M. de Andrade, *art. cit.*, p. 6, 10, 11.

21. A. Cabral, *op. cit.*, t. I, p. 25-30.

défendre et promouvoir les manifestations culturelles de notre peuple, respecter et faire respecter les us, les coutumes et traditions de notre pays, pourvu qu'ils ne portent pas atteinte à la dignité humaine [...] encourager les manifestations artistiques (musique, danse, peinture et sculpture), organiser des compétitions entre artistes, créer des groupes chorégraphiques, de chant et de théâtre, collectionner des œuvres d'art et recueillir des textes de légendes et d'histoire racontés par le peuple²².

Mais il ne peut y avoir d'expressions culturelles autonomes des masses populaires sans une transformation des rapports de domination et, au préalable, sans une rupture face aux appareils idéologiques opacisant ces rapports. C'est par son existence même que l'éducation organisée par le PAIGC a cassé et mis à nu l'idéologie du « don », interprétation aliénante nécessaire pour amener les enfants d'origine populaire à s'auto-éliminer des canaux scolaires de promotion sociale.

Dans les zones libérées, la situation est renversée : des dizaines de milliers (il y en aura jusqu'à 15 000 en 1971-1972) expriment leur capacité d'apprendre jadis niée par l'école coloniale dont le caractère hautement sélectif et les contenus, sinon la simple image, leur avaient « enseigné leur statut d'infériorité ». Les éléments de la petite bourgeoisie qui jadis réussissaient selon des critères « douteux²³ » n'ont d'autres choix que de se réintégrer à l'intérieur du réseau des écoles « sous les manguiers » où ils devront se « réacculturer ».

La séquence graduelle des contenus partant du vécu quotidien pour déboucher sur une compréhension historique, géographique et culturelle plus large permettait aux jeunes de maîtriser graduellement leur apprentissage plutôt que d'être dépendant du maître. Une telle stratégie inductive de programmation des contenus d'apprentissage brisait l'effet auto-sélectif de la pédagogie élitiste de l'école coloniale. Celle-ci, on l'a déjà noté, conduit les enfants à interpréter en terme d'incapacité personnelle leur exclusion de l'école et des conditions futures de vie meilleure qui l'accompagne.

De telles pratiques éducatives contribuent à faire éclater les contradictions historiques et économiques du régime en révélant aux participants l'histoire coloniale comme une histoire de domination, depuis l'esclavage jusqu'au régime contemporain de travail forcé, en permettant aux jeunes de saisir les origines historiques de leurs présentes conditions de vie et de l'agression militaire dont ils sont constamment l'objet²⁴.

D'ailleurs, le contexte de guerre, le camouflage des écoles sous la forêt dense, loin des villages, l'obligation de creuser des caches pour protéger les jeunes contre les bombardements, ce contexte comportait en lui-même sa propre force éducative²⁵.

Et cette actualisation du conflit entre la culture coloniale et la lutte africaine ne se fera pas sans une ré-appropriation-transformation de cette dernière. On le constate dans les efforts pour dépasser la mentalité tribale : ce qui constitue une autre rupture idéologique significative. En évitant d'envoyer

22. A. Cabral, *op. cit.*, t. II, p. 214.

23. *Ibid.*, R. et M. Darcy de Oliveira, *Guinée-Bissau, réinventer l'éducation*, Genève, IDAC, 1976, p. 36.

24. A. Cabral, *op. cit.*, p. 218-219, 258-262.

25. B. Cornwall, *op. cit.*, p. 206.

dans les villages des professeurs-combattants de même appartenance ethnique, en assurant une présence des principaux groupes ethniques dans chaque internat et à l'école pilote de Conakri même, tout comme dans l'ensemble des activités du PAIGC, ce parti a cherché à aider les milieux paysans à perdre leurs complexes qui les limitaient dans leurs rapports avec les autres groupes ethniques et sociaux. Contrairement au régime colonial qui exacerbe les divisions ethniques pour mieux régner, le PAIGC encourage chaque groupe ethnique à contribuer, à partir de son expérience propre, à l'élaboration d'une politique nationale. D'ailleurs, à l'intérieur de la formation des cadres, il y avait des sessions spéciales portant sur cette question du tribalisme et des éléments favorables et défavorables²⁶. Dépassement donc de la mentalité tribale en vue du développement d'une conscience nationale.

Devant l'assemblée des Nations unies en 1972, Amilcar Cabral revendiquait le droit à l'autodétermination d'un peuple qui avait forgé dans la lutte un profond sentiment d'appartenance, une conscience nationale. Il déclarait :

Nous pouvons même affirmer que le résultat transcendant de notre lutte, lequel est, en même temps, sa force principale, est la conscience nouvelle qui caractérise à présent les hommes, les femmes, voir les enfants de notre pays²⁷.

Le leader du PAIGC, pour légitimer le mouvement de libération décrira en détail la réalisation anticipée de l'indépendance dans les zones libérées. Définissant les objets de la résistance culturelle, il nommera :

- développement d'une culture populaire, et de toutes les valeurs culturelles positives, autochtones ;
- développement d'une culture nationale sur la base de l'histoire et des conquêtes de la lutte elle-même²⁸.

Laissons parler les anciens professeurs-combattants eux-mêmes :

Il fallait en arriver à ce que les enfants connaissent et aiment davantage la culture, les valeurs de leur peuple, de leur communauté. Plus tard, quand ils seront en contact avec d'autres cultures, ils ne chercheront pas à nier leur milieu, mais à le développer davantage sur la base de ce qu'il est²⁹.

L'école coloniale, celle qui existait jusqu'à maintenant, éloignait à jamais les enfants de leur village, leur faisait mépriser leur milieu d'origine, avait pour effet de leur faire dédaigner le travail manuel paysan. Les colonialistes portugais prenaient les enfants et les amenaient dans leurs écoles et alors les jeunes devaient quitter leur milieu et devenaient « distants », sinon arrogants face aux leurs. Après avoir appris à lire et à écrire en portugais, ils rejetaient leurs parents et allaient travailler en ville. La différence entre l'école du Parti et l'école coloniale était très importante pour les parents. Nos parents ne voulaient pas au début que nous fréquentions les écoles du PAIGC tant qu'ils n'ont pas saisi la différence entre les deux écoles. L'école coloniale apprenait aux jeunes à lire, à écrire, à

26. L.T. Pereira et L. Moita, *Guinée-Bissau, 3 anos de independência*, Liboa, CIDAC, p. 24-25.

27. A. Cabral, *op. cit.*, t. I, p. 269.

28. *Ibid.*, p. 333-334.

29. Extraits tirés d'une entrevue réalisée en 1977 auprès des professeurs-combattants par l'auteur.

compter, leur apprenait l'histoire et la « civilisation » portugaise. L'école du PAIGC était bien différente : le programme comportait, outre les apprentissages de base, un travail manuel productif et une formation politique sur le sens de la lutte de libération, sur des objectifs du Parti et sur la nécessité de libérer le peuple de l'esclavage³⁰

Dernière caractéristique de l'orientation idéologique des pratiques de contre-école du PAIGC : la rupture face au projet de compétition et de mobilité individuelle. L'élément-clé à cet égard a été l'instauration à tous les niveaux, d'un travail matériel productif organisé sur une base collective : jardin collectif, contribution à la production villageoise.

Cette approche, dira un ancien professeur-combattant³¹, est essentielle pour développer chez les enfants un sens d'unité et d'égalité et ce à travers un travail réalisé collectivement.

Partie intégrante du programme scolaire, le travail productif permettait aussi aux écoles d'atteindre un certain niveau d'auto-suffisance sur le plan alimentaire, développait un « esprit de service à la communauté ».

Cette place faite à la production agricole brisait la division sociale entre le travail intellectuel et le travail manuel ; elle réhabilitait le travail paysan et tendait à délégitimer l'élitisme liée traditionnellement au travail scolaire.

La subordination de la lutte armée au travail de mobilisation politique et l'orientation de la formation des militaires en termes de service à la population correspondent à ces objectifs de promotion collective³². La pratique politique du PAIGC réfèrait sans cesse à la nécessité de la consultation populaire, à la lutte contre la tendance à instaurer des rapports de dépendance. La contre-école, dans sa pratique, visait précisément à développer cette orientation, à « compter sur ses propres moyens, à ne pas dépendre matériellement du mouvement ».

Si le travail productif est important, de noter un professeur-combattant, il ne s'agit pas de n'importe quel travail productif, mais de celui à travers lequel les jeunes peuvent développer le sens des responsabilités, le sens de l'auto-suffisance de leur communauté, le sens de la solidarité. À travers ces expériences collectives les jeunes se forment dans l'action, produisent collectivement et décident de la même manière de l'utilisation de leur production agricole. Des expériences coopératives autour de l'école de brousse sont aujourd'hui au cœur du débat sur l'éducation et la promotion collective dans notre pays³³.

C'est en ce sens que la contre-école est efficace pour opérer une brisure face au rôle de l'école coloniale de reproduction des inégalités sociales, face à sa fonction de distribution reproductive des rapports de classes.

30. Extraits tirés d'une entrevue réalisée en 1977 auprès des professeurs-combattants par l'auteur.

31. *Ibid.*

32. B. Davidson, *La Révolution en Afrique : la libération de la Guinée-portugaise*, Paris, Seuil, 1969, p. 64-65 ; B. Cornwall, *op. cit.*, p. 22.

33. Entrevue 1977.

III. LA CONTRE-ÉCOLE ET LES RAPPORTS SOCIAUX DE DOMINATION

Quel a été le rôle effectif du travail généralisé de formation de base et de qualification du PAIGC ? Ces pratiques ont-elles permis un déblocage du processus de développement des forces productives ?

Le type d'exploitation économique du régime ultra-colonial portugais, tel que noté plus haut, reposait d'abord sur un contrôle politique et militaire d'une force de travail laissée non qualifiée, tout en requérant parallèlement la formation d'une minorité constituant le personnel administratif de première ligne.

La vérité, c'est que l'éducation n'était pas reliée à la perspective de l'élévation du niveau des forces productives, ni même raccordée à une véritable politique de l'emploi. Sa fonction était purement idéologique : elle discriminait et assimilait les minorités qui devaient accomplir la fonction intermédiaire pour le maintien du système colonial. Rien de plus logique dans une colonie d'exploitation où les activités productives relevaient du secteur agricole et où l'on ne sentait même pas le besoin de moderniser ce secteur³⁴.

De fait si l'école capitaliste dans les enclaves modernisés du tiers-monde néo-colonial exerce sur la force de travail une fonction de qualification-assujettissement, l'école coloniale portugaise contribuait à l'exploitation des masses travailleuses par un système de non-qualification-travail forcé.

Aussi au fur et à mesure que le PAIGC libérait de nouvelles parties du territoire, il devait réorganiser l'activité économique, redévelopper des productions agricoles capables de nourrir la population et passer l'excédent nécessaire aux combattants ; il devait mettre sur pied les services sociaux essentiels.

S'imposait alors un travail de qualification de masse, surtout que le PAIGC ne pouvait réaliser, ni ne désirait, un développement basé sur un transfert de capitaux et axé sur des technologies avancées. C'est pour un auto-développement des zones libérées, basé sur la mobilisation, le travail et la créativité des masses, que le PAIGC opta pour reconstruire l'économie. Il développa en conséquence sa stratégie éducative : l'orientation pour une qualification de base-mobilisante de masse exigeait au préalable de pousser les jeunes à venir se former.

On s'explique alors que l'école du PAIGC *force l'accès* des jeunes face à une école coloniale qui, elle, discrimine fortement en n'ouvrant ses portes qu'à une infime minorité d'africains. La grande campagne du PAIGC pour convaincre la population de l'importance du travail éducatif, pour expliquer aux parents la nécessité d'envoyer leurs enfants à l'école de brousse est une tendance typique de contre-école.

Une militante d'un comité de village dira à Lars Rudebeck : (notre traduction)

Ici les portugais n'ont jamais construit d'école dans le passé, ils ont commencé de le faire maintenant qu'ils sont en train de perdre la bataille.

34. L. Sena et M.L. Lambert, *L'Éducation en république de Guinée-Bissau*, Paris, IRFED, 1977, p. 76.

Aussi, les parents ne sont pas habitués à envoyer leurs enfants à l'école. Il nous faut les persuader et cela n'a pas toujours été facile, mais j'explique aux parents qu'ils doivent envoyer leurs enfants à l'école parce que cela est important pour notre pays [...] je discute aussi avec les parents pour qu'ils prennent soin d'apporter à leurs enfants l'aide nécessaire dans leur travail scolaire³⁵.

Les entrevues que nous avons réalisées auprès des professeurs-combatants ont aussi souligné ce travail :

Lorsqu'il y avait des problèmes du côté des parents si, par exemple, certains parents voulaient retirer leurs enfants de l'école, le professeur allait les rencontrer pour les convaincre d'y laisser leurs jeunes³⁶.

Une des difficultés les plus importantes à cet égard fut celle de combattre les préjugés quant à l'éducation des filles.

Dans notre secteur, dira un militant local³⁷ (notre traduction) nous avons 1097 enfants dont 497 filles. Mais il nous a fallu travailler fort pour nous assurer que ces filles puissent venir à l'école [...] il nous a fallu discuter avec les parents et leur expliquer que leurs filles vont pouvoir devenir infirmières par exemple, dans certains cas les parents tentaient de maintenir leurs filles à la maison pour leur trouver un mari. Aussi essayions-nous de les persuader de changer d'opinion. Des fois nous réussissons mais d'autres fois non.

Ce travail de mobilisation pour forcer l'accès à l'école est à ce point important qu'Amilcar Cabral attirera longuement l'attention du Conseil supérieur du Parti lors d'une réunion tenue en 1971. Cette insistance est significative d'ailleurs des difficultés rencontrées dans la poursuite de cet objectif de démocratisation. Autre indice de ces obstacles non entièrement surmontés : la sous-représentation féminine tel que l'indique le tableau des clientèles scolaires.

Une des contradictions les plus flagrantes de l'éducation coloniale et néo-coloniale est que l'école primaire est entièrement conçue en fonction du palier supérieur, pour donner accès au niveau secondaire, alors que seulement 10 à 20 % des jeunes y accèdent vraiment. Et il en est de même à tous les niveaux. « L'école primaire, de dire Paulo Freire³⁸, prépare au lycée, le lycée prépare à l'université, l'université à l'élite, et il ne reste rien pour le peuple. »

L'école du PAIGC entendait répondre à ce problème formulé au départ par le leader Tanzanien Julius Nyerere en 1967³⁹. Le réseau d'écoles des zones libérées en effet était d'abord conçu pour assurer une qualification de base aux jeunes du village, une formation complète en elle-même.

Le travail éducatif de contre-école du PAIGC « prépare de la meilleure façon possible les élèves pour le type de vie que la plus grande majorité mènera dans la communauté et les villages ruraux du pays⁴⁰ » ; ce travail est d'abord significatif pour l'ensemble des jeunes parce qu'il est concrètement

35. L. Rudebeck, *op. cit.*, p. 130.

36. Entrevue, 1977.

37. L. Rudebeck, *op. cit.*, p. 123.

38. CIDAC, *op. cit.*, p. 115 (notre traduction).

39. Ce texte de 1967 apparaît dans le premier numéro de la revue *Educacão, Bissau*, n° 1, mars-mai 1976, p. 25-31 ; On peut consulter la version originale dans J. Nyerere, *Freedom and Socialism*, Dar-as-Salam, Oxford University Press, 1973.

40. CIDAC, *Rénover l'éducation*, p. 38.

et immédiatement pertinent à leur participation tant à la vie du village qu'à la lutte de libération.

On pourrait caractériser ainsi cette qualification de base du PAIGC durant la lutte : apprendre un savoir utile non pour se distinguer mais pour participer au développement de la collectivité et à la lutte de libération. Une qualification en somme reliée à la nouvelle organisation sociale des zones libérées.

D'ailleurs ce rapport de l'apprentissage au vécu et surtout à la production agricole collective était crucial pour s'assurer la collaboration des parents et plus fondamentalement pour faire de cette qualification un outil de développement pour le village non seulement en terme d'accroissement de la productivité mais aussi de transformation de l'organisation du travail et de compréhension de cette transformation :

Les parents nous demandaient : « Si vous amenez nos enfants pour leur apprendre à lire et à écrire, comment se comporteront-ils ensuite face à nous ? » « Nous répondions que nous préparons les enfants non à quitter leur milieu pour aller en ville vendre leur force de travail, mais plutôt à devenir des personnes capables de s'insérer d'abord chez-eux dans le processus de l'évolution nationale et internationale. D'ailleurs, on s'est servi de ces expériences de production coopérative pour démontrer aux adultes les nécessités de la production collective. » « À travers ce travail productif coopératif, les enfants apprenaient à travailler pour la communauté⁴¹. »

Bien sûr ce projet d'un travail généralisé de qualification de base n'allait pas de soi. La chute temporaire du nombre de participants qui de 14 400 jeunes en 1966-1967, baissera à 8 130 en 1968-1969 pour remonter à 14 400 en 1971-1972, indique bien les difficultés rencontrées tant au plan des ressources limitées qu'au niveau de la mobilisation. Et malgré ces limites, *en treize ans* de lutte le PAIGC aura fait bien plus que le régime colonial *en cinq siècles*. Les quatre internats accueillaient chacun annuellement environ 70 jeunes, dont certains iront à l'école pilote. De 1965 à 1971, 176 de ces jeunes ont pu poursuivre leur formation. L'Europe de l'Est, la Scandinavie, Cuba et la Chine seront les principaux lieux de formation à l'extérieur. Déjà en 1973, on l'a déjà noté, 82 cadres supérieurs et moyens auront été formés, environ 400 autres seront en formation⁴². De 1963 à 1976, seront formés 500 cadres politiques syndicaux et techniques du PAIGC en plus des dizaines de milliers de jeunes qui ont pu obtenir une première qualification de base. De son côté, le régime colonial, de 1471 à 1961, n'a pu former que 25 cadres moyens et supérieurs et faire accéder aux normes scolaires minimales de l'« assimilé » que 1 500 guinéens sur 503 000⁴³.

Plus important encore est le caractère démocratique de cette formation-promotion nécessaire au mouvement.

C'est par le mécanisme d'une évaluation fondée sur la mémorisation du savoir abstrait (l'examen requérant un discours cultivé, l'entrevue exigeant une « assimilation » de la langue coloniale) que s'opérait la discrimination raciale durant le régime colonial. La contre-école allait, là aussi, opérer une rupture en introduisant de nouveaux critères de sélection.

41. Entrevues 1977.

42. J.O. Andréini et M.L. Lambert, *la Guinée-Bissau*, Paris, l'Harmattan, 1978, p. 136-137.

43. E. de S., Ferreira, *op. cit.*, p. 115; CIDAC, *op. cit.*, p. 107.

Pour s'attaquer à l'élitisme et bloquer les privilèges⁴⁴, on tentera de faire reposer le choix des futurs cadres sur une évaluation continue de leurs études, sur leur réponse à la formation militante, sur la qualité de leur collaboration au travail productif collectif, sur leur participation aux organisations de jeunesse du Parti. Déjà le comportement quotidien des responsables du mouvement, depuis le village jusqu'à l'école pilote de Conakri⁴⁵, partageant les mêmes conditions matérielles que les autres combattants, indiquait une politique de refus de cumul des privilèges.

Si la lutte nécessite un apport technique et scientifique au plan du savoir-faire militaire, de la santé, du génie civil et rural, il importe que l'acquisition de cette compétence ne soit pas détournée en un mécanisme de différenciation sociale. On tend à ce que la qualification prolongée mobilise plus qu'elle ne distingue et divise.

Le Parti cherchera à atteindre ce difficile objectif par le type de sélection noté plus haut et par une organisation particulière d'envoi aux études et d'accueil au retour, de manière à orienter les études prolongées, à poser au départ des attentes et à assurer au terme une réinsertion dans la communauté.

Durant les premières années d'opération de nos écoles dans une région, les parents pensaient toujours que leurs enfants, une fois instruits, ne retourneraient pas dans leur village servir la communauté. Peu à peu, à travers les exemples concrets, telle cette fille qui après des études à l'extérieur est revenue comme assistante médicale, ils ont constaté que les écoles du PAIGC étaient bien différentes de celles des colonialistes⁴⁶.

C'est ainsi que la sur-qualification devait se démultiplier. « Qui sait doit apprendre aux autres ». Ce leitmotiv du Parti traduit bien l'objectif de faire jouer aux cadres un rôle continu de formateurs permettant ainsi de démultiplier les effets d'une qualification avancée qui n'a pu être accessible qu'à une minorité de militants⁴⁷. L'organisation de la santé dans les zones libérées constitue un exemple non seulement du contrôle populaire des cadres qualifiés mais aussi des possibilités de démultiplication de la formation médicale aux niveaux des infirmières, des assistantes-infirmières et des brigades de santé⁴⁸.

La démultiplication de la formation avancée reflète et renforce la tendance à la déprofessionnalisation; celle-ci est à son tour imposée tant par l'ampleur et l'urgence des tâches à accomplir que par la tendance à un contrôle populaire du développement. C'est aux deux pôles de la relation éducation-travail que le projet de promotion individuelle et de montée sociale se heurte aux orientations de fond de la lutte de libération.

IV. CONCLUSION : UNE ÉDUCATION OUTIL DE LUTTE

À la lutte militaire, politique et économique, a donc répondu une contre-école qui a ajouté sa propre force au mouvement de libération. Il s'est agi d'une

44. J.S. Saul, art. cit., p. 320.

45. B. Cornwall, *op. cit.*, p. 125.

46. Entrevue, 1977, Cf. B. Cornwall, *op. cit.*, p. 135-136.

47. A. Cabral, *op. cit.*, p. 215.

48. L. Rudebeck, *op. cit.*, p. 186-201.

véritable lutte idéologique de la part du PAIGC qui à la fois établissait une rupture face à la violence culturelle de l'appareil scolaire colonial et à son effet de reproduction sociale, et qui contribuait à réaliser la définition progressive d'une culture nationale reflétant et accélérant la « libération du processus de développement des forces productives ».

Bien sûr cette contre-école du PAIGC ne fut pas sans contradictions. Comme expérience historique, elle traduisait tant l'évolution d'une lutte de guérilla longue et difficile que le processus conséquent de cristallisation d'une idéologie anti-impérialiste avancée⁴⁹.

Au lendemain de l'indépendance, le PAIGC possèdera une longue expérience capable de lui permettre d'affronter l'héritage colonial des écoles urbaines jusque-là demeurées sous le contrôle de l'armée d'occupation. Aussi le mouvement de libération arrivé au pouvoir en 1974-1975 décidera-t-il, non sans réalisme face aux ressources fort limitées, de ne pas abolir les écoles et lycées coloniaux, mais plutôt de porter les deux systèmes à se confronter.

Face à l'école coloniale se trouvait ainsi posé à travers des pratiques historiques concrètes, un modèle de contre-école axé sur la revitalisation de la culture populaire africaine, sur le développement d'une conscience nationale, sur la promotion collective, un modèle étroitement lié aux luttes des classes dominées et contrôlé par elles jusqu'au plan local.

Il nous est malheureusement impossible dans le cadre de cet article de montrer comment ce fait historique durant la présente phase de reconstruction nationale, pèse non seulement en terme de modèle de référence, mais aussi comme base concrète pour contrecarrer le développement toujours possible d'un système d'éducation néo-coloniale.

RÉSUMÉ

Le présent article, tiré d'une thèse de doctorat, vise à décrire la double signification des pratiques de contre-école qui se sont développées dans les zones libérées durant la lutte armée en Guinée-Bissau de 1963 à 1973. Double signification à titre de riposte idéologique et de rupture face à la reproduction des rapports sociaux de domination. L'hypothèse de base de la thèse de l'auteur est que la contre-école, réalité abstraite des pratiques idéologiques autonomes des classes dominées, constitue un lieu heuristique d'analyse mettant en transparence l'école dans le jeu des rapports de classes.

* * *

SUMMARY

This article, taken from a doctoral dissertation, sets out to describe the double significance of alternative schools which were developed in the liberated zones during armed struggle in Guinée-Bissau from 1963 to 1973: double significance as ideological riposte and as a break in the reproduction of social relationships of domination. The basic hypotheses of the author's thesis is that the alternative school as an abstract reality of autonomous ideological practices of dominated classes constitutes an opportunity for heuristic analysis which reveals the school's place in the interplay of class relationships.

* * *

49. J.S. Saul, art. cit., p. 331.

RESUMEN

El presente artículo, tomado de una tesis de doctorado, pretende describir la doble significación de las prácticas de la contraescuela, que se han desarrollado en las zonas liberadas, durante la lucha armada en Guinea Bisao entre 1963 y 1973. Doble significación a título de respuesta ideológica y de ruptura frente a la reproducción de las relaciones sociales de dominación. La hipótesis de base de la tesis del autor es que la contra-escuela, realidad abstracta de las prácticas ideológicas autónomas de las clases dominadas, constituye un lugar heurístico de análisis que pone en transparencia la escuela en el juego de las relaciones de clase.