

[...] pour soutenir la paix à long terme, nous devons également promouvoir le développement socio-économique des communautés d'accueil, relancer les économies locales, qui offrent de nouvelles opportunités et de nouveaux emplois, afin qu'il n'y ait jamais de retour aux armes.

Antonio Sánchez-Benedito Gaspar

Ce livre montre que la co-construction des connaissances est une pratique, une méthodologie et un objectif politique et éthique, un engagement pour la réconciliation et le renforcement de l'urgence de la paix.

Maria Paula Meneses

Les enseignants se posent la question suivante : "Comment puis-je parler d'une culture de la paix à des enfants qui ne peuvent pas aller à l'école en raison de tensions politiques ?

Mariateresa Muraca

Kuphatana Mandja

À L'OMBRE D'UN MANGUIER

Kuphatana Mandja

À L'OMBRE D'UN MANGUIER

Dialogue sur une expérience d'éducation à la paix à Gorongosa



helpcode



ISBN: 978-989-8901-50-7



9 789898 901507



À L'OMBRE D'UN MANGUIER
Dialogue sur une expérience d'éducation à la
paix à Gorongosa

Kuphatana Mandja

Traduction de l'ouvrage du Portugais au Français :

Nous voudrions exprimer nos remerciements les plus chaleureux aux traducteurs bénévoles qui nous permettent par ce texte de faire voyager notre expérience d'éducation à la paix et notre message à la réconciliation à travers le monde.

Merci à Caroline Leverrier, Alexis Montgomery-Bugel, Tiphaine Oliveira Reis, Piera Simon-Chaix et Laura Stéphan.

La relecture formelle du texte en portugais a été effectuée par Matteo Angius, qui a largement conservé les versions originales des témoignages des auteur·ices des textes afin de préserver l'authenticité du contenu. Il convient de noter que le portugais mozambicain est une variante linguistique en formation : les locuteur·ices utilisent la langue à leur manière, qui ne coïncide pas toujours avec le portugais officiel.

Le cercle du manguier

Voilà sous le manguier,
un cercle bien dessiné
où les participant·es,
formateur·ices, enseignant·es,
prennent place pour échanger
et ensemble, palabrer.
C'est un grand cercle d'esprits,
de pensées et de mots
qui à chaque jour nouveau,
gagne en taille et en vie.
C'est un grand cercle de voix
qui ont leur propre éclat,
précieux et important,
même s'il est divergent.
Ça paraît impossible
et pourtant,
dans le cercle bien vivant,
on donne en recevant.
Ça paraît impossible,
mais c'est vrai,
dans le cercle les questions
deviennent des solutions.
Le cercle du manguier
est rempli de mystère
et lentement prospère
au-delà de ses terres.
Un cercle de mains unies,
pour hier comme aujourd'hui,
parce que seul·e on va plus vite,
mais ensemble, on va plus loin.

Veronica Lazzari

REMERCIEMENTS

La nature collective de ce texte est la preuve que nous n'aurions pu entreprendre ni l'écriture ni le parcours de formation qui en est à l'origine sans le soutien de nombreuses personnes et organisations. Tout d'abord, nous tenons à remercier l'Union européenne pour son financement et son accompagnement à chaque étape du projet, le gouvernement du district de Gorongosa pour avoir toujours valorisé et accueilli notre travail, ainsi que nos deux organisations, Helpcode et l'École de la paix de Monte Sole, pour les innombrables manifestations de leur soutien. Une mention spéciale est attribuée à l'équipe de Gorongosa, coordonnée par M. Miranda Mateus Pita, ainsi qu'à Pietro Ferlito et Anna Turno, qui ont cheminé un temps à nos côtés. Nous voulons exprimer notre sincère gratitude à l'enseignante Maria Paula Meneses, pour ses paroles d'appréciation et d'encouragement, ainsi qu'à Matteo Angius pour sa relecture attentive et sensible. Nous remercions les membres du Groupe des femmes pour le partage d'idées (*Grupo de Mulheres pela Partilha de Ideais*) et les membres des Conseils consultatifs locaux (*Conselhos Consultivos Locais*) qui, à partir de 2021, se sont impliqués dans le projet, devenant nos interlocuteur·ices privilégié·es pour multiplier les activités au sein des communautés. Nous sommes reconnaissant·es à nos écoles, à leurs équipes de direction et à leurs enseignant·es d'avoir salué le chemin que nous avons parcouru. Enfin, nous remercions tout particulièrement nos élèves et leurs familles pour les nombreuses leçons que nous avons apprises ensemble : elles et ils sont la principale source d'inspiration de ce texte et de notre engagement.

Kuphatana Mandja

SOMMAIRE

Préface

ANTONIO SÁNCHEZ-BENEDITO GASPAR.....p. 11

Introduction

MARIA PAULA MENESES.....p. 13

L'éducation pour la paix en faveur du développement local

ROBERTA PELLIZZOLI.....p. 17

Résistance et résilience : une vaine opposition. Les raisons de l'engagement de l'École de la Paix dans l'élaboration du travail communautaire au Mozambique

ELENA MONICELLI.....p. 21

Un parcours d'éducation des adultes fondé sur l'écriture collective. Réflexions introductives

MARIATERESA MURACA.....p. 25

CHAPITRE UN – CONTEXTUALISATION

1. La ville de toutes les difficultés.....p. 35

2. L'épicentre des tensions politiques.....p. 36

3. Là où deux éléphants se battent, c'est l'herbe qui souffre.....p. 37

4. Des écoles transformées en casernes.....p. 38

5. Savoir souffrir.....p. 39

6. Depuis la trêve, nous dormons pour l'instant dans nos maisons.....p. 39

7. Lorsque j'ai reçu la première invitation, j'ai eu peur.....p. 41

CHAPITRE DEUX – MÉTHODOLOGIE DES ACTIVITÉS

1. Tous·tes ensemble en cercle à l'ombre du grand manguier.....p. 43
2. Faire partie de cette famille est une joie.....p. 43
3. Les jeux permettent l'ouverture d'esprit.....p. 45
4. Jusqu'à maintenant, les enfants ont testé diverses activités artistiques passionnantes.....p. 46
5. De superbes dessins, remplis de messages.....p. 47
6. Des dessins d'enfants inspirés par les histoires des dirigeant·es de leurs communautés.....p. 51
7. Les dessins de Gorongosa ont été fièrement présentés lors des expositions.....p. 51
8. Le cinéma mobile est l'une des activités transformatrices de la réalité.....p. 52
9. J'ai été impressionné par la façon dont les formatrices ont guidé l'élaboration de la pièce de théâtre.....p. 52
10. Un théâtre où la fin n'est qu'un début.....p. 54
11. Nous tenons à ce que la communauté assiste à la mise en scène de sa propre réalité.....p. 55
12. Les pièces de théâtre nous permettent d'aider la communauté à gérer les conflits, sans froisser la susceptibilité de ses membres.....p. 56
13. Être acteur·ice n'est pas facile : la personne doit être créative et ne pas avoir honte.....p. 56
14. La population joue un rôle actif dans la lutte contre les violences.....p. 57
15. La table ronde : l'un des moments les plus forts de tout le processus d'éducation pour la paix.....p. 58
16. Nous avons eu le privilège d'avoir favorisé un débat intense.....p. 61
17. Sans crainte ni appréhension, nous acceptons le grand défi de faire de l'enseignement et de la recherche.....p. 62

18. Au cours de la conversation, la personne interrogée a commencé à s'ouvrir.....	p. 63
19. Faire de la recherche n'est pas facile pour une personne qui enseigne.....	p. 66

CHAPITRE TROIS – TRANSFORMATIONS

1. Les formations ont amélioré mon amour-propre.....	p. 67
2. Il y a eu un changement considérable dans ma façon d'éduquer.....	p. 68
3. Un·e enfant épanoui·e peut s'exprimer au-delà de ce que nous pensons.....	p. 70
4. L'enseignant·e doit se préoccuper de l'élève qui est absent·e.....	p. 73
5. Nous avons réussi à minimiser les abandons scolaires.....	p. 75
6. Aujourd'hui, on m'appelle « conseiller ».....	p. 76
7. J'ai acquis de nouvelles connaissances concernant la réalité de Gorongosa.....	p. 78

CHAPITRE QUATRE – HORIZONS

1. L'éducation est un droit.....	p. 79
2. L'école est la meilleure solution pour lutter contre la pauvreté.....	p. 80
3. Promouvoir un environnement d'égalité sociale.....	p. 81
4. L'éducation est un processus : sème une graine et elle germera tôt ou tard.....	p. 83
Annexe - Guide expérimental pour les enseignant·es.....	p. 84

Préface

ANTONIO SÁNCHEZ-BENEDITO GASPAR

Ambassadeur de l'Union européenne en République du Mozambique

Depuis plusieurs dizaines d'années, l'Union européenne entretient avec le Mozambique des relations et un partenariat ininterrompus, dont les résultats sont mutuellement bénéfiques. Ce lien découle de l'interdépendance inévitable qui s'est affermie face aux menaces et aux difficultés, mais aussi grâce aux différentes opportunités et à la volonté de préserver la paix et la stabilité dans le pays. Il convient de souligner le rôle fondamental de l'Union européenne dans le suivi des négociations qui ont abouti à l'Accord général de paix pour le Mozambique, signé à Rome en 1992. Plus récemment, le soutien diplomatique continu de l'Union européenne a contribué au franchissement d'étapes importantes dans le processus de stabilisation et de paix, telles que la signature de l'Accord de paix et de réconciliation de Maputo en 2019.

Consciente qu'au-delà des accords formels, la paix doit être construite en continue grâce à une contribution collective, et conformément à son engagement, l'Union européenne a annoncé une série de mesures majeures visant à soutenir la mise en œuvre de l'Accord général de paix par le biais de divers projets avec des partenaires de développement. Les premiers résultats se font déjà sentir, notamment en ce qui concerne le soutien aux groupes les plus vulnérables et les investissements dans l'éducation, la santé et l'agriculture, avec pour objectif de faciliter la réconciliation et la réintégration dans les communautés les plus touchées par le conflit.

Les grands progrès réalisés dans le processus de Désarmement, démobilisation et réintégration (DDR) des anciens combattants de la Renamo sont le signe d'une paix irréversible qui commence à produire des résultats positifs pour le peuple mozambicain, dont les membres ont aujourd'hui la possibilité de reprendre leur vie en main et d'aspirer à un avenir où le progrès profite à tous·tes. Dans le même temps, des « clubs de la paix » et d'autres forums ont été établis pour assurer le dialogue entre les combattant·es de retour des conflits et les communautés d'accueil, facilitant ainsi l'intégration des ancien·nes membres des forces armées dans la population. Un grand nombre de ces combattant·es a déjà déclaré ne plus jamais vouloir reprendre les armes. Un tel processus est en œuvre dans le district de Gorongosa, qui a été particulièrement touché par le conflit armé pendant la guerre civile et où les marques de ce long conflit sont encore bien visibles de nos jours.

Cependant, pour soutenir la paix à long terme et afin que personne ne reprenne jamais les armes, nous devons également promouvoir le développement socio-économique des communautés d'accueil et relancer les économies locales, créatrices de nouvelles opportunités et de nouveaux emplois. L'Union européenne collabore avec les gouvernements locaux des provinces de Sofala, de

de Tete et de Manica pour contribuer à la création d'opportunités économiques et d'activités génératrices de revenus et d'emplois, avec une attention toute particulière accordée aux femmes, aux jeunes et aux autres groupes défavorisés, y compris les ancien·nes combattant·es et leurs familles.

Outre qu'il convient de favoriser un développement social et économique plus équitable, il est essentiel de traiter les causes fondamentales des conflits et de la violence pour renforcer une culture de la paix et de la citoyenneté reposant sur la coexistence civile et la participation démocratique. Dans un tel contexte, l'Union européenne soutient également des initiatives qui renforcent le processus de décentralisation démocratique et de réconciliation dans le pays. Nous croyons fermement au potentiel catalyseur de l'éducation à la paix. Les stratégies d'éducation qui prennent les conflits en considération sont le vecteur d'un accès inclusif et équitable et de la transformation des tensions dans les communautés grâce à l'apprentissage et à l'enseignement du respect de la diversité et de la citoyenneté individuelle, locale, nationale et mondiale. Nous soutenons avec enthousiasme cette initiative de Helpcode et le travail réalisé avec les enseignant·es de Gorongosa ; un travail qui a contribué à déconstruire les conflits par le biais d'actions pédagogiques et ludiques que les enseignant·es ont mises en œuvre avec l'école et la communauté. En renforçant ainsi les liens entre ces deux espaces, le programme a favorisé une culture de la paix dans le cadre d'une éducation globale des élèves, sans renoncer à une lecture critique de la réalité, comme le montre ce livre. Ainsi, les enseignant·es, les élèves, les communautés locales et les membres des organes de consultation locaux font état d'un accroissement de leurs connaissances, d'un approfondissement de leur implication citoyenne et d'une plus grande confiance en soi qu'auparavant. Nous avançons ensemble pour la promotion d'une culture de la paix !

Introduction

MARIA PAULA MENESES

Coordinatrice du Centre d'études sociales de l'Université de Coimbra

À l'ombre d'un manguier nous présente une expérience pratique d'enseignement et d'apprentissage dans une école de Gorongosa, dans le centre du Mozambique ; une initiative qui, comme le souligne le sous-titre de l'ouvrage, développe un projet innovant d'éducation à la paix. Depuis le début de la guerre civile au Mozambique à la fin des années 1970, Gorongosa est l'un des épicores de la violence, une situation qui n'est pas unique au monde. Or, lorsqu'une guerre éclate, l'éducation est l'un des domaines les plus touchés, ce qui se traduit souvent par des taux d'analphabétisme élevés¹. Aujourd'hui, le Mozambique est encore confronté à des épisodes de violence militaire dont le fardeau est lourd à porter, notamment à cause de la destruction des infrastructures, mais aussi des répercussions que ces événements ont sur les enseignant·es et leurs élèves : leur accès à l'éducation, à la diversité, à la connaissance qui transforme le monde.

Plus de 30 ans après l'adoption de la *Convention relative aux droits de l'enfant*², le droit à l'éducation continue d'être dénié à des millions d'enfants dans un nombre croissant de communautés touchées par des conflits, partout dans le monde. Actuellement, dans le contexte africain, les enfants du Mozambique, du Burkina Faso, du Cameroun, de la République centrafricaine, du Tchad, de la République démocratique du Congo, du Niger, du Mali, du Nigeria, de la Somalie, de l'Éthiopie et de la Libye n'ont pas accès à l'éducation en raison de la violence et de l'insécurité qui règnent dans les écoles et autour de celles-ci. Les vagues répétées de menaces et d'attaques contre les élèves, les enseignant·es et les écoles – contre l'éducation elle-même – font planer une ombre inquiétante sur les enfants, leurs familles et sur l'avenir de l'humanité. Il ne faut pas oublier la force des témoignages présentés dans le rapport rédigé sous l'égide de l'ONU, *Impact des conflits armés sur les enfants* (Machel, 1996), qui, coordonné par Graça Machel, décrit les traumatismes subis dans les zones de conflit par le biais de témoignages d'enfants, de familles, de membres de gouvernements, de la société civile, d'organismes humanitaires, etc. Dans ces conflits, rappelle le rapport, « rien – enfants, familles ou communautés – n'a été épargné, respecté ou protégé ». Les récits qui composent le livre que vous avez entre les mains donnent à voir cette dure réalité. Il est évident que les guerres marquent surtout la vie de la population civile, contre laquelle « n'importe quelle tactique est employée : viol

1 Bien que le taux d'analphabétisme soit passé de 93 % au moment de l'indépendance en 1975 à environ 39 % en 2019, une grande partie de la population du Mozambique n'a pas la capacité d'accéder aux codes de l'écriture et de la lecture, et reste ainsi en marge du développement culturel (INE, 2019 : 33).

2 Résolution 44/25 de l'Assemblée générale des Nations Unies du 20 novembre 1989.

systématique, politique de la terre brûlée qui détruit les récoltes et empoisonne les puits, purification ethnique ou génocide. ».

Comment pouvons-nous unir nos forces pour ne pas gaspiller le potentiel de toutes ces générations de jeunes ? Comment recueillir les connaissances, les avis et les expériences produits par les luttes, si souvent réduits au silence et considérés comme inexistantes ? Le livre que vous tenez entre les mains, qui commence par une réflexion sur les conséquences de la Seconde Guerre mondiale en Italie, a pour objectif d'explorer la capacité de transformation que recèlent l'histoire et les souvenirs pour parvenir à la paix. Cette évolution de chacun d'entre nous en tant que partie d'un ensemble qui nous dépasse – le pays auquel nous appartenons, la région, le monde – se fonde sur la conscience de soi associée aux limites, aux responsabilités et aux droits qui nous échoient à tous·tes, dans le flux d'un dialogue permanent favorisant l'interconnaissance, l'émergence et la consolidation de la culture de la paix. Et c'est le souvenir des conséquences dévastatrices des conflits qui nous pousse à ne pas oublier ces crises, et à en tirer des leçons qui seront utilisées dans l'éducation, pour un avenir pacifique.

La vision de l'Union africaine pour l'avenir évoque une « Afrique intégrée, prospère et pacifique, dirigée par ses propres citoyens, et représentant une force dynamique sur la scène mondiale » et dans l'économie de la connaissance. L'éducation est fondamentale pour l'autonomie du continent, car elle favorise la compréhension mutuelle, la reconnaissance des différences, le respect des droits des enfants et des femmes, le devoir de protection ; autant de facteurs qui rendent les sociétés moins sujettes aux conflits violents. L'éducation procure également un sentiment de normalité et de routine aux enfants et aux adultes après le traumatisme d'un conflit violent. La paix est un ingrédient essentiel à tout développement en permettant de surmonter, grâce aux cultures pédagogiques, les cercles vicieux de la violence.

À l'ombre d'un manguiier, expression empruntée à Paulo Freire, nous transporte au milieu de réunions organisées en fin d'après-midi, à la rencontre des anciens·nes qui racontent des histoires dont les messages éthiques soulignent l'importance du savoir, et où l'ignorance suscite le désir d'apprendre avec l'autre. Les manguiiers, ces arbres à l'ombre desquels il s'apprend tant de choses, cachent au cœur de leurs graines des rêves de voyages, des messages de paix. Originaires des territoires qui correspondent à l'Inde actuelle, les manguiiers ont parcouru le monde, disséminant saveurs et savoirs. Écrit en portugais, la langue officielle du Mozambique, *À l'ombre d'un manguiier* nous offre un témoignage précieux, conçu main dans la main (*Kuphatana Mandja* en sena, l'une des nombreuses langues nationales du Mozambique), qui porte sur les problèmes majeurs touchant non seulement Gorongosa, mais également le reste du continent africain et, par extension, le monde entier. Le premier problème est que tous·tes les enfants ne vont pas à l'école ; une tragédie qui s'est aggravée à l'échelle mondiale avec la pandémie de COVID-19³. Le deuxième problème, auquel ce livre tente

3 Les chiffres de l'ONU indiquent qu'environ 15 % des enfants et des jeunes (âgés de 6 à 15 ans) dans le monde n'étaient pas scolarisés en 2019.

également d'apporter une réponse constructive, est que le modèle scolaire dominant n'est plus pertinent. L'évolution de ce modèle doit défendre la dimension publique de l'éducation en préservant les espaces de relation pédagogique entre enseignant·es et élèves et en sauvegardant l'idée que l'école et la pédagogie sont avant tout des espaces communs, ainsi que le souligne à plusieurs reprises le regard avisé des enseignant·es et formateur·ices qui interviennent dans ce livre.

Du point de vue des politiques nationales, l'éducation est considérée comme un vecteur de transmission culturelle et de changements, qui reflète la dynamique des processus de construction de la nation et les défis qui lui sont constamment posés. La diversité culturelle et la richesse des lieux doivent être prises en compte dans les programmes scolaires, comme l'ont souligné plusieurs collègues mozambicain·es (Castiano *et al.*, 2005 ; Cross, 2011), bien que les programmes nationaux ne répondent pas à cette réalité. Dans le contexte mozambicain, l'une des exigences croissantes auxquelles l'éducation est confrontée concerne le rôle qu'elle peut jouer dans la médiation des relations entre les cultures qui façonnent le pays et la construction du sentiment national. Les personnes qui s'expriment dans ce livre soulignent l'urgence d'un nouveau projet pédagogique au sein duquel l'école serait un lieu essentiel pour les recherches des élèves en quête d'explications, mais aussi un lieu d'expression pour toutes les choses auparavant tues ou inaudibles. En ce sens, et faisant écho aux défis lancés par plusieurs pédagogues, la discussion sur les fondamentaux à enseigner à l'école nécessite de nouvelles analyses et de nouvelles perspectives afin que l'enseignement soit renouvelé en permanence (Greene, 1995 ; Garcia et Moreira, 2003 ; Gadotti, 2003). Les expériences de lutte évoquées tout au long du livre soulignent l'importance d'ouvrir les programmes scolaires aux connaissances locales et aux possibilités de continuer de vivre par-delà la guerre et la violence, dans un contexte où la communauté doit être élargie et approfondie, selon des principes d'équité, d'égalité et de sécurité. En mettant fortement l'accent sur la communication orale, les auteur·ices de cet ouvrage insistent sur l'importance du dialogue pour parvenir à la compréhension mutuelle, au fil d'un processus continu qui renforce l'implication de chacun·e dans la prise de décision et dans la création et la refonte d'un monde commun. Par ailleurs, la réussite de tout projet repose essentiellement sur son appropriation par les bénéficiaires ; lorsqu'un projet devient un programme, comme c'est le cas ici, l'éthique de la parole et les mots de celles et ceux qui y ont participé doivent être entendus. Les problèmes, les désirs, l'émerveillement devant le travail accompli montrent le chemin parcouru pour consolider les connaissances, pour renforcer des trajectoires révélatrices de la manière dont les enseignant·es et les élèves se sont approprié·es le projet et comment chacun·e a évolué au cours de ce processus de reconnaissance de soi et des autres (Santos, 2019). Les différentes voix qui composent *À l'ombre d'un manguiier* transmettent la force pédagogique d'un projet qui rassemble des personnes d'horizons, d'âges et d'expériences différentes, dans le but de promouvoir une éducation à la paix

centrée sur les plus jeunes et qui intègre le souvenir de la violence pour prévenir le retour de la guerre. C'est un livre qui met en évidence que la co-construction du savoir est à la fois une pratique, une méthodologie et un objectif politique et éthique qui s'apparentent à un pari pour la réconciliation et pour la consolidation impérative de la paix.

À l'ombre d'un manguier est le reflet des conflits qui marquent encore aujourd'hui le Mozambique et qui font partie du grand récit de la guerre : conflits fonciers, conflits liés aux mariages précoces, conflits de nature religieuse, accusations de sorcellerie, etc. Les zones où la guerre civile sévissait auparavant sont toujours l'objet de dissensions entre les différents groupes armés, qui ne se contentent pas de poursuivre des intérêts économiques (exploitation minière illégale, déforestation, etc.), mais portent aussi un intérêt effrayant au contrôle de la population, ce qui affecte le tissu social. Tout cela fait encore et toujours partie de la réalité vécue au Mozambique. Le pays est confronté à la difficulté de surmonter un conflit interminable (10 ans de guerre pour l'indépendance, suivis de 16 ans de guerre civile, sans compter les autres épisodes de violence armée). Une telle situation peut mettre à mal toute espérance et renforcer la peur qui rôde autour des villes et des villages de Gorongosa. Mais même lorsque la guerre se scinde en de si nombreux fronts, la force des expériences et de la solidarité reste la réponse la plus efficace pour franchir le gouffre abyssal de la violence et se tourner vers un avenir empli d'espoir. Le peuple mozambicain peut compter sur la solidarité de toutes les personnes qui luttent pour le droit à un avenir, pour la paix, pour la démocratie, pour la terre, pour les droits des femmes et des enfants. L'espoir réside dans leur courage et dans notre solidarité, car comme le souligne *À l'ombre d'un manguier*, ce qui se passe à Gorongosa n'est pas un problème qui se pose exclusivement au peuple mozambicain : c'est un problème pour toute la population du globe.

Souhaitons que les graines des manguiers continuent de germer et que se multiplient les arbres à l'ombre desquels nous évoquons collectivement nos problèmes.

Références bibliographiques

Castiano J. P., Ngoenha S. E., Berthoud G. (2005), *A longa marcha dumá "educação para todos" em Moçambique*, Maputo : Presse universitaire.

Cross M. (2011), *An unfulfilled promise: transforming schools in Mozambique*, Addis-Abeba : OSSREA.

Gadotti M. (2003), *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*, São Paulo : Cortez Editora.

Greene M. (1995), *Releasing the Imagination : Essays on Education, the Arts, and Social Change*, San Francisco, CA : Jossey-Bass Publishers.

INDE (2019), *Mulheres e Homens em Moçambique 2018*, Maputo : Institut national de statistique.

Machel G. (1996), *Impact des conflits armés sur les enfants*, Rapport présenté à l'Assemblée générale des Nations unies en août 1996, URL :
<https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N96/219/56/PDF/N9621956.pdf?OpenElement>
<https://www.refworld.org/cgi-bin/tehis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=4a5b228c2>,
consulté le 22 janvier 2024.

Santos B. de S. (2019), *Educación para otro mundo posible*, Buenos Aires : CLACSO.

L'éducation pour la paix en faveur du développement local

ROBERTA PELLIZZOLI

Responsable des projets au Mozambique pour Helpcode

Fin 2014, lorsque nous avons rédigé et présenté la première proposition de projet⁴ qui nous a permis de commencer à travailler sur la question de l'éducation à la paix à Gorongosa, les élections générales au Mozambique venaient tout juste de se terminer. Elles ont été suivies d'une période de suspension des affrontements armés qui, depuis 2012, affectaient le centre du pays avec pour épïcêtre le district de Gorongosa. Au cours de l'année qui a précédé la présentation de cette proposition, l'équipe locale de Helpcode avait visité les communautés établies au pied des montagnes. Certaines s'étaient réfugiées dans les centres d'accueil temporaires, tandis que d'autres avaient été contraintes d'abandonner leurs maisons et de migrer vers l'intérieur des terres, loin de la route qui relie Gorongosa à Nhamapdza, le long de laquelle les affrontements armés étaient devenus quotidiens. Les membres de l'équipe de Helpcode avaient également assisté à la fermeture d'écoles et de centres de santé ainsi qu'à l'abandon des activités agricoles. Après les élections, certaines familles sont retournées dans leur région d'origine : elles ont préparé les *machambas**⁵, et les collègues présents sur le terrain ont recommencé à se déplacer pour évaluer les dégâts, parler aux directeur·ices d'école, comprendre quelle approche adopter pour recommencer.

En septembre 2014, nous écrivions : « Nous sommes confronté·es à un contexte de destruction et à une population épuisée et privée des ressources nécessaires pour retrouver son niveau de vie d'avant le conflit. La plupart des habitant·es de la région vivent de l'agriculture de subsistance, dans des maisons faites d'argile et de roseaux. La malnutrition est omniprésente et le système scolaire s'est totalement effondré. Tout au long de l'étude de faisabilité que nous avons réalisée dans les communautés établies au pied du mont Gorongosa, il est clairement apparu que les familles avaient besoin de soutien pour reprendre une vie normale et qu'à défaut, aucun retour à la normale ne serait possible à court terme. Il semble donc nécessaire d'entreprendre des actions d'assainissement, de restauration et de remise en état des infrastructures sociales, en priorité les structures scolaires et sanitaires. »

Dans ce premier projet, l'éducation à la paix était envisagée comme un instrument permettant de lancer un processus de reconstruction du tissu social et communautaire au niveau local, prérequis

4 « Résilience à Gorongosa : intervention intégrée et participative pour une paix durable au Mont Gorongosa à travers la réactivation des processus de développement social et économique-productif, des activités scolaires et des services de santé de base et la promotion de l'égalité des genres » (2016-2019), un projet financé par le ministère des Affaires étrangères et de la coopération internationale du gouvernement italien et réalisé par Helpcode, sous la coordination de Terres des Hommes Italie et en partenariat avec l'École de la paix de Monte Sole.

5 Les mots et les expressions en italiques signalés par un astérisque renvoient à un glossaire en fin d'ouvrage (NdT).

essentiel à la reprise durable des activités économiques et des services de base, et reconnu comme tel par les bénéficiaires direct·es et les institutions. Ainsi, avec l'École de la paix, nous avons pensé à la possibilité de recueillir les témoignages de personnes dont la vie avait été affectée par les conséquences du conflit : l'objectif était de les analyser dans le cadre d'échanges communautaires, de les déconstruire et de les utiliser comme point de départ pour l'élaboration d'une culture de la paix. Dès février 2015, et avant même le démarrage effectif du projet, alors que le conflit reprenait et s'intensifiait, il est clairement apparu comme inapproprié de proposer une telle activité aux bénéficiaires, qui seraient certainement tombé·es dans un état de profonde insécurité. La réflexion sur les événements passés n'aurait de toute façon été utile qu'en s'inscrivant dans le cadre d'un processus plus large de réconciliation nationale. Depuis août 2016, suite à la réalisation de la première formation dispensée par l'École de la paix de Monte Sole avec le groupe d'enseignant·es qui constituent le noyau originel des auteur·ices de ce livre, dont Mariateresa Muraca a effectué une description détaillée, le champ de travail s'est élargi. Il n'est plus seulement question du conflit armé, mais aussi des conflits perçus comme une partie intégrante des relations humaines. Gérés de manière non violente, ces conflits peuvent contribuer à l'évolution et au renforcement des relations au niveau intersubjectif, ainsi qu'aux niveaux social et politique. C'est ainsi qu'a débuté un processus de dialogue et de travail sur l'éducation pour la construction d'une culture de la paix enracinée dans l'école ; un processus dans le cadre duquel Helpcode intervient à Gorongosa et au Mozambique depuis 30 ans. Depuis 2018, ce processus s'est poursuivi et s'est élargi grâce au soutien de l'Union européenne, qui co-finance désormais le projet « Culture et paix main dans la main pour le développement de Gorongosa ». Le soutien de l'Union européenne a non seulement permis de consolider les contacts et les méthodologies de travail présentés dans cet ouvrage, mais aussi de construire un modèle d'intervention multidimensionnel qui associe l'éducation pour la paix aux activités de fond que mène Helpcode de manière continue à Gorongosa. Ces actions incluent la distribution de fournitures scolaires dans 26 écoles primaires du district de Gorongosa, la formation des enseignant·es et des Conseils d'écoles, la réhabilitation et la construction d'infrastructures scolaires, la promotion de campagnes de sensibilisation sur le droit à l'éducation, l'égalité des genres et la lutte contre les mariages précoces. Toutes ces activités sont menées en recourant au cinéma mobile, à la radio communautaire de Gorongosa ainsi qu'en collaboration avec des institutions de référence en matière d'aide aux familles vulnérables et dans le domaine de la santé des enfants et des adolescent·es.

Ce modèle d'intervention multidimensionnelle s'appuie sur ce que nous avons appris ces dernières années grâce au dialogue avec les enseignant·es, les élèves, les familles, les membres des Conseils d'écoles, les institutions locales et les partenaires de coopération :

- 1) L'école peut et doit être considérée comme le « cœur » d'une communauté, un lieu de référence, d'apprentissage, de dialogue, non seulement pour les élèves, mais aussi pour leurs familles et les autres membres de la communauté ;
- 2) Une « belle » école, bien organisée, avec des infrastructures adéquates, est une source de fierté pour la communauté, une incitation pour les enfants à participer à l'école et une condition préalable pour que l'école soit le « cœur » de la communauté ;
- 3) L'éducation à la paix est un outil efficace pour promouvoir un dialogue ouvert sur les conflits qui font partie de la vie quotidienne des habitant·es et sur les solutions possibles à y apporter, élaborées de manière participative et collective. En ayant recours au théâtre, à la musique, à l'art et au sport, l'éducation à la paix contribue à la création de la cohésion sociale dans les écoles et les communautés. Elle participe à la cohésion sociale en « expliquant » le conflit, tout en fournissant les outils pour l'analyser et le résoudre de manière créative et non violente, grâce au travail d'équipe ;
- 4) Le rôle des activités récréatives (sport, cinéma, théâtre, dessin, musique, danse, folklore local) est crucial pour promouvoir la compréhension mutuelle, la résolution des conflits et la coexistence pacifique dans les sociétés encore en conflit ou qui viennent d'en sortir. Grâce à ces activités, les enfants et les adultes améliorent leurs connaissances en matière de droits ; la discrimination et les stéréotypes sexistes, qui sont préjudiciables aux filles et aux garçons, sont également abordés dans le cadre de ces activités, d'une manière culturellement appropriée.

Toutes ces leçons que nous avons apprises nous semblent particulièrement pertinentes compte tenu des changements en cours à Gorongosa et dans le pays, ainsi que des urgences et crises multidimensionnelles auxquelles il a fallu faire face ces dernières années : la poursuite du conflit dans les provinces centrales du pays ; le cyclone Idai et les effets chroniques du changement climatique sur les stratégies de survie des familles ; la signature de l'Accord de Paix en août 2019, y compris dans le district de Gorongosa ; le début du processus de Désarmement, démobilisation et réintégration (DDR) ; la pandémie de COVID-19 et les conséquences socio-économiques des mesures de confinement ; l'aggravation du conflit dans la province de Cabo Delgado.

Les chiffres mondiaux montrent que la violence est devenue le plus grand obstacle à la réalisation des objectifs de développement durable. Il est prévu que plus de 80 % des personnes pauvres résident dans des pays touchés par la violence et les conflits d'ici 2030⁶. Le rapport 2018 du HCR sur les tendances mondiales montre que 70,8 millions de personnes, un chiffre sans précédent, sont contraintes de migrer en raison des persécutions, des conflits et des violences. Des études telles que le rapport conjoint des Nations Unies et de la Banque mondiale, intitulé *Chemins pour la paix*⁷,

6 « Summary of key trends on peace, justice and inclusion » (URL : <https://www.sdg16hub.org/system/files/2019-07/GA%20SDG16%2BReport%20-%20SUMMARY%20OF%20TRENDS.pdf>, consulté le 22/01/24).

7 *Chemins pour la paix. Approches inclusives pour la prévention des conflits violents* (URL : <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/28337>, consulté le 22/01/24).

montrent également que les conflits violents sont aujourd'hui plus complexes que par le passé, qu'ils durent de plus en plus longtemps et qu'ils impliquent un nombre croissant de groupes armés non étatiques et d'acteurs régionaux et internationaux. Tous les pays, y compris ceux situés au nord de la planète, sont confrontés au risque de violence et de désordre social, tandis que les gouvernements et les institutions doivent faire face aux sentiments d'exclusion liés aux inégalités entre les groupes sociaux. Cela nécessite des efforts accrus de la part d'un plus grand nombre d'acteurs axés sur la prévention de l'émergence de la violence, mais aussi de l'escalade de cette violence. Selon le dernier résumé des tendances publié par le Hub ODD 16⁸, les conflits et les guerres prolongés ont entraîné une fragilité chronique, des traumatismes psychosociaux et économiques ainsi que la destruction du patrimoine culturel. Les sociétés touchées par un conflit permanent ont besoin de dialogue, de confiance, de recherche de consensus et de réconciliation « pour construire des ponts pour la paix ». L'éducation à la paix et la construction d'une culture non violente sont considérées comme des éléments fondamentaux pour la réalisation de l'ODD 16 et pour la promotion et la défense des droits humains. Selon le Cadre d'action intégré concernant l'éducation pour la paix, les droits de l'homme et la démocratie⁹, adopté par la Conférence internationale de l'éducation en 1994 et formellement adopté par la Conférence générale de l'UNESCO en 1995, « la finalité principale d'une éducation pour la paix, les droits de l'homme et la démocratie a pour but de développer en chacun le sens des valeurs universelles et les types de comportement sur lesquels se fonde une culture de paix. Il est possible d'identifier, même dans des contextes socioculturels différents, des valeurs susceptibles d'être universellement reconnues. ».

Si nous analysons ce qui a été réalisé à Gorongosa, les communautés et les écoles qui apprennent et mettent en pratique les principes et les outils de l'éducation à la paix sont capables de protéger les droits humains de chaque individu. Ce sont des communautés et des écoles inclusives et participatives qui n'appliquent pas la discrimination fondée sur le genre, la religion ou les conditions de vie et, à l'inverse, qui élaborent un environnement d'apprentissage dans lequel les formes de violence et d'abus physique, sexuel ou verbal sont remplacées par des modes de fonctionnement non violents. Il est ainsi possible d'avoir une meilleure compréhension des mécanismes des conflits qui surgissent dans la vie quotidienne et de la manière d'en exclure la violence, ainsi que de mieux connaître les droits des plus vulnérables.

Avec ce livre, nous voulons faire le récit de l'expérience d'éducation à la paix menée à Gorongosa depuis 2016 et, grâce à l'engagement des enseignant·es des écoles primaires et des collègues de l'École de la paix de Monte Sole, présenter de manière systématique les approches et les outils utilisés.

8 « *Summary of key trends on peace, justice and inclusion* », *opus cité*.

9 URL : <https://www.gcedclearinghouse.org/resources/declaration-and-integrated-framework-action-education-peace-human-rights-and-democracy> (consulté le 22/01/24).

Nous souhaitons également contribuer activement au débat sur les mesures de prévention, de réaction et de redressement post-conflit dans le pays, conformément à la Stratégie pour la préparation, la réponse et la reconstruction du secteur de l'éducation dans les situations d'urgence (2020-2029) lancée par le ministère de l'Éducation et du développement humain (MINEDH) et préparée par le Groupe de coordination de l'éducation d'urgence sur recommandation du Conseil technique du MINEDH. Selon cette stratégie, « le système éducatif doit être orienté vers le renforcement de la lutte contre les préjugés et l'intolérance entre les groupes ethniques et les citoyens, grâce à un programme qui promeut les droits humains et l'éducation à la paix, au respect et à la tolérance ». C'est ce que nous cherchons à faire à Gorongosa et, en tant qu'ONG internationale, nous avons la responsabilité d'en faire part à tous les acteur·ices engagé·es en faveur d'un développement durable et inclusif au Mozambique.

Résistance et résilience : une vaine opposition. Les raisons de l'engagement de l'École de la Paix dans l'élaboration du travail communautaire au Mozambique

ELENA MONICELLI

Coordinatrice pour l'École de la paix de Monte Sole

Le massacre de Monte Sole¹⁰

La région de Monte Sole est un territoire montagneux situé entre les vallées du Rhin et le torrent Setta, dans la partie sud de la province de Bologne. Pendant la Seconde Guerre mondiale, le territoire comptait environ 2 000 habitants. La dernière ligne de front [de la campagne d'Italie], la Ligne gothique¹¹, était toute proche et constituait l'arrière défensif de l'extrémité sud du Troisième Reich nazi. À partir d'octobre 1943, une brigade de partisan·es appelée *Stella Rossa* (Étoile rouge), principalement composée de recrues locales issues de diverses origines politiques et culturelles, débuta son activité. La brigade mena des opérations de sabotage visant à désorganiser les troupes nazies et à perturber leur retraite.

Au cours de l'été 1944, la seizième division blindée du *Reichsführer SS*, dirigée par Max Simon, s'installa dans la région. C'est cette division qui décida, planifia et mit en œuvre une opération militaire visant à ratisser le « territoire ennemi » et à éradiquer toute trace des partisan·es dont les pratiques étaient considérées comme des « activités de gangs et de voleurs »¹².

Au petit matin du 29 septembre 1944, quatre compagnies appartenant au bataillon de la division, sous le commandement du major Walter Reder, quittèrent la vallée de la Setta et contournèrent les collines de Monte Sole, où la brigade de l'Étoile rouge était soupçonnée de s'être installée. D'autres unités furent déployées dans la vallée du Reno pour encercler toute la zone. L'opération se conforma aux théories de l'armée allemande portant sur les opérations anti-insurrectionnelles qui avaient été développées et perfectionnées sur le front de l'Europe de l'Est¹³. La manœuvre nazie se concentra

10 Plusieurs ouvrages, amateurs ou non, ont été publiés sur le massacre de Monte Sole. La recherche la plus approfondie et la plus scientifiquement structurée est celle menée par L. Baldissara et P. Pezzino (2009), intitulée *Il massacro. Guerra ai civili a Monte Sole (Le massacre. Guerre contre les civils à Monte Sole)*, Bologne : Il Mulino. Il s'agit de la source historiographique sur laquelle se fondent toutes les considérations de cet article.

11 Après l'entrée de l'armée des Alliés à Rome le 4 juin 1944, les Allemands commencèrent à battre en retraite vers le nord de l'Italie pour se cantonner le long de la *Gruhe Linie* (la Ligne verte), plus connue sous le nom de Ligne gothique. Il s'agissait d'un réseau de fortifications en rhizomes, s'étendant de la mer Adriatique à la mer Tyrrhénienne, qui fut capable de contenir les armées de la région pendant 8 mois. La percée finale des Alliés commença à la mi-février 1945 pour se terminer fin avril 1945 après une série de combats très intenses.

12 Le maréchal Albert Kesselring, commandant en chef de toutes les opérations en Italie, donna des ordres précis et des instructions sur la façon de se comporter et de réagir face aux attaques ne provenant pas de soldats. Ce système d'ordres portait le nom de « Contre-guérilla en Haute-Italie » (*Bandenbekämpfung in Ober Italien*), et depuis sa publication en avril 1944, il fut mis à jour à de nombreuses reprises avec des prescriptions toujours plus précises et plus sévères.

13 Le *Kampfanweisung für die bandenbekämpfung im Osten* a été publié en novembre 1942 pour servir de manuel de

sur un seul objectif : en quelques heures, la brigade était anéantie et ses membres hors d'état de nuire et contraints de s'enfuir à la faveur de la nuit. L'opération fut répétée, toujours suivant le même déroulement, du 29 septembre au 5 octobre. Les victimes étaient presque toutes civiles : seuls 7 soldats nazis furent tués tandis que 20 membres de la brigade partisane étaient abattus, blessés ou faits prisonniers. Les nazis brûlèrent également les maisons et tuèrent le bétail. Le bilan de ces 7 jours de massacre atteignit le chiffre de 770 victimes, dont 216 enfants, 142 personnes âgées et 316 femmes. L'opération avait été planifiée loin du théâtre des opérations et n'était pas conçue comme une réaction aux actions menées ponctuellement par la résistance partisane, qui, d'un point de vue militaire, était assez faible. Ainsi, le massacre de Monte Sole ne peut être considéré comme un acte de représailles, mais bien comme une opération de nettoyage du territoire culminant en un massacre. Du point de vue des nazis, l'opération fut considérée comme un vrai succès : la région et ses habitant·es étaient annihilé·es et, avec elles et eux, toute possibilité de résistance.

À l'heure où nous écrivons ces lignes, plus de 70 ans se sont écoulés depuis ces événements, et il est indéniable que les questions sur les sentiments évoqués par ces souvenirs provoquent une sorte de lassitude, proche de la paralysie. Celles et ceux qui connaissent la tragédie que fut la Seconde Guerre mondiale et qui ont prêté l'oreille aux récits multiples et variés de cet épisode de l'histoire ont probablement l'impression d'écouter une litanie : nous connaissons d'avance les tenants et les aboutissants de ce type de récit.

Pour un public européen, cette litanie est impossible à dissocier d'un contexte signifiant fondé sur une matrice libérale, omniprésente au point d'être impensée, et réduisant l'histoire contemporaine de l'Europe à une longue lutte entre la démocratie et ses ennemi·es. Si pourtant nous omettons d'expliquer que la démocratie n'est pas une forme stable de gouvernement, qu'elle n'a pas été inventée en 1789 et qu'il ne lui a pas fallu deux siècles pour triompher de ses ennemi·es en 1945 ou en 1989, cela revient à passer sous silence le fait que la démocratie est un compromis fragile entre des principes contradictoires : entre souveraineté populaire et droits individuels, entre nationalisme et universalisme.

Le recours à une explication au soubassement libéral arrête nette la descente aux enfers, en parvenant à confiner *le mal* dans un temps hors de l'histoire et dans un espace inexorablement éloigné de nous. Cependant, pour reprendre les mots de l'anthropologue Nancy Scheper-Hughes, dès que l'Europe parviendra à se soustraire à cette perception des « destins magnifiques et progressifs » qui lui ont été offerts pour saluer on ne sait quels mérites ou quel étrange coup de chance, « la capacité humaine à réduire les autres au *statut* de non-personnes, de monstres ou de choses [...] » sera immédiatement mise en évidence. Scheper-Hughes poursuit : « Il est essentiel que nous reconnaissons à notre espèce (et à nous-mêmes) une capacité génocidaire, et que nous exercions une hypervigilance défensive, une

hypersensibilité à des actes de violence peut-être moins manifestes, mais *autorisés* et quotidiens qui, dans d'autres conditions, rendent possible la participation à des génocides, et ce peut-être plus facilement que nous ne voudrions le croire. J'inclurais parmi ces actes toutes les formes d'exclusion sociale, de déshumanisation, de dépersonnalisation, de pseudospécification et de réification qui normalisent les comportements brutaux et la violence envers autrui » (Scheper-Hughes, 2005, p. 282, notre traduction).

L'École de la Paix cherche à défendre et à diffuser cette thèse ainsi qu'à la mettre en application et à s'y conformer dans ses actions, et c'est pour cela que l'organisme a répondu présent à l'appel de *Helpcode* pour effectuer un travail communautaire dans le district de Gorongosa. Notre travail s'attache constamment à mettre à distance toute approche complaisante et autocommémorative du discours historique et mémoriel, et sur cette base, nous avons considéré qu'il était possible de recourir pleinement au potentiel de transformation que recèle l'histoire et les souvenirs de Monte Sole. Dans les faits, l'éducation à la paix telle qu'envisagée à Monte Sole est synonyme de l'apprentissage d'une culture de la paix : un parcours long et complexe qui débute par la prise de conscience de soi et la reconnaissance de ses propres limites et responsabilités, se poursuit par la réflexion sur les responsabilités des autres, et débouche sur l'appréciation des mécanismes et des cheminements qui favorisent l'émergence et la consolidation de la culture de la violence et de l'humiliation.

La réflexion autour de la figure des auteur·ices, qui s'appuie sur l'identification et l'empathie avec les victimes, ainsi que la condamnation morale des actions menées à Monte Sole, est une réflexion qui ne nie pas l'existence du conflit et qui nous apprend au contraire à le reconnaître et à l'accepter comme constamment présent. Cette présence du conflit n'est pas négative en soi : nous devons prendre conscience de son existence, apprendre à en reconnaître les différents aspects et à agir sur eux afin de les transformer de manière créative par des manifestations non violentes. L'essentiel est de commencer à comprendre et à accepter que ce conflit fasse partie de notre vie quotidienne. Dans la pratique éducative de l'École de la paix de Monte Sole, il ne s'agit pas d'élever des monolithes moraux, mais de s'interroger sur les raisons qui ont rendu possible ce système de terreur qui, sous différentes formes, opère ailleurs dans le monde et à d'autres moments de l'histoire. L'idée fondamentale est que notre vigilance ne vise pas à éviter une répétition improbable du phénomène nazi ou fasciste tel que nous le connaissons, mais à détecter les mécanismes qui agissent et se répètent en suivant de mêmes lignes directrices. Pour identifier les mécanismes quotidiens de la violence, il faut que l'analyse critique prévale sur le jugement, que la compréhension et la déconstruction supplantent la condamnation et la transmission autoritaire des valeurs. Les conflits et les crises, une fois nommés et reconnus comme tels, sont en effet susceptibles de devenir des vecteurs de changement positif.

Ce sont les transferts spatiaux et temporels, les intersections entre l'individu et la communauté qui,

selon nous, peuvent servir de guide à notre position anticoloniale et coopérative et nous permettre d'assurer la cohérence de cette position. Et c'est ce positionnement qui nous fait faire un pas de côté et nous permet de déconstruire l'apparente antinomie, si en vogue dans l'approche occidentale, entre résistance et résilience.

La rhétorique et l'idéologie ont puissamment sapé le sens même de la résistance, dans son acception d'opposition au pouvoir et au *statu quo*, non seulement pour les événements passés (par une diffamation constante de celles et ceux qui y ont participé et par l'hypersimplification du phénomène et de ses dynamiques), mais aussi pour les événements présents (par sa superposition aux concepts de terrorisme et de subversion).

Le vide qui en a résulté a été opportunément rempli par le concept de résilience, autour duquel s'est fait jour une effervescence qui, comme souvent, conduit à la dévalorisation de l'idée d'adaptation et de la capacité à faire face aux difficultés qui se présentent. Ce double mouvement traduit en réalité une incompréhension de ce que signifie être davantage en adéquation avec le changement. Cette incompréhension s'explique par le fait que l'adéquation en question n'est en réalité qu'une proposition anesthésiante d'un système de pouvoir profondément conservateur. Une approche véritablement anticoloniale et coopérative ne peut pas choisir en faisant abstraction de la résistance et de la résilience, car cela reviendrait à choisir au nom des autres et nécessiterait de connaître les besoins, les limites, les faiblesses et les ressources des individus et des communautés. Les êtres humains doivent être aidés et traités avec délicatesse ; les communautés doivent être traitées avec respect et bénéficier de services. Selon le point de l'histoire dans lequel nous nous trouvons, selon les outils et les énergies à disposition, il est possible d'opter pour la résistance ou pour la résilience ; elles ne font pas leur apparition de manière successive, pas plus que l'une ne l'emporte sur l'autre.

Nous n'avons pas répondu à l'appel de Helpcode parce que nous aurions choisi une approche plutôt que l'autre, mais parce que nous avons déterminé que l'approche par la résilience proposée associait de manière équilibrée l'ouverture et l'écoute, l'attention et le soutien.

Il nous a semblé raisonnable et non paternaliste qu'une organisation qui opère au Mozambique depuis plus de 30 ans propose, grâce à une connaissance approfondie du contexte du pays, un cheminement de clarification de la situation, de prise de conscience individuelle et collective et d'autonomisation multidimensionnelle à des personnes et à des communautés fortement touchées par la guerre, par une paix armée ou par de graves et ininterrompues crises climatiques et environnementales.

Il nous a semblé fondamental qu'une organisation aussi essentielle à la gestion de la vie du district de Gorongosa décide de s'ouvrir à une méthodologie de coopération, dans le but de mettre un terme à la hiérarchie des savoirs et des actions et de permettre un enrichissement mutuel.

Comme le dit Charles Villa-Vicencio, suite à son expérience au sein de la commission Vérité et

réconciliation en Afrique du Sud, « reconnaître la possibilité du mal en chacun de nous attire l'attention sur l'importance de s'engager à faire en sorte que le mal du passé ne se répète jamais à l'avenir » (Bendaña, Villa-Vicencio, 2002, notre traduction). Cela vaut pour l'École de la Paix, pour Helpcode, pour les organismes de financement. Cela vaut également pour tous·tes les enseignant·es de Gorongosa qui se sont admirablement engagé·es à travailler avec sérieux, confiance et responsabilité.

Ce livre est l'histoire de toutes ces personnes.

Références bibliographiques

Baldissara L., Pezzino P. (2009), *Il massacro. Guerra ai civili a Monte Sole*, Bologne : Il Mulino.

Bendaña A., C. Villa-Vicencio (2002), *La riconciliazione difficile*, Turin : EGA.

Scheper-Hughes N. (2005), « Questioni di coscienza. Antropologia e genocidio », in F. Dei (org), *L'antropologia della violenza* (247-302), Rome : Meltemi.

Un parcours d'éducation des adultes fondé sur l'écriture collective. Réflexions introductives

MARIATERESA MURACA

Formatrice à l'École de la paix de Monte Sole

Après le déjeuner, nous nous sommes tous·tes retrouvés·es dans un modeste bâtiment du « Centre de ressources pour les enseignants ». Les membres de l'assistance nous attendent assis en rang, papier et stylo à la main, face à trois chaises vides. Francesca et Pietro¹⁴ se dirigent rapidement vers le centre de la pièce, je m'assois quelques minutes parmi les professeur·es. Je me concentre sur l'état d'esprit qui me vient de cette position corporelle. Après des années d'école et d'université, elle devrait m'être familière, mais voilà qu'un autre élément intervient : c'est la « culture du silence » (Freire, 1987) imposée et introjectée¹⁵, la discipline des corps qui nous fait croire que le centre rayonnant de la connaissance est toujours ailleurs, « chez les sages ». Francesca et moi interrompons immédiatement ce jeu de miroirs dans un premier acte de désobéissance, nous rompons les rangs et invitons l'assistance à quitter la salle. Nous formons un cercle à l'ombre du manguier, qui sera désormais notre lieu de rencontre. Je souris en pensant qu'*À l'ombre de ce manguier (À sombra desta mangueira)* est également le titre d'un livre de Paulo Freire, dans lequel il affirme que la lecture du monde précède la lecture des mots. Au fur et à mesure de l'expression des attentes à l'égard de la formation, le drame du contexte dans lequel nous vivons émerge. Les enseignant·es s'interrogent : « Comment parler d'une culture de la paix à des enfants qui ne peuvent pas aller à l'école à cause des tensions politiques ? » La région montagneuse de Gorongosa est le bastion de la RENAMO (Résistance nationale du Mozambique), qui était à l'origine un mouvement de guérilla conservateur, devenu par la suite un parti politique militarisé et la principale opposition au parti détenant le pouvoir, le FRELIMO (Front de libération du Mozambique). Après l'indépendance, le FRELIMO et la RENAMO se sont affrontés tout au long de la guerre civile qui a duré 16 ans, jusqu'à la signature des accords de paix de 1992. On assiste depuis lors à une guerre de faible intensité, qui s'est tout particulièrement aggravée au cours des trois dernières années¹⁶. De nombreux·ses enseignant·es qui participent à la formation enseignent dans des écoles qui n'ont que récemment rouvert leurs portes ou qui sont encore fermées pour des raisons de sécurité. Elles et ils nous font part de leur angoisse, de la vulnérabilité à laquelle elles et ils se sentent exposés, de leur désir de normalité. Nous commençons donc à nous mettre en avant, à nous présenter, à nous situer, à partager nos préoccupations et nos espoirs, jusqu'à ce que le coucher de soleil ardent de Gorongosa vienne signer la fin de ce premier jour de formation (extrait du journal de terrain du 22 juillet 2016).

Lors des trois formations que l'École de la Paix a organisées à Gorongosa en collaboration avec Helpcode, l'ombre généreuse des feuilles du manguier nous a offert un espace où, dans la

14 Francesca Coltellacci, formatrice à l'École de la Paix jusqu'en 2017, a réalisé avec moi la première formation du projet *Résilience à Gorongosa : intervention intégrée et participative pour une paix durable dans les montagnes de Gorongosa*. Pietro Ferlito a été coordinateur de Helpcode dans la province de Sofala jusqu'en 2019.

15 L'introjection correspond à « une forme de double conscience, d'assimilation dans la conscience de l'opprimé de la vision de l'opprimeur, fait obstacle à cette prise de conscience de l'opprimé : l'opprimé porte en lui l'opprimeur, il aspire à lui ressembler. » (Irene Pereira, in Paulo Freire, *La Pédagogie des opprimés*, Agone, 2021, p. 11) (NdT).

16 De 2013 à 2016.

circularité des échanges, nous nous sommes senti·es à l'aise et bien accueilli·es. Dans cet espace, nous pouvions recomposer la connaissance et la vie, la réflexion et l'expérience, la théorie, le corps et les émotions, la pensée et le contexte (Motta, Esteves, 2014) ; nous pouvions reconnaître à chacun·e, bien qu'à partir de positions et de degrés de responsabilité différents, la capacité de faire accoucher les autres de leurs savoirs (Dolci, 1985), dans un processus éducatif multidirectionnel. Et même plus : nous avons élaboré un laboratoire de décolonisation (Walsh, 2013 ; 2017), dans lequel nous avons cherché à chaque fois, de manière expérimentale, à tirer des leçons des erreurs souvent marquées par des histoires culturelles, politiques et sociales qui dépassent nos existences singulières, pour nous ouvrir à de nouvelles possibilités de rencontre. Nous avons choisi le manguier comme symbole de notre volonté de tisser des relations réfléchies et engagées avec la réalité, d'abord entre nous, mais aussi avec les interlocuteur·ices sans qui un véritable changement serait impossible : élèves et parents, collègues et directeur·ices d'école, responsables communautaires, associations actives sur le territoire, autorités locales. C'est pourquoi le manguier devait figurer dans le titre de ce livre, que nous offrons aux lecteur·ices comme le fruit bien mûr du chemin parcouru jusqu'à présent et qui, nous l'espérons, ouvrira de nouvelles fenêtres d'échanges et de débats.

Comme précisé dans la page du journal qui introduit cette partie, le titre que nous avons choisi fait également référence à une œuvre de Paulo Freire : *À l'ombre de ce manguier*. Le pédagogue brésilien y présente l'ombre du manguier et d'autres arbres de la cour de la maison de son enfance à Recife comme son premier contexte d'apprentissage. Le premier d'une série de tant d'autres contextes auxquels il est étroitement lié et qui, en entremêlant la lecture des mots et la lecture du monde, lui ont permis tout au long de sa vie de comprendre de mieux en mieux ce qu'il avait compris auparavant, avec toujours plus de rigueur, plus d'esprit critique et moins de naïveté (*ibid.*). En d'autres termes, Freire défend la nécessité d'une éducation qui ne se réduit pas à une formation technique, professionnelle ou scientifique, fonctionnelle et soumise aux exigences du marché du travail, mais prône une éducation profondément critique, capable de questionner les raisons des phénomènes sociaux et de redonner aux êtres humains l'espoir d'un avenir ouvert à leur action (*ibid.*). Freire s'oppose à l'idéologie de la fin des idéologies qui, quelques années après la chute du mur de Berlin, commence à se répandre, en nous proposant des réflexions qui, après des décennies de politiques néolibérales dans l'éducation et dans divers secteurs cruciaux de l'existence, sont plus que jamais d'actualité. En cette année du centenaire de sa naissance, nous sommes donc enthousiastes d'honorer le penseur qui nous a le plus inspiré·es et qui nous incite continuellement à repenser son approche, dans chaque nouveau contexte. Freire était vraiment un enseignant précieux, qui nous a appris à apprécier les moments les plus ordinaires en apparence, tels que ces silences pleins de réflexion, curieux et riches que nous rencontrons si souvent. Le dialogue, en effet, n'est pas un bavardage, il est bien plus qu'une invention de questions ou une fabrication de réponses : c'est une exigence

fondamentale ancrée dans la nature même de l'être humain et une condition essentielle du processus gnoséologique. C'est pourquoi, pour Freire, toute personne qui enseigne de manière authentiquement démocratique ne s'arrête pas au dialogue, mais *est dialogique*, c'est-à-dire que l'une de ses tâches dans la société est de créer un climat dialogique, qui peut parfois s'exprimer jusque dans un dialogue invisible (*ibid.*). Ainsi, interrompre la culture du monologue (la prévarication, l'oppression et l'injustice) en instaurant le dialogue, selon les termes employés par Augusto Boal (2002), a été l'un des défis centraux de ce livre et du cheminement dont il a émergé. Plus généralement, nous sommes redevables aux auteur·ices de la pédagogie populaire, des pédagogies féministes, des pédagogies postcoloniales et décoloniales qui ont guidé nos choix théoriques, méthodologiques et opérationnels. Certaines de leurs suggestions et de leurs paroles ont vibré dans nos cœurs et nous sont parvenues dans de nombreuses situations ; un exemple emblématique est ce passage contenu dans le testament spirituel d'Ada Gobetti : « Je déteste toutes les formes de neutralité. Je pense qu'il faut avoir une idée et se battre pour elle, non pas de manière impersonnelle, mais avec toute la passion la plus vive » (notre traduction), si souvent évoquée par les participant·es aux formations.

Avant d'aborder le contenu du livre, il convient de le contextualiser en décrivant brièvement le parcours et les circonstances qui ont rendu possible sa rédaction. La collaboration entre l'École de la paix de Monte Sole et Helpcode s'est concrétisée en 2016¹⁷ avec la première formation du projet de coopération internationale *Résilience à Gorongosa : intervention intégrée et participative pour une paix durable dans les montagnes de Gorongosa*, financée par l'Agence italienne de coopération au développement, à laquelle a succédé une deuxième formation en octobre 2017¹⁸. Le projet concernait un groupe de dix-neuf enseignant·es issu·es d'autant d'écoles primaires et secondaires du district de Gorongosa, ainsi qu'un représentant du secteur de l'éducation au niveau du district (6 femmes et 14 hommes au total). « L'implication des enseignant·es découle de la volonté de valoriser leur rôle clé dans la société, compte tenu des multiples implications que les interventions qui les ciblent peuvent avoir sur les jeunes et leurs contextes de vie » (Muraca, 2020b, p. 38, notre traduction). Les deux premières formations avaient pour objectif fondamental de constituer le groupe et d'élaborer une compréhension commune du conflit. Je souligne trois aspects essentiels de ce processus :

- En premier lieu, il était important que les personnes ayant été touchées profondément et personnellement par le conflit armé qui a affecté le district de Gorongosa et, plus généralement, la région centrale du Mozambique, reconnaissent son importance et s'expriment à ce sujet. En effet, plusieurs obstacles empêchent de réaliser que les tensions politico-militaires qui ont

17 Comme nous l'avons déjà mentionné, cette formation a été menée par Francesca Coltellacci et moi-même.

18 J'ai organisé cette formation avec Ronit Matar, alors formatrice à l'École de la paix de Monte Sole.

affecté la région s'apparentent à un véritable conflit armé : le gouvernement national a minimisé cette dimension belliqueuse (De Brito, 2014), tandis qu'au niveau international, le récit dominant vise à présenter les Accords de paix de 1992 et les changements qui ont suivi comme un succès diplomatique (Muraca, 2020b, p. 40).

- En deuxième lieu, nous avons essayé de complexifier la vision des conflits. La pédagogie critique considère en effet qu'il s'agit non seulement d'une dimension constitutive des relations humaines, mais aussi d'un moyen de renforcer ces relations au sein d'une société structurellement marquée par l'injustice, l'oppression et les inégalités (Gadotti, 2003). Cette perspective remet en question la conception de la paix comme une absence harmonieuse de conflit. La paix s'apparente alors à un questionnement permanent qui vise à valoriser la *différence*, à partir de laquelle peut se déployer l'intérêt réciproque (Bertin, Contini, 1983) qui soutient la vocation humaine au « plus-être » (Freire, 1987). De plus, cette perspective nécessite de prendre conscience, de démasquer et de surmonter les dispositifs de pouvoir qui sous-tendent les manifestations conflictuelles ainsi que les processus économiques et épistémiques les alimentant (Walsh, 2009). La question se résume donc à savoir comment prévenir la dégénérescence destructrice des conflits, comment les gérer d'une manière pédagogiquement fructueuse, et comment les transformer et les améliorer dans une perspective non violente (Dolci, 1985). Au cours de ce processus, nous sommes donc passé·es d'une vision centrée exclusivement sur le conflit politico-militaire à une vision plus articulée et problématisée. Il a ainsi été possible d'identifier de nombreuses manifestations de conflits au sujet desquelles les enseignant·es ont pu intervenir de manière largement plus viable. Ainsi, au cours de la deuxième formation, nous sommes entré·es au cœur d'un conflit très pertinent pour les enseignant·es : celui entre l'école et la communauté au sujet des mariages précoces, qui sont la principale cause d'abandon scolaire chez les filles. Cette pratique est courante au Mozambique, où « 48,2 % des filles sont mariées avant l'âge de 18 ans » (Pellizzoli, 2019, notre traduction), un phénomène qui s'est aggravé ces dernières années. En effet, « le mariage des filles est une sorte de stratégie de survie pour la famille, un plan d'urgence pour faire face aux conséquences du conflit qui a frappé [la province de Sofala] entre 2013 et 2016. [...] Dans un contexte de crise chronique, les filles représentent une ressource qui peut être vendue » (*ibid.*). Dans ce processus, le Théâtre de l'Opprimé a été un outil fondamental, car il a rendu possible une recherche collective sur des situations de conflit complexes, avec pour base des expériences personnelles. Des alliances imprévues ont ainsi pu être formées et confortées, malgré l'obstacle que constitue l'emprise coloniale sur le pouvoir et la connaissance (Lander, 2000), une emprise qui assimile la communauté à la tradition, au folklore, à la magie et à la superstition, et considère l'école

comme un agent de la modernité et le siège de la seule connaissance considérée comme légitime. En outre, pour ce qui est de l'exploration et de la compréhension des conflits, le Théâtre de l'Opprimé a le mérite de ne pas se focaliser exclusivement sur les mots, mais d'impliquer le corps tout entier en tant qu'unité psychophysique et sociale. Ainsi, lors de la deuxième formation, en octobre 2017, nous avons monté la pièce de théâtre-forum *Chiquinha Negou* (« Le refus de Chiquinha »), qui met en scène une fille vendue par son père à un homme beaucoup plus âgé et obligée d'abandonner ses études¹⁹. À la fin de la formation, le spectacle a été présenté dans la communauté d'accueil de l'une des écoles impliquées dans le projet ; et depuis, de nombreuses représentations de la pièce ont eu lieu dans de nombreuses autres communautés.

- En troisième et dernier lieu, nous avons décidé de passer d'une logique de formation ponctuelle, à durée limitée, à une logique de déroulement continu, en mettant notamment en place des groupes de proximité²⁰, composés de trois à six enseignant·es, dans le but d'alimenter la discussion, l'échange et l'action commune d'une formation de l'École de la Paix à l'autre. Il a été fondamental, dans cette perspective d'évolution, que Helpcode désigne un éducateur communautaire, M. Marcos José, pour coordonner les groupes de proximité et diriger la diffusion des activités dans les écoles et les communautés.

La collaboration entre l'École de la paix et Helpcode s'est consolidée à partir de 2018, avec le projet *Culture et Paix main dans la main pour le développement de Gorongosa*, soutenu par l'Union européenne et en cours encore actuellement. Le groupe initial de 20 personnes s'est élargi à 28 personnes (8 femmes et 20 hommes). Plus spécifiquement, la contribution de l'École de la paix vise à guider les enseignant·es dans la création d'un plan pilote d'éducation à la paix, en collaboration avec des acteur·ices clés de la société. Nous nous inspirons pour cela de la méthode freirienne de construction participative du programme grâce aux thèmes générateurs (Torres, O' Cadiz, Wong, 1998). Il s'agit d'une méthode conçue par Freire lorsqu'il était secrétaire à l'éducation dans la municipalité de São Paulo (1989-1991), quelques années après son retour d'exil au Brésil. La réforme scolaire qu'il a alors menée avait pour objectif d'établir une relation entre les savoirs d'expérience des protagonistes du processus éducatif et l'univers de la connaissance officielle (Brandão, Assumpção, 2009). À cette fin, la méthode prévoyait une structure récursive divisée en quatre phases : 1) L'implication des enseignant·es. La demande formelle de participation à la formation était

19 À la même période, le problème des mariages précoces faisait l'objet d'une vaste série de réformes, approuvées par l'Assemblée nationale le 15 juillet 2019, portant notamment sur l'abolition de la clause qui autorisait le mariage à partir de 16 ans avec le consentement des parents et interdisant donc la célébration d'une union avant la majorité des deux partenaires.

20 La proximité est à la fois géographique et relative aux fonctions exercées : ainsi, les groupes rassemblent des enseignant·es qui travaillent dans des écoles proches les unes des autres ou qui partagent des tâches communes au niveau du district.

précédée d'une étape préparatoire structurée et complexe, au cours de laquelle des groupes de formation, coordonnés par des facilitateur·ices, jouaient un rôle fondamental. Les enseignant·es étaient ainsi amené·es à réfléchir de manière collective, continue et critique à leur propre pratique et aux théories sous-jacentes. 2) L'étude de la réalité. Une fois la participation des écoles et des enseignant·es volontaires décidée, cette phase fondamentale débutait, articulée en plusieurs étapes secondaires. Les enseignant·es, considéré·es comme des chercheur·ses pratiques (Mortari 2003), ainsi que des universitaires, menaient des activités de recherche sur le contexte dans lequel l'école s'inscrivait, afin de mettre en lumière les « situations pertinentes » (conflits, problèmes, thèmes débattus de manière récurrente par la communauté, etc.). 3) L'organisation de la connaissance. Les chercheur·ses pratiques et les universitaires se réunissaient pour classer les données recueillies. À partir de l'analyse effectuée, ils identifiaient les thèmes générateurs interdisciplinaires sur lesquels l'activité didactique allait s'appuyer à l'école. Une fois les thèmes générateurs choisis, chaque enseignant·e les développait pour les adapter à la matière enseignée, sous la forme de questions génératrices. 4) L'application des connaissances, à travers la mise en œuvre du programme didactique par les enseignant·es. Cette phase comprenait également la définition des modalités d'évaluation, avec pour but que celles-ci renforcent la relation entre les connaissances et l'expérience, la théorie et la pratique, l'école et la communauté. L'objectif de ce laborieux processus était donc de surmonter la fragmentation des connaissances et leur séparation d'avec le contexte de vie des sujets du processus éducatif (*ibid.*).

La troisième formation que nous avons organisée à Gorongosa, entre fin août et début septembre 2019²¹, a ainsi permis le lancement du projet *Culture et Paix main dans la main pour le développement de Gorongosa*. Les enseignant·es ont notamment été formé·es à l'utilisation des outils de recherche (observation active, rédaction des journaux et entretiens semi-structurés) qui leur ont permis, au cours des mois qui ont suivi, de collecter les données constitutives des bases du plan pilote. La première rencontre autour de la recherche participative s'est tenue à l'occasion de la table ronde du 26 août, organisée avec des représentant·es de parents et de tuteur·ices, des directeur·ices d'école, des responsables communautaires, des groupes de mères issues de toutes les communautés impliquées dans le projet, ainsi que des membres des collectivités locales, , gouvernement du district et d'associations actives dans ce domaine. Au cours de l'année 2020, nous aurions dû mener la formation de base et la formation de clôture du projet *Culture et Paix main dans la main*, mais la pandémie de coronavirus nous a pris·es de court quelques jours avant notre départ pour le Mozambique. Les deux organismes ont dû reporter leurs activités. Sans aucune hésitation, nous avons décidé de reporter les formations qui étaient prévues pour mars et août 2020, considérant que leur approche interactive ne pouvait se passer de présence,

21 J'ai développé la troisième formation avec Giorgia Italia.

de contact et d'un aspect tangible. En parallèle, le désir de continuer à nourrir les relations pédagogiques m'a amenée à relancer une idée vaguement suggérée à plusieurs reprises par des participant·es : écrire un livre ! Comme cela arrive souvent dans l'éducation, une écoute attentive d'interventions en apparence négligeables peut transformer une limite objective en une précieuse opportunité. À cet égard, nous remercions tout particulièrement Elena Monicelli, coordinatrice de l'École de la Paix de Monte Sole, Anna Turco, coordinatrice de Helpcode dans la province de Sofala en 2020 et Roberta Pellizzoli, cheffe de projet de Helpcode au Mozambique, qui nous ont fait confiance et ont très tôt soutenu une idée qui aurait pu au départ sembler vague, voire bizarre. L'aventure de l'écriture collective a été stimulante, pleine de défis et riche en découvertes. L'orientation choisie a été largement inspirée par l'expérience de l'École de Barbiana, fondée par Don Lorenzo Milani dans les années 1960 en Italie. Le résultat le plus abouti de l'écriture collective à l'École de Barbiana est la *Lettre à une enseignante*, qui expose les principes essentiels de cette extraordinaire invention : « Avoir quelque chose d'important à dire, qui soit utile à tous·tes ou au plus grand nombre. Savoir pour qui l'on écrit. Rassembler tout ce dont on a besoin. Trouver une logique pour l'organiser. Éliminer tous les mots superflus. Éliminer tous les mots non utilisés à l'oral. Ne pas s'imposer de limites de temps » (p. 20, notre traduction). Parmi ces règles, celle que nous avons le plus prise au sérieux est la dernière, qui n'a eu de cesse de se rappeler à nous. L'écriture collective nous a en effet occupés de mars à décembre 2020 et nous avons parcouru un chemin qui est progressivement allé en s'élargissant, intégrant avec sensibilité et fluidité les suggestions des interlocuteur·ices confronté·es à des imprévus. Le soin accordé au processus était une priorité, sans pour autant perdre de vue son résultat, comme le précise sans ambages Elena Monicelli dans un mail du 29 avril :

« [...] Lorsque nous avons choisi la voie de l'écriture collective, j'étais consciente que je m'engageais sur un chemin semé d'embûches. L'écriture elle-même n'est pas une chose facile. Pour mille et une raisons, il s'agit d'un médium fascinant et puissant, mais qui est en même temps compliqué à appréhender et à gérer en raison des compétences requises, de la volonté de s'exposer que la rédaction présuppose, des outils (également techniques) dont il faut disposer pour accomplir sa tâche. Mais en réalité, le mot qui m'a fait oublier mes craintes était le mot "cheminement" . Il est vrai qu'au bout du compte, nous aurons une œuvre physique, mais la partie formatrice du projet ne se situe pas tant dans cette réalisation que dans tout ce qui la précède. Cette idée de livre m'a immédiatement paru être le moyen de réaliser un véritable apprentissage à distance, car ce qui importe, c'est que les élèves et les enseignant·es réfléchissent à ce qui a déjà été fait, qu'elles et ils organisent ces accomplissements, en affermissent les contours et les réagencent en fonction des encouragements reçus. Enfin, il leur faut monopoliser leurs ressources pour coucher tous ces accomplissements sur le papier. [...] J'imagine que certains d'entre elles et eux doivent chercher le temps et l'énergie (et les gigaoctets) pour réaliser tout ça [...] Quoi qu'il en soit, je crois que ce projet nous donne une certaine tranquillité d'esprit face à l'une des ressources les plus importantes dans l'éducation : le temps. [...] Je ne suis pas naïve au point de penser que la préparation d'un livre peut durer indéfiniment [...], mais

je crois que notre travail consiste à préserver, pour les participant·es, l'idée que le livre n'est que la forme finale et visible du cheminement que chacun·e aura suivi de son côté ».

Mais revenons un instant à l'École de Barbiana : si *Lettre à une enseignante* est l'exemple emblématique du potentiel de l'écriture collective, la première expérimentation systématique date de 1963. C'est une lettre aux élèves de l'École du quartier de Vho à Piadena (Crémone), écrite en réponse à la proposition de leur professeur Mario Lodi d'entamer une correspondance. Dom Milani ajoute une autre lettre à celle écrite collectivement, qui constitue un document d'une valeur inégalée. Le professeur y explique en détail les étapes qui ont conduit à la rédaction des trois derniers chapitres de la lettre, écrits par les élèves les plus âgé·es (entre 12 et 16 ans) et que Don Milani lui-même considère comme les plus aboutis sur le plan collectif. « Les deux premiers chapitres ont été écrits plus rapidement et ne sont pas parfaitement authentiques. Dans ceux-ci, j'étais co-auteur, tandis que dans les autres, j'étais à peine impliqué » (Gesualdi, Corzo Toral, 1992, p. 32, notre traduction). Plus précisément :

« Le premier jour, chaque élève a écrit individuellement une lettre, adressée aux enfants de Vho à Piadena [sur le thème "pourquoi vais-je à l'école"]. Le deuxième jour, les ébauches ont été lues à haute voix et chaque enfant a pris notes des meilleures tournures. Puis, le troisième jour, les notes ont été rassemblées et réorganisées afin de classer les sujets que la lettre aborderait dans sa version finale. Une fois ces thèmes établis, le quatrième jour, chaque enfant a écrit une nouvelle lettre. Le cinquième jour, après avoir lu chaque lettre et choisi les mots les plus appropriés, une version commune a été élaborée. Celle-ci a été dictée le sixième jour afin que tout le monde dispose d'une copie du texte final et puisse proposer des coupes, des ajouts et des corrections. Les septième, huitième et neuvième jours, proposition après proposition, chaque élève avait fait part de ses modifications et chacune d'entre elles avait été débattue ; un élève devait alors rédiger la version approuvée par l'ensemble du groupe. Il a donc été possible, lors de cette dernière phase, de discuter des moyens de communiquer la pensée commune de la manière la plus claire et la plus efficace possible, en limitant les répétitions, en réexaminant les concepts et en anticipant les réactions du lecteur ou de la lectrice » (Muraca, 2020a, p. 193, notre traduction).

Il convient de préciser que nous ne nous référons pas à ces indications parce qu'elles constituent une méthode à appliquer, mais parce qu'elles constituent une source d'inspiration pour nous aider à surmonter les obstacles et à profiter des opportunités auxquels nous avons été confronté·es. Par exemple, au cours des premiers mois de la pandémie, l'impossibilité d'organiser des réunions, même en petits groupes, en raison des mesures de confinement adoptées au Mozambique, nous a conduits à privilégier les moments d'élaboration personnelle et à limiter l'échange au « dialogue invisible » (Freire, 1995) qui surgissait lors de ma lecture des textes. Cependant, tout engagement dans une pratique partagée donne au travail individuel une dimension fortement relationnelle, car chaque personne sait qu'elle écrit pour les autres, que ses mots seront lus attentivement et feront partie d'une

création collective.

En mars, la proposition d'écrire un livre a été discutée avec le groupe d'enseignant·es, qui se sont montré·es très enthousiastes : puisque l'idée avait été proposée à plusieurs reprises sous la forme d'une plaisanterie, le groupe l'a d'emblée adoptée émanant de lui, ainsi que je l'avais espéré. Ainsi, environ toutes les trois semaines entre avril et août, j'ai envoyé une invitation à rédiger individuellement un texte, soit six demandes au total, et à chaque fois, j'ai reçu 29 textes : 27 textes écrits par les enseignant·es, un par le représentant du district du secteur de l'éducation, et un par l'éducateur communautaire, Marcos José. La première proposition visait à lancer le processus, et sa structure se distingue de celle des autres :

Ce premier pas est le plus important, car il nous permettra de creuser les fondations de notre livre. Par conséquent, chacun·e de vous aura dix jours²², à partir d'aujourd'hui, pour écrire et envoyer son texte. N'ayez pas peur d'écrire beaucoup : à ce stade, nous avons besoin de textes approfondis, denses et détaillés ; les prochaines propositions se concentreront sur des aspects plus précis.

En quelques pages, faites le récit du parcours d'éducation à la paix que nous avons effectué jusqu'à présent. Ne cherchez pas à faire preuve d'objectivité, mais au contraire à exprimer toute votre subjectivité, comme si vous racontiez cette expérience à un ami qui vit loin de chez vous.

Avant de commencer à écrire, remontez par la pensée jusqu'au jour où vous avez commencé à participer aux projets développés par Helpcode et l'École de la Paix, et retracez mentalement tout le chemin parcouru jusqu'à aujourd'hui.

Voici quelques questions qui peuvent guider votre écriture : pour vous, quels ont été les moments les plus significatifs de cette expérience ? Quelles sont les activités qui ont eu le plus d'impact sur vous, et pourquoi ? De quelle manière votre vision et votre pratique ont-elles changé ou se sont-elles renforcées au cours de cette période ? Quelles ont été les répercussions sur votre expérience en tant qu'enseignant·e, avec les enfants et les adolescent·es que vous accompagnez, avec l'école et la communauté où vous travaillez ? Vous pouvez choisir de décrire de manière approfondie certains moments, événements et anecdotes. Vous êtes également libre d'inclure des productions préalables que vous avez conservées : photos, pages de journal, vidéos, etc.

Bon travail : Marcos et moi restons à votre disposition pour toute question !

Avant d'être envoyée aux enseignants, chaque proposition a été lue par plusieurs personnes au sein de Helpcode et en particulier par Marcos José, afin de s'assurer qu'elle était formulée dans un langage clair, direct et dépourvu d'ambiguïté. Marcos a sans aucun doute été mon interlocuteur privilégié : sans nos conversations quasi quotidiennes, sans le soutien inlassable qu'il a apporté aux enseignant·es, sans son zèle, son implication et sa créativité, il n'aurait jamais été possible de mener à bien un travail aussi complexe dans les conditions adverses que nous traversons.

²² La plupart du temps, les délais ont été prolongés, principalement à cause de contraintes matérielles (le manque d'appareils ou de connexion stable). Helpcode a tenté d'atténuer ces inconvénients en fournissant une tablette à chacun des six groupes ainsi que des recharges téléphoniques à tous·tes les enseignant·es.

La lecture attentive des 29 premiers textes m'a permis de sélectionner « les meilleures tournures ». Elles sont devenues les titres provisoires des sous-chapitres, ce qui a facilité une première structuration du livre et la création de la table des matières. De plus, dans les cinq propositions successives d'écriture individuelle, les titres ont été renvoyés aux enseignants à raison de 15 environ à chaque fois, afin de favoriser l'approfondissement nécessaire. Pour donner un exemple, voici la cinquième proposition, envoyée début juillet :

En fonction de votre expérience et de votre participation à des projets d'éducation à la paix, rédigez un texte de 3 pages au minimum et de 10 pages au maximum, en choisissant l'un des 14 titres suivants :

- J'ai choisi de faire un travail sur moi pour vaincre ma timidité : c'était difficile, mais très bouleversant ;
- Les formations ont renforcé mon estime de moi-même et je suis maintenant capable de participer à la résolution de conflits dans ma communauté ;
- Les efforts que j'ai fournis m'ont engagée et motivée ;
- Sans crainte ni appréhension, nous acceptons le grand défi de devenir enseignant·es-chercheur·ses ;
- Je suis capable de faire face à n'importe quelle question qui se pose dans ma communauté et d'en défendre la pertinence ;
- Ma manière de voir la réalité de Gorongosa a changé ;
- Les formations ont changé ma façon de voir, de juger et de traiter mon prochain ;
- J'ai acquis de nouvelles connaissances ;
- Ma façon d'enseigner a considérablement changé ;
- J'ai réalisé que je pouvais beaucoup apprendre d'un enfant ;
- Éveiller chez les élèves le goût pour les études ;
- Un enfant joyeux peut s'exprimer au-delà de ce que nous pensons ;
- J'ai été chercher l'élève qui avait abandonné l'école : l'enseignant·e doit se préoccuper de l'élève qui manque à l'appel ;
- Démocratiser l'espace scolaire : l'école est devenue le meilleur lieu d'apprentissage collectif.

Choisissez le titre qui vous parle et vous attire le plus, et sur lequel vous pensez avoir le plus à dire. N'oubliez pas : il est très important que vos réflexions soient ancrées dans le parcours de l'éducation à la paix. Évitez les discours abstraits et valorisez votre expérience ! Tout au long du texte, vous pouvez utiliser des exemples, des récits d'événements, des extraits de journaux intimes ou d'entretiens et tout autre élément utile pour argumenter vos idées.

La date limite d'envoi du texte est fixée au 26 juillet.

J'ai lu très attentivement les différentes contributions au fur et à mesure que je les recevais, j'en ai sélectionné les parties les plus significatives et je les ai rassemblées en un seul texte cohérent. Le fait d'insister sur l'importance de la réflexion et de l'écriture à partir de son expérience propre (Diotima, 1996) a fait son petit effet : plusieurs textes présentaient de fortes similitudes, ce qui a grandement facilité mon travail minutieux d'*assemblage*. Si j'ai essayé de valoriser la voix de chacun·e, de

nombreuses parties ont été sacrifiées au profit de la création collective, qui se voulait plurielle, mais sans s'éparpiller. Les quatre chapitres qui composent ce livre ont donc été élaborés entre juin et octobre. Après la première lecture, la réaction des personnes impliquées était un mélange d'émerveillement et de satisfaction : personne n'aurait pu imaginer un tel résultat. Cette partie du processus présente des similitudes avec une première tentative d'écriture collective, réalisée par Don Milani à San Donato de Calenzano :

« Don Milani donne des cours de catéchisme à des enfants de l'école primaire et décide d'écrire pour elles et eux, et avec elle et eux, un nouveau texte de catéchisme en suivant un plan historique. Il fait écrire aux enfants le résumé des leçons qu'il donne à l'école et choisit dans les textes les phrases les plus significatives pour reconstituer une vie de Jésus à partir du langage vif et oral des enfants. C'est la première véritable expérience d'écriture collective. Une œuvre qui lui tient beaucoup à cœur et qui occupe chaque instant de son temps libre » (Gesualdi, 2017, p. 72, notre traduction).

Il convient de mentionner une fois de plus que les textes individuels avaient une racine collective, car ils ont été écrits à partir des « meilleures tournures » contenues dans les premiers écrits. Une phase de discussion collective plus explicite a rassemblé tout le monde en octobre et novembre, lorsque les mesures de confinement liées au coronavirus ont été assouplies. En octobre, une réunion en visioconférence a eu lieu avec chacun des six groupes de proximité, ainsi que Marcos José et Anna Turco. Le choix de rencontrer les groupes de proximité plutôt que l'ensemble des enseignant·es répondait à la nécessité de mener un travail participatif approfondi, tout en respectant les règles en vigueur qui interdisaient les grands rassemblements. Lors de ces réunions, nous avons défini le titre du livre et le nom commun par lequel nous le signerions : *Kuphatana Mandja*, qui signifie « main dans la main » en sena, la langue locale.

Par ailleurs, nous avons confirmé le choix que j'avais fait précédemment d'explicitier chaque contribution singulière à l'écriture collective par l'inclusion des noms des auteur·ices. Ce choix renvoie aux nombreux « livres en dialogue » écrits par Paulo Freire avec d'autres penseurs. En parallèle, il nous a semblé important que chaque coauteur·ice assume la responsabilité de l'ensemble du texte. Nous avons donc donné une place importante aux questions éthiques et politiques implicites dans ce type d'écriture, discutant ensemble de nos hésitations, de nos doutes et de nos craintes. À cette fin, chacun des six groupes de proximité a lu à haute voix le premier chapitre qui, parce qu'il traite du conflit politico-militaire, est susceptible d'exposer les enseignant·es à d'importants risques personnels. De fait, l'un des effets du conflit a été la propagation d'un climat d'hostilité et de méfiance mutuelle, qui affecte considérablement le statut des enseignant·es, au point que leur métier s'apparente à un combat incessant. D'une part, le fait qu'elles et ils exercent leur profession dans le district de Gorongosa induit qu'elles et ils partagent le même sort que la région la plus favorable au

parti d'opposition (la RENAMO) ; d'autre part, en tant que fonctionnaires publics, elles et ils subissent un contrôle plus direct du gouvernement et sont contraint·es de rejoindre les rangs du parti au pouvoir, le FRELIMO. Nous avons longuement insisté sur les passages les plus délicats en réfléchissant ensemble sur chaque mot : je peux dire avec la plus grande des fiertés que les participant·es ont cherché à obtenir la plus grande exactitude dans les sujets traités, sans céder à aucun moment à des solutions dictées par la facilité ou la peur. D'après les données dont nous disposons, ce courage est d'autant plus important si l'on considère que ce livre est le premier témoignage du conflit qui, à bien des égards, continue d'affecter la région centrale du Mozambique ; un témoignage de celles et ceux qui en subissent directement les conséquences.

En outre, lors de la première série de réunions des groupes de proximité, les enseignant·es ont reçu une copie imprimée du projet qu'était l'ouvrage que vous tenez entre les mains, avec pour mission de le lire attentivement et de noter chaque modification à proposer. Ces notes ont été le point de départ des discussions de la deuxième série de réunions avec les groupes de proximité, à la mi-novembre : à cette occasion, nous avons corrigé les erreurs, clarifié les doutes, éliminé les répétitions, choisi les meilleures formulations, afin de parvenir à la version finale. À ce stade du processus, il me tenait à cœur de rappeler constamment quel était le public du livre, afin de ne pas omettre la contextualisation nécessaire. J'ai également encouragé une certaine vigilance quant à la dimension esthétique du livre : nous voulions qu'il soit clair et direct, mais aussi captivant.

Le premier chapitre propose donc une lecture située et plurielle du conflit armé qui a touché la région centrale du Mozambique, et plus particulièrement le district de Gorongosa, avec une intensité particulière entre 2013 et 2016. Il décrit ainsi la réalité sociale d'où a surgi l'impulsion de ce nécessaire projet d'éducation à la paix, grâce auquel nous nous sommes rencontré·es. Le deuxième chapitre aborde les choix méthodologiques qui ont caractérisé le parcours de formation et les activités que nous avons conçues pour répondre aux défis qui émergeaient progressivement. Le troisième chapitre clarifie les transformations observées en ce qui concerne l'approche et la pratique éducative, la relation avec les élèves et le contexte communautaire plus large dans lequel les écoles s'inscrivent. Dans le quatrième chapitre, nous expliquons notre conception de l'éducation à la paix et les idéaux politico-pédagogiques qui nous guident, en mettant l'accent sur les causes structurelles des problèmes rencontrés et sur les questions ouvertes par le processus de formation lui-même. Nous avons inclus, en annexe, quelques outils concrets élaborés au cours de la formation. Les textes introductifs d'Elena Monicelli et de Roberta Pellizzoli viennent compléter le tout.

Ce livre a été écrit par Luís António Banga, Albano Tomé Bejamim, Sérgio Blaunde, Felipe Bongoranhe, Teixeira Nelito Caetano, Joaquim Fernando, Issa Furuma, Gonçalves Gonacnete, Arcanjo Victor Horácio, Glória Alfredo Jambo, Chamaia Magona Alfonso Jequecene, Vasco Manuel Jequecene, Fombe Joaquim, Lucas Domingos José, Marcos José, David Limpo, Edna Luis, João

Armando Luís, Zuitene José Luís, Jorge Lucas, Cristovão Micheque, Elisa Francisco Molungane, Mariateresa Muraca, Rosa da Páscoa, Isabel Sábado Paulo, Carlota Raposo, Francisca Raposo, António Saíze, Saca Simba et Luísa Evaristo Singano. Certains des documents en annexe ont été rédigés avec la participation d'autres personnes, qui ont rejoint le groupe successivement. Le poème d'ouverture est de Veronica Lazzari, formatrice à l'École de la Paix depuis 2021. Bien qu'elles et ils n'aient pas participé directement à l'écriture, cette œuvre porte les marques de tout ce que nous avons appris avec Francesca Coltellacci, Ronit Matar, Giorgia Italia, Pietro Ferlito, Anna Turco. Une pensée particulière pour Augusto Gusmão Campira, monsieur Gugu, fonctionnaire de référence dans le secteur de l'éducation du district de Gorongosa, avec qui nous avons commencé notre voyage et qui nous a quittés prématurément, en 2018. Nous demandons aux lecteur·ices de considérer ce livre comme le résultat provisoire d'un processus en cours, qui reste ouvert aux échanges, au partage et à la discussion.

Références bibliographiques

- Bertin G. M., Contini, M. (1983), *Costruire l'esistenza. il riscatto della ragione educativa*, Rome : Armando.
- Boal A. (2002), *Dal desiderio alla legge. Manuale del teatro di cittadinanza*, Molfetta : La Meridiana.
- Brandão C. R., Assumpção R. (2009), *Cultura rebelde. Escritos sobre a educação popular ontem e agora*, São Paulo : Instituto Paulo Freire.
- De Brito L. (2014), *Uma Reflexão Sobre o Desafio da Paz em Mocambique*, in L. De Brito (org.), *Desafios para Moçambique 2014*, Maputo : Instituto de Estudos Sociais e Económicos, p. 23-40.
- Diotima (1996), *La sapienza di partire da sé*, Naples : Liguori.
- Dolci D. (1985), *Palpitare di nessi. Ricerca di educare creativo a un mondo nonviolento*, Rome : Armando.
- Freire P. (1987), *A pedagogia do oprimido* (17^e édition), Rio de Janeiro : Paz e Terra.
- Freire P. (1995), *À sombra desta mangueira*, São Paulo : Olho d'Água.
- Gadotti M. (2003), *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*, Sao Paulo : Cortez.
- Gesualdi F., Corzo Toral J. L. (1992), *Don Milani nella scrittura collettiva*, Turin : Gruppo Abele.
- Gesualdi M. (2017), *Don Lorenzo Milani. L'esilio di Barbiana*, Cinisello Balsamo (Milan) : San Paolo.
- Lander E. (2000), *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos*, in E. Lander (org), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latino-americanas* (p. 11-40), Buenos Aires : CLACSO.
- Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Rome : Carocci.

- Motta S., Esteves A. M. (2014), *Editorial: The Pedagogical Practices of Social Movements*, in “Interface: a journal for and about social movements”, n. 6, p. 1-26.
- Muraca M. (2020a), *I colori della pedagogia 3. L’educazione dall’Ottocento a oggi*, Florence : Giunti-Treccani.
- Muraca M. (2020b), *Co-educarsi alla pace a Gorongosa. Riflessioni su un percorso in atto*, in “Educazione aperta. Rivista di pedagogia critica”, n. 8, p. 37-51.
- Pellizzoli R. (2019), *Il Mozambico dice finalmente basta alle spose bambine*, URL : <https://helpcode.org/il-mozambico-dice-finalmente-basta-alle-spose-bambine> (consulté le 7 août 2020).
- Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Florence : Società Editrice Fiorentina.
- Torres C. A., O’Cadiz M. del P., Wong, P. L. (1998), *Education and democracy: Paulo Freire, social movements, and educational reform in São Paulo*, Boulder : Westview Press.
- Walsh C. (2009), *Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas*, Rapport présenté au XII Congrès ARIC - *Asociación Internacional para la Investigación Intercultural*, Florianópolis, Université fédérale de Santa Catarina.
- Walsh C. (2013), *Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos*, In C. Walsh (org), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. VOLUME I* (p. 23-68), Quito : Abya Yala.
- Walsh C. (2017), *Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial*, In C. Walsh (org), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. VOLUME II* (p. 17-45), Quito : Abya Yala.

CHAPITRE UN – CONTEXTUALISATION

1. La ville de toutes les difficultés

ZUITENE : Gorongosa est une petite ville de la province de Sofala, dans la région centrale du Mozambique. Avant l'indépendance du pays, elle portait le nom de Vila Paiva de Andrade, en l'honneur d'un colon portugais de l'époque des grandes découvertes.

CHAMAIA : Pendant la Guerre de résistance nationale, elle a accueilli des populations en provenance du district de Bárue, dans la province de Manica, et de Cheringoma, dans la province de Sofala. Ces populations fuyaient les conflits et se placèrent sous l'autorité de Cambaranje.

ZUITENE : Selon la tradition orale, le nom actuel de Gorongosa a d'ailleurs été attribué par la population originaire de Bárue. En route pour le sommet de la montagne, une partie de ce groupe y aurait perdu la vie mystérieusement, et c'est pourquoi l'endroit, considéré dangereux, a été rebaptisé « *Kugoro Kuna N'gozi* », ce qui signifie, en langue locale, « un danger nous guette au sommet ». Par la suite, les consonances portugaises transformèrent ce nom en « Gorongosa ». Gorongosa est aussi le nom du district dans lequel se trouve cette ville.

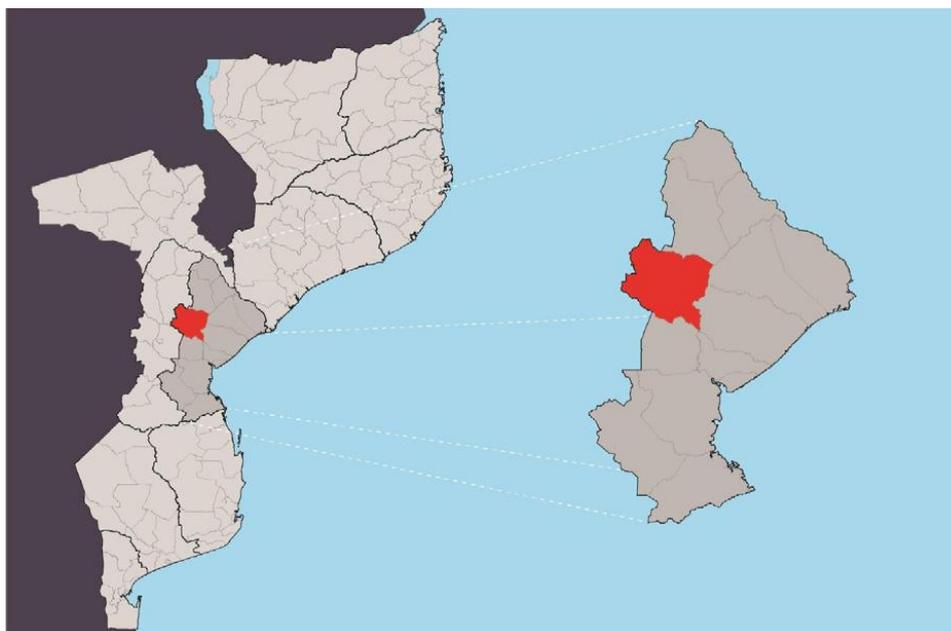


IMAGE 1 – CHAMAIA : La ville de Gorongosa est située entre la localité de Tambarara au nord et le village de Nhamissongora au sud, de l'autre côté de la rivière Nhamissongora. A l'est se trouve Mangara. voisine de l'est est Mangara. À l'ouest, elle est bordée par les rivières Nhandar et Vunduzi et la localité de Bango-Rangoma. **ZUITENE** : La ville est traversée par la route nationale n° 1, qui relie la ville au centre administratif d'Inchope, dans le district de Gondola, au sud, et à la ville de Nhamadza, au nord.

JOÃO : Le district de Gorongosa dispose de terres arables et fertiles favorables à la pratique de l'activité agricole. Il est donc considéré comme le « grenier » de la province de Sofala.

TEIXEIRA : Il se caractérise également par un haut plateau et des montagnes. Il abrite la plus grande zone de préservation et de conservation de l'environnement de la région : le parc national de Gorongosa.

JOÃO : Malheureusement, avec ses hauts plateaux et ses montagnes, le district a toujours été considéré par les dirigeants mozambicains comme une zone propice à la guerre, une cachette idéale, une zone stratégique pour semer la terreur parmi le peuple (même si, plus tard, ces mêmes dirigeants en feront une zone touristique et productive). Depuis l'époque du joug colonial, c'est ici que de nombreuses guerres du Mozambique ont éclaté.

CHAMAIA : Jusqu'à la conquête de l'indépendance et par la suite, Gorongosa est restée la ville de toutes les difficultés à cause du début de la guerre entre le FRELIMO (Front de libération mozambicain) et la RENAMO (Résistance nationale mozambicaine), ces deux mouvements pourtant liés²³ se disputant la gouvernance du pays. Cela a favorisé l'encadrement de la population par des factions armées. Les hommes étaient enrôlés dans l'un ou l'autre des mouvements, avec des troubles et des massacres à la clef.

JOÃO : Mais la question que je pose est la suivante : les superbes montagnes, les magnifiques vues et les eaux cristallines du district de Gorongosa furent-elles créées pour être le théâtre de guerres et de personnes dont la soif de sang se manifeste au quotidien ?

2. L'épicentre des tensions politiques

ALBANO : Même après la fin de la guerre civile, suite aux accords de paix de 1992, le pays a été confronté à des cas de violence et d'affrontements armés. Le FRELIMO et la RENAMO ont continué de monopoliser l'arène politique du pays, jusqu'à la fondation du Mouvement démocratique du Mozambique (MDM), en 2009.

MARIATERESA : Le FRELIMO a gouverné le pays sans interruption.

ALBANO : De son côté, la RENAMO a conservé un arsenal d'une ampleur considérable ainsi que des bases militaires. En 2012, les relations entre la RENAMO et le gouvernement se sont détériorées. La RENAMO réclamait un meilleur accès aux institutions de l'État, notamment aux forces armées. Plusieurs désaccords ont également émergé au sujet des élections de 2009 : la RENAMO a exigé une représentation égale des deux partis dans la composition de la Commission électorale nationale (CNE), à l'exclusion d'autres partis tels que le nouveau MDM. Ainsi, le 17 octobre 2012, le chef de la RENAMO, feu Afonso Marceta Macacho Dhlakama, a regagné l'ancienne base du parti à Satunjira

23 Le FRELIMO est un parti politique, à l'origine marxiste, fondé pendant la guerre d'indépendance. Il a été le parti unique au pouvoir jusqu'en 1990. La RENAMO est une ancienne guérilla armée, constituée d'anciens membres du FRELIMO, devenue parti politique d'orientation libérale en 1992, à l'issue de la guerre civile. (NdT)

(dans le centre administratif de Vunduzi), dans les montagnes de Gorongosa.

JOÃO : Il est revenu en affirmant qu'il souhaitait participer à la cérémonie organisée pour l'anniversaire de la mort du premier dirigeant de son parti, André Matade Matsangaïssa, abattu en plein centre-ville de Gorongosa, pendant la guerre civile. En réalité, l'objectif principal d'Afonso Dhlakama était de faire pression sur le gouvernement du FRELIMO, dirigé à l'époque par Armando Emílio Guebuza.

ALBANO : En avril 2013, une série d'attaques perpétrées par des hommes armés de la RENAMO dans le centre du pays ont causé la mort de plusieurs membres des Forces armées de défense mozambicaines (FADM) et de civil·es.

JOÃO : À son tour, le gouvernement a décidé de renforcer sa présence dans le district de Gorongosa, que ce soit en termes d'équipements de guerre ou de ressources humaines.

TEIXEIRA : Ainsi, des forces gouvernementales de tout type, composées de civil·es et de militaires, sont arrivées sur place pour assurer diverses missions.

ALBANO : Le 21 octobre 2013, les forces gouvernementales ont attaqué la base de la RENAMO à Gorongosa. Suite à cela, la RENAMO a annoncé la fin de l'Accord général de paix de 1992. Après 21 ans de paix, la guerre civile a de nouveau éclaté au Mozambique.

TEIXEIRA : Notons que cette guerre n'a jamais été officiellement désignée comme telle. On parlait de « tensions politico-militaires ».

JOÃO : Pourtant, même s'il ne s'agissait pas d'une guerre ouvertement déclarée, nous avons senti dans notre chair et dans nos os de quoi il s'agissait réellement : une guerre, une vraie.

ALBANO : Le 5 août 2014, les parties sont parvenues à un accord sur la fin des hostilités. Mais après les élections du 15 octobre 2014, une nouvelle phase d'affrontements violents a commencé. La RENAMO a contesté les résultats officiels donnant la victoire au FRELIMO. Elle souhaitait gouverner les six provinces du centre et du nord du Mozambique, dans lesquelles elle prétendait avoir gagné, « qu'elles le veuillent ou non ». Ces provocations se sont poursuivies en 2015 sous diverses formes avec l'attaque du cortège du président de la RENAMO dans la province de Manica et l'assassinat par balles du secrétaire général de cette même organisation dans la ville de Beira, province de Sofala. La RENAMO en accusa les Forces de défense et de sécurité. D'autres événements tragiques eurent lieu, comme l'assassinat du chef de la localité de Muzuanguni, (dans le centre administratif de Vunduzi, district de Gorongosa), des pillages de véhicules ou des agressions et des meurtres sur la voie publique perpétrés par des hommes de la RENAMO. Dans les communautés, ces attaques armées ont nourri un climat d'insécurité et de peur.

3. Là où deux éléphants se battent, c'est l'herbe qui souffre

ANTONIO : En raison de la situation politique, les gens abandonnaient leurs maisons et préféraient passer la nuit dans les bois.

JORGE : Ou sur les berges de la rivière, qu'on appelle *makhava** dans le dialecte local.

ANTONIO : Certaines zones étaient complètement désertées, puisque la population fuyait les tirs qui se faisaient entendre à tout moment, et surtout les attaques, à l'origine de nombreux décès. Toutes ces personnes ont également dû abandonner leurs biens, leur bétail et même, dans certaines régions, leur maison. Elles ont été témoins d'actes de vandalisme et d'incendie des maisons par des hommes armés, dont il n'était pas même possible de connaître l'allégeance.

ELISA : Ce n'était pas clair parce que les militaires censés nous défendre volaient eux aussi du bétail et des volailles à la communauté pour leur propre consommation.

FRANCISCA : Dans l'une des entrevues que j'ai réalisées, un habitant ayant vécu ces attaques a déclaré : « Avant, avec la guerre, nous vivions mal. Nous souffrions, nous courions de part et d'autre, parfois on venait nous trouver chez nous pour nous soutirer de la nourriture. Si tu n'en avais pas, on brûlait ta maison, on pouvait même te tuer. C'est une véritable guerre que j'ai vécue à l'époque. »

GLORIA : Par conséquent, si la population s'est déplacée d'une région à l'autre, c'est aussi en quête de nourriture.

FOMBE : Les gens ne sont pas restés les bras croisés : c'était une population travailleuse, pleine de volonté, qui s'échinait à cultiver de petites *machambas**. Mais même ainsi, ce n'était pas suffisant.

JOÃO : Certains se demandaient : « Est-ce que je reviendrai chez moi un jour ? Y retrouverai-je mes bananes, mes mandarines et mes oranges ? Et cette *xima de mapira**, que je fais pousser avec tant d'amour et d'affection, en goûterai-je de nouveau la saveur ? »

FOMBE : Beaucoup de gens ont perdu leur famille. Certains enfants, privés de leur père et de leur mère, sont devenus orphelins. Voilà pourquoi on dit que là où deux éléphants se battent, c'est l'herbe qui souffre²⁴ : cela signifie que quand les chefs se battent, ce sont les personnes innocentes qui souffrent. Même les personnes qui habitaient dans des zones calmes vivaient dans la peur parce qu'en plus des attaques, il y avait des enlèvements.

ELISA : Des motocyclistes ont disparu sans qu'on ne connaisse jamais leur sort. Des parents ont été traînés hors de leurs maisons pour être tués. Il a été question de fosses communes à la frontière avec la province de Manica.

LUIS : C'est pourquoi la population aspirait au dialogue, à un compromis entre les deux parties. Tout le monde avait peur, était rempli de désarroi et d'indignation.

JORGE : J'ai vécu une situation très triste, qui m'a plongé dans une grande insécurité face à l'avenir. Ce jour-là, les hommes de la RENAMO avaient attaqué l'ambulance du centre de santé de Gorongosa.

24 En portugais : « *Onde lutam dois elefantes quem sofre é o capim* ». Le *capim** est une plante herbacée. (NdT)

Et nous, nous avons dû monter dans cette ambulance, parce qu'il n'y avait pas d'autres véhicules et qu'à défaut, il aurait fallu marcher jusqu'au village, ce qui était encore plus difficile.

JOÃO : Notons que face à toutes ces menaces, les secteurs qui ont le plus souffert étaient l'agriculture, le commerce, les transports, le tourisme, les infrastructures et l'éducation. Tout cela a eu une influence négative sur la croissance de notre économie. Le secteur agricole, qui est à la base de notre subsistance, a été massivement mis à mal par la rupture du lien entre les zones productrices et les consommateurs. Les populations des zones touchées ont donc été confrontées à une grave insécurité alimentaire, car le soutien des ONG était insuffisant. Par la suite, les populations déplacées ont souffert de l'épidémie de choléra, qui les a frappées là où elles se réinstallaient. Le commerce a été en quelque sorte mis au point mort. En effet, les camions transportant des marchandises (tout comme les *machimbombos** transportant des passagers) n'ont pas été épargnés par les tirs, ce qui a entraîné une forte hausse des prix des produits de première nécessité. Le secteur des infrastructures a également subi des dégâts avec la destruction de certains marchés, ponts et écoles.

ANTONIO : Certaines routes d'accès étaient devenues totalement impraticables aux véhicules et même aux personnes circulant à pied.

LUIS : Le trafic routier et ferroviaire a été affecté dans certains districts voisins de Gorongosa.

ELISA : En fait, c'était très difficile de se déplacer parce que dans certaines régions, les personnes étaient fouillées.

ANTONIO : Dans les zones rurales, certains marchés étaient totalement fermés. Même ici à Gorongosa, les horaires étaient différents de la normale, car les gens vivaient dans la peur. À cette époque, même les hôpitaux ont été vandalisés, afin de dérober des médicaments.

JOÃO : En ce qui concerne le secteur du tourisme, rappelons que les touristes ont cessé de faire étape dans notre district, et encore moins dans le parc national de Gorongosa. Le nombre de visites a connu une chute sans précédent puisque, bien entendu, il n'est pas possible de visiter un endroit où la paix n'existe pas.

4. Des écoles transformées en casernes

ALBANO : À cette époque, il était difficile de poursuivre nos activités d'enseignement. Une fusillade n'est pas exactement un environnement de travail rêvé. Nous étions terrorisés à l'idée d'aller travailler, car nous savions que des attaques étaient perpétrées sur les véhicules civils et que les routes d'accès à nos lieux de travail étaient visées.

ANTONIO : Parfois, nous étions dans la salle de classe et nous entendions des tirs. Certains élèves se ruèrent hors de la salle de classe dans l'espoir de trouver refuge dans les bois. L'enseignant n'avait d'autre choix que de les imiter.

TEIXEIRA : En septembre 2014, j'étais enseignant à l'école secondaire Eduardo Mondlane à

Gorongosa. Lors d'un cours du soir à 19 h 30 (éducation des adultes), en classe de 8^e²⁵, après seulement 15 minutes, un échange de coups de feu a soudain retenti dans la cour. À cette époque (et encore aujourd'hui), il y avait en effet une caserne des forces gouvernementales juste à côté de l'école. J'ai immédiatement ordonné aux étudiant·es de s'allonger sur le sol et elles et ils ont obéi. Nous sommes restés ainsi environ 15 minutes, dont 10 rythmées par des tirs d'armes différentes : « boum boum boum, tou tou tou, préee préee préee »... Après cinq minutes de silence, j'ai demandé à tout le monde de rentrer directement chez soi sans regarder en arrière, et elles et ils ont obéi : nous sommes parti·es à toute vitesse, complètement paniqué·es. Je ne me souviens même pas comment je me suis retrouvé chez moi (Dieu seul sait comment Il m'a protégé). Les élèves ont été légèrement blessé·es. Nous avons suspendu les cours cette semaine-là et n'avons repris que la semaine suivante, quand tout est revenu à la normale.

GLORIA : Dans la région de Nhambondo, nous avons vécu un événement très difficile quand, un soir, un groupe de soldats est venu dans mon école pour y camper jusqu'au lendemain. En arrivant dans la cour, une foule d'enseignant·es et d'élèves s'est retrouvée nez à nez avec les nouveaux arrivants. D'abord, nous n'avons pas dit un mot. Nous ne connaissions pas ces hommes, nous ne savions pas ce qu'ils faisaient ici ni quelles étaient leurs intentions. Puis, en discutant, ils nous ont dit qu'ils étaient à la recherche de leurs ennemis. À l'école, dans la communauté, tout le monde a paniqué. Ce fut un bien triste événement.

ANTONIO : Dans certaines écoles, il était impossible de continuer les cours, car la population avait déserté ces zones. Suite aux départs en masse, l'enseignant·e se retrouvait face à une salle de classe vide.

GLORIA : La fermeture des écoles a été un choc psychologique pour les élèves comme pour les enseignant·es. Cela a provoqué une baisse de la qualité de l'éducation, une hausse du taux d'analphabétisme, des mariages prématurés, etc.

5. Savoir souffrir

FILIBE : Il est si difficile de raconter en détail ce que Gorongosa a vécu à l'époque des tensions politico-militaires. Se souvenir de ces moments épouvantables, qui ont laissé tant de cicatrices parmi la population, c'est comme faire un voyage sans retour. À l'époque, parler de Gorongosa revenait à parler de l'« Irak » du Mozambique, parce que la population y était chassée, torturée, forcée de quitter son domicile et de parcourir de nombreux kilomètres à pied à la recherche d'un endroit sûr. En plein milieu des cours, ici en ville, les fusillades surprenaient tout le monde. C'était la débandade pour

²⁵ La classe de 8^e correspond à la 4^e en France et à la 10^e en Suisse. Se référer au tableau de correspondance des niveaux de scolarisation à la fin de l'ouvrage (NdT)

évacuer la salle, tout le monde courait dans tous les sens, élèves et enseignant·es. Ce thème me bouleverse et me touche au plus profond de mon cœur, à cause de tous les moments sensibles et douloureux que nous avons traversés. Nous sommes nombreux·ses à avoir assisté à divers événements qui n'ont pas laissé de bons souvenirs, comme des meurtres brutaux et des écartèlements. Des camions revenaient encore et encore de Satunjira, couverts de bâches jetées sur des corps sans vie. Des personnes anonymes ont révélé l'existence de fosses communes (ce qui n'a pas encore été confirmé). Gorongosa, un district autrefois calme, prenait des airs de capitale politique du Mozambique. En première page du journal, Satunjira ne manquait pas d'apparaître ; son nom courait sur toutes les lèvres jusqu'au-delà des frontières. Dans le pays et même à l'étranger, Gorongosa était redoutée. Tout le monde prenait peur si, par exemple, des voyageur·ses se rendaient à Beira ou dans une autre ville et annonçaient qu'elles et ils venaient de Gorongosa : tout de suite, on pensait que la ville avait été prise et qu'elle était désertée. La grande leçon que j'en ai tirée est qu'il faut « savoir souffrir ». Je veux dire par là que la population de Gorongosa a résisté et persévéré, qu'elle est restée inébranlable, malgré des pertes sans nombre.

6. Depuis la trêve, nous dormons pour l'instant dans nos maisons

TEIXEIRA : Compte tenu de la situation, plusieurs cycles de négociations ont eu lieu entre le gouvernement et la RENAMO. Le gouvernement exigeait la démilitarisation de la RENAMO et la réintégration des hommes armés dans les forces de défense et la police gouvernementale. De son côté, la RENAMO demandait la décentralisation de l'État, avec la possibilité d'élire les gouvernements de province et les administrations de district. Ces exemples ne constituent qu'une partie des différents points abordés par la Commission de dialogue formée dans un premier temps par les représentant·es des deux parties, puis élargie à des représentant·es de la communauté internationale. Après la signature des accords entre l'ancien président Armando Emílio Guebuza et le chef de la RENAMO, qui n'ont pas porté leurs fruits, le président Filipe Jacinto Nyusi, élu en 2014 aux élections générales, s'est rendu dans les montagnes de Gorongosa. En y tenant sa première réunion avec le chef de la RENAMO, il a ainsi passé outre, pour le bien du peuple, le protocole d'État. Ce fut le premier éclat de lumière au bout du tunnel. Entre fin 2016 et début 2017, le chef de la RENAMO ordonna à ses troupes de cesser les combats et les forces gouvernementales se retirèrent.

FRANCISCA : La vie de la population de Gorongosa reprit son cours. Les gens rentrèrent chez eux et retournèrent à leurs activités quotidiennes, les écoles rouvrirent.



IMAGE 2 – Dessin réalisé collectivement par le groupe d’enseignant·es, au début de la deuxième formation de l’École de la paix de Monte Sole à Gorongosa, en octobre 2017²⁶.

ALBANO : Les négociations ont abouti à un nouvel accord de paix, signé le 5 août 2019 sur la place de la Paix à Maputo. Ce nouvel accord visait à approfondir la pacification du pays en réintégrant les combattants restants de la RENAMO dans l’armée nationale. Il prévoyait un désarmement définitif et le démantèlement des bases militaires de la RENAMO dispersées dans tout le pays. Or, quelques semaines après la signature, une série d’événements documentés a révélé de profondes dissensions entre la branche militaire de la RENAMO et ses dirigeant·es sur les termes de l’accord de paix.

JOÃO : Ces derniers mois, un nouveau groupe de la junte militaire de la RENAMO, dirigé par le général Mariano Nhongo, a fait son apparition. Il tire sur des voitures civiles et attaque parfois aussi les militaires, mettant ainsi en danger la vie de la population de la zone centrale du pays.

JORGE : Les attaques ne sont pas aussi fréquentes qu’avant, mais continuent de semer la mort sur leur passage.

FILIFE : J’ai eu l’occasion d’interroger des familles basées dans la ville de Gorongosa, mais déplacées à cause de tensions politiques. Elles ont fait part de ce qu’elles ont vécu à l’époque, déclarant qu’il était inconcevable que de telles situations se reproduisent, car elles anéantissent le tissu social.

²⁶ Nous constatons avec tristesse que, dans la région où la formation a eu lieu, nous n’avons pas pu trouver de photos de personnes à la couleur de peau noire dans les magazines pour réaliser notre collage.

JOÃO : D'une seule voix, la population du district exige des autorités qu'elles résolvent ce problème. Nous, le peuple, n'en pouvons plus de ces guerres successives. Quand nous laissera-t-on enfin en paix ? Quand allons-nous nous réveiller et organiser notre pays ?

7. Lorsque j'ai reçu la première invitation, j'ai eu peur

ANTONIO : Quand nous avons commencé notre projet Culture de la paix, c'était en 2016 et notre ville traversait une phase de terreur, pendant laquelle nous ne pouvions quasiment rien faire.

ELISA : L'invitation est arrivée dans mon école et c'est moi qui ai été sélectionnée pour participer.

VASCO : J'étais un peu effrayé, mais très curieux de savoir et de voir comment il serait possible de créer une culture de la paix là où il n'y a pas de paix.

LUISA : Je pense que beaucoup de collègues ont ressenti de la curiosité ou de la peur à un moment ou à un autre. En observant la situation dans laquelle se trouvait le pays, toutes sortes de questions me venaient à l'esprit : est-ce que tout cela était lié aux tensions que nous vivions, pour qu'après cette formation, nous puissions intervenir dans la situation politique ?

ELISA : Avec qui allais-je aborder le sujet de la paix ? Avec le gouvernement, avec l'opposition ou avec l'armée ?

LUISA : À ce moment-là, nous devions faire preuve d'une grande prudence ; savoir avec qui nous allions parler et à quel sujet, quelles étaient les questions à aborder. Les gens se trahissaient les uns les autres, prétendant qu'un tel était de l'opposition et avait tenu tel ou tel propos. Les gens étaient enlevés, assassinés sans laisser de trace ; parfois, les familles ne retrouvaient même pas le corps de leur proche.

ELISA : Les militaires étaient partout, on ne pouvait faire confiance à personne, pas même à son voisin ou à sa voisine ; on se méfiait de tout le monde.

LUISA : Mais lorsque le jour de la formation est arrivé (c'était en 2016, avec les formatrices Mariateresa et Francesca) et après la présentation de l'équipe et des sujets que nous allions aborder, tout est devenu clair et la peur a disparu.

FILIFE : Le projet d'éducation pour la paix, avec pour thème la résilience à Gorongosa, était une véritable bulle d'oxygène. Toutes les activités développées ont soulagé la population de Gorongosa et l'ont aidée à regagner son estime de soi, à trouver la volonté de surmonter les obstacles, à se relever et à se reconstruire, prouvant ainsi que, malgré les différences, il est possible de vivre ensemble.

CHAPITRE DEUX – MÉTHODOLOGIE DES ACTIVITÉS

1. Tous·tes ensemble en cercle à l'ombre du grand manguier

VASCO : C'est précisément en 2016 que nous avons commencé notre première formation sur la culture de la paix. Vingt enseignant·es de différentes écoles de Gorongosa, un représentant des enseignant·es et deux formatrices de l'École de la paix de Monte Sole en Italie y ont participé.

ARCANJO : Je me souviens lorsque nous nous sommes rencontré·es le premier jour : c'était sous un arbre feuillu, un manguier. J'ai rencontré de nombreux·ses collègues que je ne connaissais pas et qui sont maintenant devenu·es ma famille. Ce jour-là, j'ai également rencontré les deux femmes qui ont stimulé en nous la volonté de créer et de diffuser des informations : je parle de Mariateresa et de Francesca.

GONÇALVES : Dès notre première rencontre, ma conception de la paix a changé et a acquis un sens plus large : la paix ne s'inscrit pas seulement dans les questions politiques et militaires, elle existe aussi dans les problématiques socioculturelles.

SACA : C'est vrai qu'au début, nous pensions que le conflit n'existait que sous la forme du conflit armé. Mais petit à petit, nous avons compris que la société fait face à plusieurs types de conflits : les conflits fonciers, les conflits dus aux mariages précoces, les conflits de religions, la sorcellerie et tous les autres.

GONÇALVES : C'est à partir de cette rencontre que j'ai compris que la paix commence en nous, dans nos familles et au sein de nos communautés. C'est comme une maison qui doit être construite pour résister au temps.

MARCOS : Ainsi, selon une conception plus ouverte, la paix n'est pas le contraire de la guerre, mais la pratique de la non-violence pour résoudre les conflits, la pratique du dialogue dans les relations entre les peuples, une attitude démocratique envers la vie, qui présuppose la dynamique de la coopération et le mouvement constant de la mise en œuvre de la justice.

2. Faire partie de cette famille est une joie

JOAQUIM : En 2017, quand on m'a confié la tâche de représenter mon école dans le projet, je n'y voyais qu'une simple occasion d'élargir mes connaissances d'éducateur. À partir du moment où j'ai commencé la formation, j'ai découvert que ma pensée, même si elle s'avérait correcte, était en fait

très limitée ; j'ai eu aussi le privilège de découvrir une famille et de l'intégrer. Ce qui m'a interpellé au sein de cette famille, dont le but est de promouvoir un environnement d'égalité sociale, c'est l'implication de tous ses membres et le fait qu'aucune proposition n'est minimisée. Au contraire, chacun·e pouvait faire part de ses connaissances sur les thèmes qui sont abordés.

LUIS : Je me souviens aussi de la première fois où j'ai rejoint cette famille, aux côtés de mes collègues et des formatrices italiennes, j'ai eu peur. Je me suis demandé si elles et ils m'écouteraient quand je m'exprimerais. Mais lorsque nous sommes entré·es dans le vif du sujet et que j'ai commencé à donner mon avis, tout le monde m'a écouté. Je me suis senti bien encadré à chaque étape que j'ai franchie. Toutes les opinions ont été bien accueillies et valorisées. L'ensemble du groupe était très motivé et concentré sur l'objectif.

ISSA : En fait, débattre a été l'activité principale des formations. Nous avons entendu l'opinion de chaque participant·e, et nous l'avons respectée, indépendamment des divergences. L'objectif était de créer un espace où les groupes et les personnes ayant des points de vue différents puissent présenter leurs arguments. Nous avons exposé les thèmes desquels nous avons débattu, clarifié les doutes, vérifié la validité des idées, essayé de convaincre, cherché une résolution aux problèmes dont il était question.

GONÇALVES : J'ai beaucoup appris sur l'esprit de courtoisie mutuelle, sur le respect de la vision des autres et surtout sur le lien de confiance et le dévouement qui existent au sein du groupe.

FOMBE : J'ai été particulièrement impressionné par les activités qui engageaient de nombreuses personnes ayant des opinions différentes et qui nécessitaient patience et respect mutuel.

ARCANJO : Au début, le groupe était composé de vingt enseignant·es. Même si certains collègues ne font plus partie du projet parce qu'elles et ils ont été transférés, nous sommes passés à vingt-huit.

MARIATERESA : Il est également important de dire qu'en 2017, Helpcode a embauché un facilitateur, Marcos José. L'objectif était qu'il suive et qu'il guide le travail des enseignant·es impliqué·es dans le projet.

SERGIO : En 2019, lorsque j'ai participé au groupe d'animation pour la première fois, j'ai ressenti quelque chose de différent, j'y ai trouvé un espace de paix et d'harmonie. Helpcode a réussi à créer un incroyable groupe d'enseignant·es. J'ai été enthousiasmé par la façon dont elles et ils se sont présentés au groupe, dont elles et ils ont partagé leurs idées sur les problèmes qui affectent nos communautés et par leur manière de prendre des décisions pour les résoudre.

EDNA : Les collègues qui participent au projet depuis le début ont activement soutenu le groupe dans son développement, et c'est grâce à ça que nous en sommes ici aujourd'hui.

MARCOS : À un autre niveau, les personnes arrivées après le début du projet ont apporté de nouvelles

expériences et ont renforcé les connaissances qui existaient déjà.

EDNA : Il faut dire aussi que tous les membres restent toujours impliqués et partagent leurs expériences sans restriction : c'est la raison pour laquelle le groupe s'agrandit de plus en plus.

ALBANO : Les collègues sont devenu·es des ami·es, des complices, des confrères et des consœurs. Nous relevons les défis ensemble et, ensemble, nous cherchons les solutions et les éventuelles stratégies qui nous permettront d'atteindre nos objectifs. La sélection des enseignant·es a été bien faite puisque tout le monde a participé, et du coup, cette démarche a été un vrai succès.

EDNA : Je suis reconnaissante d'avoir été parmi celles et ceux qui ont été choisi·es et de faire partie de ce groupe depuis toutes ces années. J'ai beaucoup appris sur la culture de la paix avec les collègues, le facilitateur et les formatrices. Pour moi, c'est un grand bonheur de savoir qu'avec les connaissances que j'ai acquises, je peux vraiment aider les personnes qui font face à certaines difficultés.

SERGIO : Peu à peu, je me suis mis à adorer les expériences vécues au sein du groupe. J'y ai trouvé l'impulsion pour créer une culture de paix là où il n'y avait pas de paix : cela a commencé avec moi et ensuite, j'ai partagé ce projet avec d'autres personnes.



IMAGE 3 – ARCANJO : J'ai été très choqué par le décès de monsieur Gusmão, que nous avons affectueusement surnommé Gugu. Je me remémore avec plaisir les remarquables enseignements qu'il a transmis au groupe et des histoires qu'il racontait. Il nous a fourni les composantes fondamentales à partir desquelles notre esprit de paix a commencé à se manifester. C'est pour cette raison que je suggère que vous fassiez également référence à son travail dans ce livre.

3. Les jeux permettent l'ouverture d'esprit

FILIFE : Je voulais dire qu'il n'a pas été facile de se faire une place dans un groupe aussi extraordinaire, mais c'est aussi à cause de ma nature. À la base, je suis une personne très calme, qui aime beaucoup apprendre. Je pense que les méthodologies mises en place par les formatrices m'ont aidé à m'adapter rapidement. J'étais l'un de celles et ceux qui parlaient très peu, mais les différentes dynamiques, les divers jeux mis en œuvre par les formatrices et les collègues, les différents concepts abordés – comme l'éducation, le conflit, la paix, la société – m'ont permis à moi, ainsi qu'au groupe, de développer de nouvelles compétences intellectuelles.

ALBANO : Tout au long de la formation sur la culture de la paix, nous avons dû faire preuve d'ouverture d'esprit à travers les jeux proposés par les formatrices ou ceux que nous avons créés. Leur objectif principal était de transmettre des informations et de reproduire des stratégies concernant la prévention et la gestion des conflits.

ISSA : Je me souviens en particulier d'un jeu de cartes parmi les activités proposées par les formatrices Mariateresa et Giorgia. Ça a vraiment été une nouveauté pour moi. Chaque personne devait choisir une carte et l'interpréter en fonction de son point de vue. Nous découvrons ainsi la signification des images par rapport au rôle d'animateur·ice au sein de la communauté, tout en prenant en compte la sensibilisation et la résolution des problèmes et des conflits. En participant aux jeux, j'ai trouvé qu'ils étaient bons pour notre santé. Ce sont des activités amusantes qui, parmi plusieurs autres effets bénéfiques, éveillent la créativité, stimulent la pensée, l'imagination, la perception et la sensibilité, développent l'expression corporelle et réduisent la timidité.

GLORIA : Je développe ces activités avec les enfants de ma communauté, mais aussi à la maison, avec mes enfants.

LUISA : Le premier jeu que j'ai enseigné à mes élèves a été celui de la présentation. Chaque enfant entre dans la ronde, quand son tour arrive, chacun·e doit faire un pas vers le centre en disant son nom, tout en l'accompagnant d'un geste ; ensuite, tout le monde fait un pas vers le milieu en répétant le nom de l'enfant ainsi que son geste. Cela n'a pas été facile d'amener les enfants dans un environnement de jeux qui encourage une culture de la paix. Je pense que c'est ce qu'ont ressenti les formatrices lorsqu'elles ont réalisé la première formation avec les animateur·ices.

ELISA : Malgré tout, les jeux créatifs permettent aux enfants de se divertir et de sociabiliser plus facilement. Ils et elles partagent leurs idées sans se préoccuper de l'âge, elles et ils s'amusez tout simplement.

4. Jusqu'à maintenant, les enfants ont testé diverses activités artistiques passionnantes

MARCOS : Lorsque j'ai commencé à travailler avec Helpcode en 2017, et malgré les bonnes expériences réalisées par les enseignant·es que j'avais pu observer, j'ai remarqué que certains d'entre elles et eux manquaient non seulement de motivation mais surtout d'un accompagnement continu et d'un soutien technique pour pouvoir mettre en œuvre les multiples connaissances acquises lors de la première formation dispensée par l'École de la Paix l'année précédente. La première formation que j'ai mise en place entendait répondre à ces lacunes et se concentrer sur l'importance du théâtre, de la musique, du dessin, des danses et des jeux traditionnels dans le processus éducatif. Cette initiative a été grandement appréciée par les participant·es, car – selon ce qu'elles et ils ont affirmé – elle a enrichi leur potentiel dans les domaines de l'éducation et de l'animation. À partir de là et grâce à mes fréquentes visites de suivi, les enseignant·es ont été capables de mettre en place des laboratoires créatifs avec les élèves.

LUIS : Il convient de noter qu'avec ces activités, les enfants se sont améliorés à bien des égards : elles et ils ont surmonté leur timidité et filles et garçons ont commencé à jouer ensemble.

ANTONIO : Les activités dans leur ensemble créent l'esprit de socialisation.

ISABEL : C'est à dire qu'elles contribuent à enseigner une meilleure conduite, à façonner des compétences constructives, à cultiver de bonnes valeurs, à atteindre ce dont nous rêvons. Sur la base de ces activités, nous apprenons à développer un travail coopératif, de manière à ouvrir les horizons des garçons et des filles, pour qu'elles et ils se considèrent comme une équipe d'ami·es sur laquelle compter et qui leur offre la possibilité de créer quelque chose de plus grand et de meilleur.

LUIS : La danse est l'activité la plus appréciée au sein des communautés scolaires. Grâce à elle, les élèves expriment un sentiment de joie et de gratitude lors d'une visite ou des jours de fête.

ISABEL : Grâce à la danse, on entretient la santé physique et émotionnelle. Certaines pratiques pertinentes pour l'éducation des élèves, et favorables à cette éducation, sont diffusées. Les enfants brisent la honte et continuent à être motivés : elles et ils acquièrent la capacité de rechercher une solution qui représente une victoire pour tous et toutes. La danse amène effectivement l'élève à coopérer avec les autres de différentes manières.

ISSA : Au cours de ce processus, nous comprenons que personne n'est inutile : à partir de la mise en œuvre d'activités pratiques, nous parvenons à détecter ce que chacun sait faire, à promouvoir l'estime de soi et à ouvrir de nouvelles portes dans le but d'acquérir d'autres connaissances.

ISABEL : J'ai aussi appris des formatrices que, lorsque nous manquons de matériel, nous pouvons utiliser les ressources qui existent au sein de la communauté.

ANTONIO : Ces activités favorisent également la participation des élèves à l'école : elles et ils se sentent motivé·es devant l'enseignant·e.

LUIS : L'assistance d'Helpcode dans la construction des salles de classe et des sanitaires a contribué de manière déterminante. Quand les enfants étudiaient sous l'arbre et qu'il se mettait à pleuvoir, elles et ils se précipitaient chez eux et ne revenaient pas à l'école le lendemain. Maintenant, beaucoup de celles et ceux qui n'étudiaient pas auparavant se sont mis à travailler grâce à ce nouvel environnement propice à l'apprentissage.

ANTONIO : En résumé, depuis le lancement des projets d'éducation à la paix, de nombreuses activités ont été développées qui, jusqu'à ce jour, continuent d'avoir une incidence positive sur la vie des enfants, des écoles et des communautés. Même la personne en charge de l'enseignement finit par avoir une meilleure estime d'elle-même et par améliorer sa vie professionnelle et ses relations avec les enfants.



IMAGE 4 – Issa : La danse est un art corporel qui joue un rôle très important dans la vie des gens et dans la formation complète de chacun.

5. De superbes dessins, remplis de messages

João : Au cours du projet, une importance centrale a été accordée aux laboratoires de dessin mis en place dans les vingt-six écoles participantes. Les élèves, divisés en petits groupes, et sur la base de leur créativité, réalisent des dessins qui reflètent une certaine réalité vécue au sein de la communauté. Une fois terminés, les dessins sont conservés à l'école et exposés dans une salle de classe ou même à l'extérieur, à l'ombre, sous la responsabilité de l'enseignant·e-animateur·ice de cet établissement scolaire. Un dialogue est alors lancé avec les élèves qui ont fait les dessins, dans le but d'analyser les histoires qui y sont contées. Ces magnifiques dessins sont également utilisés le 1^{er} juin de chaque année, lors de la célébration de la Journée internationale des enfants, pour décorer les salles de classe où se déroule la fête. Les plus beaux dessins sont amenés au bureau de Helpcode afin d'être exposés ailleurs.

Issa : Dessiner joue un grand rôle dans notre réalité : elle nous permet de transmettre des sentiments, des émotions et des rêves. Même si certains enfants peuvent être très bavard·es, elles et ils ne disent pas toujours tout ce qu'elles et ils ressentent à travers les mots. Parfois, il arrive aussi que certaines situations affectent leur sensibilité et finissent par inhiber leur expression directe. À travers les dessins, les enfants peuvent toutefois révéler ce qu'il se passe dans leur esprit et dans leur cœur : la plupart d'entre elles et eux aiment dessiner et trouvent cela amusant. D'autre part, grâce à l'observation attentive des dessins des enfants, nous, enseignant·es, pouvons mieux comprendre ce qu'il se passe dans leur vie quotidienne et dans leur environnement.

JOÃO : Les enfants utilisent leur sensibilité pour exprimer avec originalité leurs observations de la communauté et leur manière de percevoir le monde.

ISABEL : Dans leurs dessins, les élèves représentent la famille, les ami·es, les animaux, la maison, l'école, etc.

LUIS : L'histoire de notre région, ce qu'il se passe dans le pays, ce qu'elles et ils veulent faire plus tard.

JOÃO : Il est frappant de voir que, régulièrement, dans leurs dessins, les enfants aiment aborder des thèmes tels que la déforestation, les incendies incontrôlables, les mariages forcés, le braconnage, le travail des enfants et l'abandon scolaire. La porte s'entrouvre alors pour tenter d'envisager ces problèmes sous un jour nouveau et de trouver des manières efficaces de les surmonter. Dans le but de soutenir le fonctionnement des laboratoires de dessin, Helpcode distribue du matériel, par exemple des feuilles cartonnées, des pinceaux et des crayons de couleur. Grâce à ce matériel mis à disposition, les enfants ont toute liberté de s'exprimer à travers l'art et les couleurs.



IMAGE 5 – dessin réalisé par des élèves impliqués dans les projets d'éducation à la paix.



IMAGE 6 et 7 – ARCANJO : Parfois, dans certains dessins, il est possible de trouver les traces d'une sinistre histoire, qui suscite chez moi des questions : je me demande pourquoi l'enfant a représenté des gens qui se battent, des garçons qui pleurent, des soldats qui tuent. Tout cela est en fait le reflet de ce qu'ils ont vécu. Mais ce n'est pas toujours le cas, elles et ils dessinent aussi de beaux dessins aux couleurs de l'espoir.

EVA MANITO

Julia
Juliana ELIA



6. Des dessins d'enfants inspirés par les histoires des dirigeant·es de leurs communautés

JOÃO : Certains forums ont également été créés pour que les personnes en charge des communautés racontent des histoires vécues dans la région, afin d'inspirer les dessins des élèves.

MARCOS : Les moments des contes étaient beaux et m'ont beaucoup marqué. Quand j'étais enfant, les anciens nous racontaient les histoires du passé pour nous guider dans le présent.

JOAQUIM : Je me souviens de cette journée comme si c'était hier. J'ai observé le visage de chaque enfant : sur presque chacun de ces visages, on pouvait lire une immense inquiétude, la peur ne leur permettait pas de déployer leurs potentiels. Les enfants étaient confronté·es à une situation nouvelle et se sentaient incertains. Quelques minutes plus tard, le président de la commission scolaire, le père Pedro José Mandevo²⁷ est arrivé. Il nous a raconté une histoire qui m'a ému presque aux larmes. En fait, il a parlé du conflit armé vécu dans cette communauté, et plus particulièrement des longues nuits sombres sans repos ni tranquillité. Chaque famille avait abandonné sa maison, sa zone de confort, pour se réfugier dans les environs. Alors que ce prêtre racontait ce qu'il s'était passé, les enfants riaient de plus en plus. Pour moi, c'était un manque de respect pour le prêtre qui représentait toute la communauté ; mais pour les élèves, c'était le moment de se souvenir de leur cachette, un endroit appelé Mahimbe. Pour elle et eux, il n'y avait aucune raison de regretter le passé, mais plutôt de se réjouir de la fin du conflit. Pendant le conte, l'appréhension des enfants à l'idée de réaliser des dessins a disparu, et elles et ils ont commencé à attendre avec impatience le moment de se mettre à dessiner. Le chef s'exprimait dans la langue locale et cela a facilité encore plus la compréhension. Les enfants ont trouvé le conte impressionnant et n'ont pas manqué de manifester l'inspiration qu'elles et ils en ont tirée à travers les images. Sur chaque feuille, deux ou trois enfants dessinaient simultanément des éléments différents, mais se référant tous au même sujet. Alors que certain·es dessinaient et peignaient, d'autres racontaient de nouveau l'histoire pour que les images correspondent au contenu. Ce qui a attiré mon attention, c'était la volonté de chaque enfant de participer. Au début, certains dessins ne semblaient pas illustrer le thème raconté, et donc ne pas atteindre le résultat escompté. Mais quand je me suis approché du groupe et que j'ai cherché à comprendre, les enfants arrivaient à m'expliquer ce qu'elles et ils avaient souhaité exprimer à travers leur travail. Il est évident que le dessin est un moyen de communication. Mais quand il est observé par quelqu'un qui ne l'a pas réalisé, ce qu'il exprime n'est pas toujours bien compris, alors que lorsqu'il est présenté par celui ou celle qui l'a fait, il sera bien mieux expliqué sans qu'aucun détail ne soit oublié.

7. Les dessins de Gorongosa ont été fièrement présentés lors des expositions

MARCOS : L'exposition des dessins des élèves de Gorongosa qui s'est tenue en 2018 à Beira, la

²⁷ Les noms utilisés dans le texte sont imaginaires.

capitale de la province de Sofala, a été l'une des activités les plus créatives du projet.

ARCANJO : À cette occasion, le travail de Gorongosa a été fièrement présenté à d'importantes personnalités du gouvernement et de la société dans son ensemble. En ce qui concerne la participation des écoles, il convient de mentionner l'école portugaise, autrefois considérée comme l'école des assimilés, c'est-à-dire l'école des Blancs. Tout ce monde a pu assister à l'exposition des magnifiques dessins chargés d'émotions et de messages des enfants et des enseignants de Gorongosa.

MARCOS : L'exposition de dessins de Beira m'a beaucoup marqué parce que j'ai eu l'énorme responsabilité de tout organiser en détail pour que tout se déroule bien. Cela a été une grande victoire parce que tout s'est déroulé comme nous le voulions : beaucoup d'élèves, de parents, de tuteurs, ainsi que de nombreuses personnes du grand public y sont venus. Plus de 500 élèves ayant assisté à l'exposition ont dessiné pour les élèves de Gorongosa. À la fin de l'exposition, en réponse à notre questionnaire de satisfaction, les visiteurs ont déclaré qu'il s'agissait de l'une des meilleures activités à laquelle elles et ils avaient participé : leur vision jusqu'alors déformée de la réalité de Gorongosa, connue principalement pour être une zone rurale et l'épicentre du conflit armé, s'en est trouvée transformée.

ARCANJO : Et pour prouver encore une fois que l'exposition a été un succès, nous l'avons de nouveau organisée l'année suivante, le 1^{er} juin 2019, à l'école primaire de Nhamissongora-Aldeia, dans la province de Gorongosa. Les personnalités importantes du district que nous avons invitées ont été ravies d'admirer les différentes créations exposées. En fait, c'est moi qui ai organisé la deuxième exposition de dessins à Gorongosa : j'avais acquis l'expérience nécessaire lors de l'exposition de Beira. J'ai donc été capable d'organiser un événement de dimension sociale, dont l'objectif était de susciter des changements d'attitudes. Cette initiative, dont nous étions les pionniers, a été très saluée.

MARIATERESA : Il faut souligner que les dessins ont également été exposés dans la ville de Gênes, en Italie, le 14 janvier 2018, dans le cadre du séminaire « Italie-Mozambique, aller-retour : instruments et pratiques de l'éducation pour la paix et la citoyenneté ».

8. Le cinéma mobile est l'une des activités transformatrices de la réalité

SERGIO : Au cours du projet, j'ai eu le grand privilège de participer à des séances de cinéma mobile.

GLORIA : C'est un enchaînement de projections gratuites réalisées à l'intérieur d'un camion.

SERGIO : C'est une activité qui attire la foule : la population adore les sujets abordés visuellement, surtout lorsque l'activité se déroule le soir, moment de repos de la journée, car les grands-parents, parents et les enfants sont disponibles. Toutes ces personnes peuvent aussi aborder des questions de société ou qui concernent leur bien-être.

DAVID : Le choix d'un film est donc extrêmement important pour la formation des élèves et des autres

personnes. Son utilisation, quand elle est pertinente pour le groupe, contribue énormément à la construction d'un savoir, d'une réflexion plus critique sur l'expérience socioculturelle elle-même et d'un changement de comportement basé sur l'apprentissage de certains contenus montrés à l'écran et liés à la vie quotidienne de la communauté.

GLORIA : En fait, l'une des principales fonctions du cinéma est de créer une émotion et une réaction chez les spectateur·ices : c'est donc une source puissante de divertissement populaire et d'éducation.

SERGIO : Et puis il y a l'après-projection, lorsque les questions émergent, et qu'enfants et adultes contribuent à partir de ce qu'elles et ils ont compris. Pour moi, participer à ces événements nocturnes a été une expérience enrichissante, car ces moments nous permettent de réfléchir à notre façon de vivre et aux manières de valoriser le bon sens.

DAVID : Par conséquent, le cinéma mobile est une activité qui transforme la réalité, puisqu'il raconte des événements, des situations, des épisodes réels, vécus au sein des communautés. Je pense que nous, les animateur·ices, devrions choisir ensemble et planifier trimestriellement ou mensuellement les thèmes à projeter dans les cinémas mobiles.

9. J'ai été impressionné par la façon dont les formatrices ont guidé l'élaboration de la pièce de théâtre

MARCOS : En 2017, dans le cadre de la formation dispensée par les formatrices de l'École de la paix Monte Sole et de la formation que j'ai réalisée auprès des enseignant·es des vingt écoles associées au projet « Résilience à Gorongosa », les participant·es ont acquis de nouvelles connaissances sur les modalités de résolution des conflits à travers les méthodologies du Théâtre des Opprimé·es, et plus précisément grâce à la mise en place du théâtre-forum.

ALBANO : Concernant la création de la pièce de théâtre, il fallait que les participant·es passent de la théorie à l'action, sans s'éloigner des contenus liés à la résolution des conflits et à l'éducation à la paix. Il a fallu beaucoup de dévouement, de créativité et d'imagination de la part des collègues enseignant·es, et ce, avec l'appui des formatrices. Pour la construction de la pièce de théâtre, nous avons d'abord mis en place un débat intense mené au sein de petits groupes. Nous avons exploré les idées, les suggestions et les opinions de tous les collègues concernant les problèmes qui préoccupent la société : chacun·e a raconté des événements particuliers vécus ou entendus sur son lieu de travail ou sur son lieu de vie. Ensuite, chaque groupe a présenté une scène à propos du conflit qu'il trouvait la plus proche de sa réalité. Les autres groupes ont servi d'assistants : ils ont pris des notes sur les aspects à améliorer ou à rectifier. Une fois la présentation de chacun des groupes terminée, l'idée générale pour l'élaboration de la pièce a émergé, rassemblant les membres et les questions de chaque groupe.

MARIATERESA : La pièce a été élaborée à partir de la problématique des mariages précoces et des abandons scolaires qui en découlent.

FILIFE : le titre était *Chiquinha Negou* (« Le refus de Chiquinha ») ou *Chiquinha Akhonda* dans la langue locale.

LUCAS : La pièce mettait en scène un père qui, parce qu'il était alcoolique et voulait de l'argent, donnait sa fille à un homme en échange de la promesse d'une somme d'argent élevée. Pour certaines communautés, les mariages précoces font partie d'un mode de vie issu d'habitudes héritées du passé.

ARCANJO : Ainsi, bien que le Code de la famille stipule que les filles ne peuvent se marier qu'après 18 ans, nos coutumes ordonnent à la fille de se marier quand elle est encore mineure ; dans certains cas, les hommes épousent la fille alors qu'elle est encore dans le ventre de sa mère. C'est-à-dire qu'ils vont voir une mère enceinte et lui disent : « Si une fille naît, je veux qu'elle soit ma femme ou ma belle-fille. »

LUCAS : La *lobola** est l'argent qui est versé à la famille de la femme quand l'homme a l'intention de l'épouser.

ARCANJO : Une fois l'accord passé entre les familles, on attend que l'enfant naisse et grandisse un peu, c'est-à-dire que les seins et la première menstruation apparaissent. Cette triste réalité brise les rêves de l'enfant : quand elle grandit, elle devrait pouvoir choisir l'homme idéal pour elle. Seulement, ce rêve ne se réalise pas, parce qu'elle découvre qu'un mari lui a déjà été assigné, parfois même avant sa naissance, et que tous ses vêtements n'ont pas été achetés par son père comme elle le croyait, mais par le mari qui lui a été choisi. Dans certains cas, ce genre de situation se termine par une tragédie : quand on la force à épouser quelqu'un qu'elle ne désire pas, la jeune fille choisit de se suicider.

LUCAS : Donc, au vu des graves conséquences négatives que ces pratiques ont sur la personne, elles sont combattues à la fois par le gouvernement et par d'autres acteur·ices de la société civile. Le mariage précoce est maintenant appelé « mariage forcé », parce que la victime n'a pas le pouvoir de décider. Les conséquences des unions forcées sont diverses : grossesses précoces, abandon scolaire, mortalité infantile, pauvreté, sans parler des répercussions psychologiques que ce problème peut entraîner chez la victime, comme la peur et le rejet.

LUIS : La pièce de théâtre a d'abord été jouée à l'école de Tambarara, où l'ensemble des membres du groupe et même la communauté étaient impliqués. Cette expérience a changé ma façon de travailler sur la résolution des conflits à l'école mais aussi dans la société en général.

10. Un théâtre où la fin n'est qu'un début

MARCOS : Au sein du théâtre-forum, les acteur·ices mettent en scène un conflit qui reflète la réalité locale.

CRISTOVÃO : Après la fin de la représentation, la population a la possibilité de participer, apportant ainsi des solutions possibles à la question qui est posée.

MARCOS : Les spect-acteur·ices entrent en scène pour soutenir les opprimé·es, afin qu'elles et ils puissent être les protagonistes de l'action.

CRISTOVÃO : En général, tous·tes les personnages, à l'exception de l'opresseur et de ses allié·es, peuvent être remplacé·es.

MARCOS : Donc, au sein du théâtre-forum, la fin du spectacle n'est qu'un début : son objectif est de promouvoir un dialogue entre les gens, pour qu'elles et ils trouvent par eux-mêmes et elles-mêmes des solutions possibles aux problèmes rencontrés.

LUCAS : Au début, la population ne sait pas qu'elle va participer activement à trouver des solutions au problème. Et puis, au cours de la pièce, les membres du public se rendent compte qu'elles et ils sont aussi des protagonistes.

FOMBE : En fait, la population doit faire face à la manière dont elle analyse et gère les problèmes ou les conflits qui la minent, et faire évoluer son approche.

MARIATERESA : Le *joker*, figure de médiation entre acteur·ices et spect-acteur·ices, joue donc un rôle fondamental qui vise à faciliter les interactions. Il peut être considéré comme un éducateur populaire : il aide le collectif dans sa recherche de solutions aux problèmes qui lui sont présentés.

VASCO : Le théâtre-forum est un théâtre actif et participatif : en plus de la mise en scène, il encourage le public à regarder la pièce très attentivement et à partager ensuite ses opinions sur la question qui est abordée. Pour moi, c'est le meilleur théâtre de tous : j'ai vu beaucoup de représentations théâtrales qui abordaient un problème précis et qui donnaient la solution correspondante ; le théâtre-forum, lui, ne fait que poser le problème, et c'est le public ciblé qui est invité à proposer d'éventuelles solutions. C'est pour cette raison que je dis que ce théâtre est différent des autres, parce que dans d'autres types de théâtre, les spectateur·ices ne participent pas à l'action, et changer les mentalités s'avère difficile :

les gens voient la pièce comme si c'était une histoire. Dans le théâtre-forum, c'est différent : le thème abordé résonne jusqu'au fond du cœur des personnes présentes. Tout en étant confrontés à un problème sur scène, elles et ils cherchent des solutions à une problématique similaire, bien existante dans la société. J'ai assisté à de nombreuses conférences qui découragent les pratiques traitées par nos pièces. Elles n'ont pas eu beaucoup de résultats. Le théâtre-forum a l'effet contraire : il change la situation au sein des communautés dans lesquelles nous vivons.

CRISTOVÃO : Dans notre spectacle, nous sommes tous·tes impliqués·es : en plus des personnes qui jouent sur scène, il y en a qui se trouvent dans le public pour l'aiguillonner ; celle qui observe le joker et interagit avec lui après la représentation, qui prend des notes et fait des suggestions ; celles qui observent les acteur·ices et qui notent leurs erreurs afin qu'elles et ils s'améliorent la fois suivante.

FILIFE : J'ai eu l'impression de faire partie intégrante du groupe : j'ai contribué à différents moments, surtout lors de notre première représentation dans la communauté de Tambarara. J'ai traduit la langue locale sena en portugais pour faciliter la compréhension des formatrices. Pour moi, être avec le public et m'exprimer librement, sans crainte, a été une expérience inoubliable.

11. Nous tenons à ce que la communauté assiste à la mise en scène de sa propre réalité

FILIFE : Donc, après le départ des formatrices de l'École de la Paix, nous disposions déjà d'un atout fondamental pour la diffusion de notre travail dans les écoles : la pièce de théâtre sur les mariages précoces, dans laquelle les élèves ont joué. Celles et ceux qui ne pouvaient pas y participer assistaient aux représentations. De cette façon, de nombreuses filles ont pris conscience de la problématique, d'autres se sont confiées et ont raconté plusieurs histoires de mariages précoces réalisés dans leur communauté.

MARIATERESA : En fait, après 2017, il y a eu beaucoup de réinventions et de reprises du spectacle du théâtre-forum. Même le nom de la pièce a été adapté en fonction de la réalité de la communauté visitée.

TEIXEIRA : Je me souviens par exemple de la représentation qui a eu lieu en novembre 2019, dans la communauté de Cudzo, située à 30 kilomètres environ de Gorongosa, dans la juridiction du centre administratif de Nhamadzi. La représentation a été vue par 382 personnes, 203 femmes et 179 hommes, parmi lesquelles se trouvaient les membres de la commission scolaire, les élèves, les

parents et les tuteur·ices, les dirigeant·es communautaires et religieux·ses et la population en général. Le directeur de l'école primaire de Cudzo a confirmé que les mariages précoces sont fréquents dans cette communauté : les parents en sont à l'origine et, en général, le mariage se termine par l'abandon scolaire de la fille. Par ailleurs, lors de l'interaction avec le public, il est apparu que la pièce de théâtre décrivait la situation quotidienne de la communauté, puisque les permutations du public avec les personnages ont été effectuées avec brio. Prenons quelques exemples : M. Julio Americo et l'étudiante Rosa Alberto Joaquim, prenant la place du personnage de Nhatua (l'opprimée), ont expliqué que celle-ci pouvait soit s'enfuir et ne pas accepter de se marier, soit aller vivre dans la maison d'un membre de sa famille ou d'une personne prête à l'accueillir. Et si son père cherchait à la ramener de force, elle pourrait s'adresser aux autorités judiciaires pour le dénoncer. Mme Tchanase Caetano, prenant le rôle de la mère de Nhatua, a pour sa part expliqué qu'elle ne pouvait pas s'en tenir aux décisions de son mari, mais entendait s'y opposer, tout en sachant qu'une telle attitude pouvait compromettre son propre mariage.

LUISA : À ce propos, je me souviens que l'une des femmes, au moment de jouer la mère de la jeune fille, a expliqué que dans cette région beaucoup de femmes ne pouvaient pas s'opposer aux décisions de leurs maris, même si leur opposition était constructive.

LUCAS : On voit bien qu'il y a une emprise autoritaire : ce que le mari décide, personne ne peut le changer.

LUISA : Le mari est considéré comme détenteur de la « parole toute puissante ». De son côté, la femme a toujours tendance à dire « oui », car si elle n'est pas d'accord, elle risque d'être considérée comme une méchante femme et de perdre son foyer. Pour éviter d'être confrontée à une telle éventualité, la spectatrice a expliqué qu'à la place de la mère de Nhatua, elle accepterait que son mari promette sa fille en échange de boissons alcoolisées – circonstance aggravante s'il en est. Cette femme a ajouté : « Si j'exprimais des idées contraires au mariage précoce et que cela arrivait aux oreilles de mon mari, il y aurait un grave conflit à la maison. »

TEIXEIRA : Les parents se trompent à propos des besoins immédiats que sont l'argent, l'alcool, l'huile, le savon, les vêtements, les poules, etc. Elles et ils choisissent de « vendre » leur fille en échange de ces biens, qui s'épuisent rapidement et ne permettent pas à la famille de sortir de la pauvreté, comme imaginé. Imaginez si chaque parent ou tuteur·ice laissait sa fille étudier, se former, obtenir un emploi et se marier : quand elle atteindrait l'âge légal, elle pourrait aider sa famille sans aucune limite. Dans la communauté de Cudzo, la représentation théâtrale a permis de renforcer les mesures de lutte contre ce problème. Différents groupes sociaux étaient présents et se sont engagés à agir en faveur de la sensibilisation.

12. Les pièces de théâtre nous permettent d'aider la communauté à gérer les conflits, sans froisser la susceptibilité de ses membres

ALBANO : Avec les représentations théâtrales, notre intention est d'initier une réflexion profonde au sein de la communauté concernant les conflits auxquels elle est confrontée, mais sans froisser directement la sensibilité de la population. C'est pour cette raison que lors des représentations, nous utilisons toujours des noms fictifs. Nous n'utilisons pas non plus le nom réel d'une personne du public lorsque celle-ci remplace un personnage. Les spect-acteur·ices se sentent ainsi en sécurité et libres de s'exprimer.

LUISA : En voyant la pièce, les gens se rendent compte qu'elle fait écho à leur quotidien. Une femme qui, par exemple, s'identifie à la mère de la fille opprimée, lorsqu'elle remplace le personnage sur scène, parvient à s'opposer au mari et à contredire sa décision. Elle peut désapprouver le mariage précoce et essayer de montrer ce qui est juste pour sa fille. Plutôt que des personnes étrangères arrivant dans la communauté et fixant directement les mesures et les règles de bonnes conduites au sein du cercle familial, ce sont les membres de la communauté eux-mêmes et elles-mêmes qui cherchent à identifier ce qu'il y a de mieux à faire face à la situation et à présenter des solutions aux un·es et aux autres.

13. Être acteur·ice n'est pas facile : la personne doit être créative et ne pas avoir honte

DAVID : C'est vrai, ce n'est pas facile d'être acteur·ice, bien que n'importe qui puisse l'être. Le risque serait de dire que jouer un rôle n'est possible que pour un groupe de personnes, alors que ce n'est pas ça. Je vais donc commencer par définir quelques termes, avant de développer ce que je pense. L'acteur·ice est une personne qui incarne un personnage au théâtre ou au cinéma. Facile, c'est quelque chose qui n'est ni difficile ni compliqué à accomplir, et qui ne nécessite pas beaucoup de travail ou d'efforts. La créativité est la capacité créative, c'est être capable de formuler de nouvelles propositions, de faire preuve d'ingéniosité, ou même d'originalité dans ses idées. La honte, c'est le désordre qui s'empare de notre esprit du fait de la peur du déshonneur. Donc, être acteur·ice nécessite de travailler dur, d'être dynamique et rigoureux·se.

EDNA : Au cours de la représentation, l'acteur·ice doit se sentir libre et regarder le public comme s'il s'agissait d'ami·es. Vous devez être sûr·e des mots que vous prononcez, ne pas les embellir et essayer de faire preuve de créativité, sans abandonner votre personnage. Vous devez improviser quand c'est nécessaire afin de motiver le public et susciter plus de participation : cela contribue à la

compréhension du message de la pièce. Lorsque l'acteur·ice est distant·e, elle ou il décourage les spect-acteur·ices et court le risque de ne pas maintenir leur attention.

DAVID : Selon le point de vue du Théâtre de l'Opprimé·e, l'acteur·ice doit être une personne dynamique, perpétuellement attentive au développement de la société et à la recherche de la vérité. Contrairement à un·e politicien·e qui, lorsque les gens sont mal informés, acquière plus de succès personnel. Par exemple, ici à Gorongosa, il nous est interdit de présenter des pièces de théâtre qui dépeignent le mode de vie de la population de Vunduzi, où ont eu lieu des épisodes dramatiques de la guerre entre le FRELIMO et la RENAMO. C'est parce que les gens n'ont pas le droit de savoir ce qui se passe vraiment entre les forces de défense et de sécurité et l'opposition. L'acteur·ice est aussi quelqu'un qui est à l'origine d'une importante transformation sociopolitique au sein de la société. L'un des aspects compliqués dans le fait de jouer est qu'il faut penser à la façon dont notre message sera reçu, qui est le public cible et comment la société dans laquelle nous vivons nous percevra une fois la représentation terminée. La personne sur scène court également plusieurs risques, surtout lorsqu'elle veut jouer une pièce qui se heurte à la réalité culturelle, sociale et politique de la communauté, du district ou même du pays dans lequel elle se trouve.

14. La population joue un rôle actif dans la lutte contre les violences

ELISA : D'un autre côté, ma vision de la réalité de Gorongosa a changé. Je pensais que, surtout dans les zones excentrées, toutes les femmes manifestaient leur obéissance envers leurs maris en étant favorables aux mariages précoces, car en plus de penser qu'elles étaient soumises, je les voyais comme des « esclaves du foyer ». C'est ce que je pensais. Mais au cours du travail que nous avons fait avec le théâtre, j'ai découvert que j'avais tort et que toutes les femmes de Gorongosa n'étaient pas comme ça. Certaines anticipent largement l'avenir de leurs filles et sont prêtes à s'opposer à leurs partenaires pour éviter les risques que les mariages précoces peuvent entraîner.

LUCAS : Une chose très impressionnante qui a eu lieu lors des représentations, c'est que les personnes qui étaient prêtes à prendre la place des acteur·ices sur scène étaient souvent des femmes, et parfois des femmes âgées.

ARCANJO : Je me souviens que pendant le remplacement de la grand-mère de la personnage principale, une vieille femme a fermement agrippé la petite-fille jusqu'à la faire tomber à terre, comme pour lui interdire le mariage forcé, mais aussi pour manifester son désaccord avec le fils, qui prenait la décision absurde de marier sa fille mineure en échange de boissons et de quelques

misérables billets de banque. Une autre fois, j'ai été heureux d'entendre une mère dire : « à partir de maintenant, je ne permettrai plus jamais les injustices de mon mari contre moi ou contre mes filles. » Je sais qu'il n'est pas facile pour elle de se conformer à cette décision, mais c'était positif d'entendre ces paroles dans la bouche d'une personne qui a toujours été opprimée par la société.

LUCAS : À l'inverse, les pères ont rarement participé aux substitutions, ils étaient gênés. Cela montre que selon toute vraisemblance, ils sont les principaux promoteurs des mariages précoces. Les hommes qui ont proposé de monter sur scène étaient souvent les dirigeants de la communauté.

ELISA : Oui, j'ai aussi envisagé les Mfumos, qui sont les hommes qui dirigent la vie quotidienne de la communauté, d'une manière différente. J'ai découvert qu'ils étaient vraiment capables de montrer aux autres pères la valeur du futur d'un·e enfant.

LUCAS : À certaines occasions, la communauté a dépassé nos attentes. Une fois, dans la communauté de Nhambondo, une personne du public s'est montrée particulièrement enthousiasmée par la représentation, et nous tous, les animateur·ices ainsi que le reste du public, étions stupéfait·es. Nous avons tout arrêté, juste pour découvrir et écouter le témoignage de cet homme : il parlait des choses en accord avec nos objectifs.



IMAGE 8 – LUCAS : Après la formation, nous sommes allé·es présenter la pièce dans la communauté de Tambarara où un mariage précoce venait d'avoir lieu. Le Mfumo a déclaré qu'il avait contraint le violeur à occuper un travail, afin de le discipliner.

15. La table ronde : l'un des moments les plus forts de tout le processus d'éducation pour la paix



IMAGE 9 – Conclusion de la table ronde.

MARCOS : En août 2019, nous avons organisé une table ronde animée par l'École de la paix, à laquelle ont participé plusieurs parties prenantes : équipes enseignantes, directions communautaires, présidences de commissions scolaires, représentations d'institutions gouvernementales et d'associations en activité dans le district. Pendant cet événement, les invité·es ont discuté de divers problèmes et des conflits qui touchent le district ainsi que des moyens disponibles pour les résoudre.

CHAMAIA : Cela a permis à chaque personne présente de parler de la vie dans son propre quartier, de sa communauté, de sa localité, de son centre administratif, de sa zone, de sa région, etc.

ZUITENE : Nous avons eu le privilège de promouvoir un débat intense, avec pour objectif d'explorer diverses idées autour de la culture de la paix.

ROSA : Le lieu choisi était la salle de conférence du gouvernement du district. L'administrateur du district, Manuel Jamaca, y a également participé.

CARLOTA : La table ronde s'est déroulée comme suit : nous, les équipes enseignantes, nous nous sommes divisées en petits groupes pour guider la discussion entre les invité·es.

ISSA : La répartition des personnes conviées s'est faite selon leur fonction ou selon l'institution à laquelle elles appartenaient. Par exemple, il y avait le groupe des membres et des présidences des conseils d'école, le groupe des directions de postes administratifs, les groupes de directions

religieuses, etc. Dans chaque groupe, il y avait trois personnes assurant l'animation et la facilitation, qui recueillaient les informations et les faits racontés par les personnes présentes.

CARLOTA : Ensuite, les différents groupes se sont réunis pour partager les conclusions auxquelles ils étaient arrivés. Pour clore la journée, nous avons présenté la pièce sur les mariages précoces *O Pensamento da Nhatua* (« La Pensée de Nhatua »), dans laquelle je jouais le rôle de Nhatua. La pièce de théâtre-forum a elle aussi bien fonctionné, chaque participant·e étant libre d'y aller de sa suggestion.

ARCANJO : Parmi les plus beaux moments que j'ai vécus lors de cette journée extraordinaire, il y a eu la mise en place des jeux d'échauffement ou la révélation de la morale de l'histoire.

SERGIO : En réalité, la table ronde avait l'air d'une activité unique, mais à mon avis, c'était un ensemble d'activités. Nous avons également discuté de l'histoire du projet sur l'éducation à la paix.

JOÃO : Cet événement a demandé un travail acharné, de la concentration, de la rigueur et surtout beaucoup de courage. Mais nous avons réussi à briser la glace et à surmonter tous les obstacles.

LUCAS : C'était un événement sans précédent pour moi : me retrouver face à des personnes du district et leur poser des questions tout en les incitant à exprimer quelque chose de personnel.

CARLOTA : Nous avons toutes et tous activement participé à la préparation et à la tenue de la table ronde. Au début, j'ai vraiment pensé que ce serait un travail très lourd ainsi qu'une grande responsabilité. Mais le jour venu, nous avons pu mettre en évidence toute l'expérience acquise en lien avec la culture de la paix.

TEIXEIRA : Au début, j'avais peur d'être modérateur, mais je me suis fait confiance et j'ai vu que j'en étais capable. Et nous avons réussi à atteindre nos objectifs.

JORGE : Quand j'ai choisi de modérer la table où se trouveraient les représentant·es des associations du district, j'avoue que je n'ai pas dormi, tant je me demandais comment se déroulerait la journée. Les attentes étaient immenses et j'ai été submergé par la peur. Ce n'est qu'une fois devant les représentant·es des associations, au moment d'ouvrir toutes les possibilités de débats que soulevaient leurs questions, que la rencontre est devenue plus incroyable que je n'aurais pu l'imaginer. Mes collègues et moi avons fait tout notre possible pour que les participant·es n'aient pas peur de discuter. Lorsque nous avons posé la question : « Qu'est-ce qu'un conflit ? » et « comment gérer un conflit ? », elles ont trouvé qu'il s'agissait d'un sujet très sensible, parce qu'il renvoyait au conflit militaire dont le district avait été témoin très récemment. Mais après notre intervention avisée, elles se sont senties plus à l'aise et se sont ouvertes pour aborder ces thématiques. Nous avons recueilli diverses opinions et les avons présentées au reste du public.

ROSA : Les différentes personnes issues des communautés ont collaboré au débat en apportant leurs contributions. Elles ont été très actives et claires dans leurs réponses. À un moment donné, il a été nécessaire d'utiliser la langue locale afin que chacune puisse participer au débat et permettre une meilleure perception des contenus présentés. Mais grâce à la collaboration entre collègues, nous avons pu surmonter les difficultés rencontrées par les personnes invitées.

ARCANJO : Ma collègue Elisa et moi-même suivions le groupe des autorités gouvernementales. Les sujets à discuter étaient les suivants : types de conflits, ressources réelles et potentielles dans la gestion des conflits, réseaux de coopération réels et potentiels dans la création d'une culture de la paix. Ce fut un moment unique et exceptionnel parce que nous avons partagé des idées, des points de vue et des réalités différentes. Même si les personnes en face de nous occupaient des postes de direction, elles ne se sont pas abstenues, au contraire. Elles ont été attentives à nos explications, elles ont cru en notre engagement, elles nous ont qualifiées de personnes engagées, investies dans l'évolution des attitudes et des comportements au sein des communautés. Elles ont beaucoup appris de nous et vice-versa, notamment parce que la connaissance n'a pas de frontières. Nous avons tous·tes quelque chose à apprendre de quelqu'un, que cette personne soit connue ou non au sein de la société.

CARLOTA : Pour moi, l'un des moments les plus significatifs a été celui du partage : après avoir coordonné le travail des groupes, nous avons dû le présenter aux autres participant·es. C'est à ce moment-là que j'ai présenté le résultat du débat qui s'était tenu à ma table et cette expérience m'a beaucoup marquée en tant qu'enseignante et animatrice du projet.

ISSA : Après la présentation de tous les groupes, une représentation de théâtre-forum a eu lieu sur le thème des mariages précoces.

JORGE : Ce moment a lui aussi été impressionnant, lorsque certaines personnalités du district ont remplacé des personnages de la pièce.

ARCANJO : C'était beau de voir le chef du centre administratif de Kanda remplacer l'un·e des personnages, d'autant plus que le personnage en question était une fille. Cet événement a été incroyable. Le niveau d'implication des participant·es aurait satisfait n'importe qui.

16. Nous avons eu le privilège d'avoir favorisé un débat intense

CHAMAIA : Le programme de la journée, l'organisation des groupes et la répartition des tâches d'animation ont contribué au succès de l'événement, mais ce n'est pas tout : la présentation de la

pièce a constitué une synthèse de toute cette journée. Il convient également de noter que la stratégie de la table ronde avait déjà été mise en place au sein de nos lieux de travail, mais avec de grandes difficultés : organisation inappropriée, absence de programme adéquat, modération problématique par une seule personne, absence d'encouragements. De plus, la pièce de théâtre destinée à provoquer des réactions chez le public n'existait pas.

ARCANJO : Le jour de la table ronde, le travail d'animation a été dûment reconnu. Je crois que la plupart de mes collègues ont passé un bon moment dans cette salle du gouvernement : certain·es ont vaincu leur timidité en prenant la parole devant la foule, d'autres ont perfectionné leurs compétences en matière de présentation et ont fait leurs preuves en tant qu'organisateur·ices. Il convient également de noter que cette réunion a renforcé un peu plus encore les relations existantes entre le gouvernement du district et Helpcode, en particulier avec les formatrices de l'École de la paix. Je crois que même si les personnes présentes n'étaient pas bien au fait du travail effectué par Mariateresa, Francesca, Ronit et Giorgia, elles ont eu ce jour-là l'opportunité d'y assister de leurs propres yeux. L'administrateur de district lui-même a fait un commentaire approuvateur, saluant le partenariat avec Helpcode dans ce programme financé par l'Union européenne, mais aussi pour d'autres projets. La table ronde a provoqué ce qu'on pourrait appeler une révolution touchant la moralité, la dignité, l'appréciation des opinions et le respect des autres.

CARLOTA : Cet événement est l'un des moyens que nous avons trouvé·es pour transmettre des messages de paix au sein des communautés. Le message a bien porté ce jour-là, car beaucoup de personnes étaient présentes, issues de différentes communautés de Gorongosa.

CHAMAIA : Les personnes participantes se sont senties encouragées à utiliser, à mettre en œuvre et à développer les connaissances acquises au cours de la table ronde dans leur travail quotidien : réunions, débats et autres types d'actions.

CARLOTA : Grâce à cet événement, nous avons donc réussi à défendre des perspectives et des propositions contre les mariages précoces, l'abandon scolaire, les conflits politico-militaires, les conflits humain-animal, etc. Nous avons de cette manière valorisé la culture de la paix dans notre pays.

17. Sans crainte ni appréhension, nous acceptons le grand défi de faire de l'enseignement et de la recherche

SACA : Formation après formation, le programme a évolué. Les personnes ne faisaient plus seulement de l'enseignement, mais aussi de la promotion de la paix et, enfin, de la recherche.

FILIFE : En effet, en 2019, il y a eu une nouvelle rencontre marquée par le retour des formatrices de

l'École de la Paix, qui nous ont alors proposé de faire non seulement de l'enseignement, mais aussi de la recherche. Et sans peur, sans crainte, nous avons accepté ce grand défi.

ALBANO : Il convient de noter qu'il s'agit de suivre un apprentissage continu, d'apprendre des autres pour chercher des solutions à des problèmes sociaux.

DAVID : Habituellement, la personne qui enseigne est réputée appliquer dans sa classe les découvertes de la recherche classique, laquelle méconnaît souvent la mise en pratique. En alliant enseignement et recherche, il est alors possible d'associer théorie et pratique.

ARCANJO : La recherche n'était pas une nouveauté pour nous. Nous avons déjà abordé ce thème et nous avons également mené des recherches pendant les formations. À travers par exemple des activités théâtrales, et principalement à travers l'interaction entre les acteur·ices et le public. Nous avons alors pu explorer les parties les plus profondes, les plus cachées, les plus prostrées et opprimées des communautés, mais surtout celles touchant les enfants et les femmes, plus souvent victimes de maltraitance. Nous leur avons permis de s'exprimer librement sur les injustices auxquelles elles et ils étaient confronté·es. Même lorsque, pour des raisons culturelles, ce qui constituait une violation des droits humains n'était pas perçu comme tel, mais comme une manifestation d'amour, de pouvoir du mari ou du père, et considéré comme normal. Il ne s'agissait donc pas d'une nouveauté, mais d'un nouveau départ.

TEIXEIRA : Nous avons appris, et plusieurs outils de recherche ont été mis à notre disposition.

CRISTOVÃO : Par exemple le journal, l'analyse du théâtre-forum, les observations et surtout les entretiens.

ARCANJO : Les entretiens sont, à mon avis, une base incontournable dans la recherche de connaissances pour faire changer la société.

ISSA : Au cours de la formation, nous avons mené une étude sur les sujets importants à aborder lors des entretiens. Ils ont été réalisés ensuite dans la communauté de chaque enseignant·e-chercheur·se, en suivant un guide de questions que nous avons construit ensemble.

ALBANO : Plus précisément, pour concrétiser notre fonction d'enseignement et de recherche, nous avons commencé par identifier les thèmes pertinents et par définir les questions génératives²⁸. Les situations les plus pertinentes sont celles qui préoccupent la société, qui nécessitent plus d'attention et qui peuvent susciter des débats. Au cours de nos discussions concernant ces situations significatives au sein de nos communautés, nous avons mis l'accent sur des sujets tels que les conflits fonciers, les conflits humains-animaux, la pauvreté, la violence domestique et l'abandon scolaire. Nous avons ensuite décortiqué chaque situation à travers la formulation de questions génératives. Avec ce processus, nous avons élaboré un guide pour mener les entretiens et nous sommes allé·es

28 Une question générative est une question autour d'un thème qu'un groupe de personnes a choisi d'explorer ensemble. (NdT)

l'expérimenter dans la communauté près du lieu où se déroulait la formation. Nous souhaitions avoir une idée des défis que nous allions rencontrer au sein de la communauté une fois la formation terminée, et en tirer les leçons.

SACA : Le travail que nous avons effectué pendant la formation était vraiment intéressant : chacun·e d'entre nous devait mener ses recherches sur les conflits qui se produisent dans les communautés et sur les moyens de résoudre ces problèmes. Il s'agissait d'un travail très intense, impliquant plusieurs interlocuteur·ices : les autorités locales, les représentations des diverses confessions religieuses, les directions communautaires, les équipes enseignantes, les élèves, les représentations des associations et de la société civile dans son ensemble.

LUCAS : L'objectif était d'obtenir des informations pour mener une réflexion constructive ou pour chercher à résoudre un problème précis avec la participation de tous·tes.

LUIS : Après le départ des formatrices italiennes, Helpcode a encouragé les réunions des groupes de proximité pour clarifier les difficultés et les doutes et pour échanger les connaissances acquises sur le terrain, de manière à ce que chaque membre partage quelques-unes de ses expériences avec les autres.

18. Au cours de la conversation, la personne interrogée a commencé à s'ouvrir

ISABEL : L'entretien est un dialogue entre deux ou plusieurs personnes dont le but est de recueillir des informations sur des sujets précis.

ZUITENE : Il a pour utilité de permettre d'accéder à une grande quantité de données, de manière relativement simple et économique.

ISABEL : De plus, il offre une certaine flexibilité : la personne qui mène l'entretien peut ainsi s'adapter aux personnes et aux circonstances. Il est également possible de saisir l'expression vocale et l'expression corporelle de la personne interrogée.

ZUITENE : L'entretien présuppose également une certaine égalité entre la personne qui interroge et la personne interrogée, même lorsqu'elles occupent des postes et des rôles différents dans la société.

JOAQUIM : La motivation est indispensable à la réussite d'un dialogue ou d'une recherche. Je pense que chaque enfant, chaque homme ou chaque femme, lorsqu'il ou elle est motivé·e, lâche facilement prise, partage et ouvre son cœur. Grâce à mon expérience personnelle, j'ai compris que l'une des meilleures façons pour encourager la personne interrogée, c'est de lui sourire, de vivre de façon exemplaire au sein de la communauté, de rechercher le contact d'autrui et de faire preuve de respect envers la communauté. Ces comportements sont d'une grande aide pour recueillir l'information. Il est essentiel de regarder la personne interrogée en face. Si elle semble distraite, il faudra faire le nécessaire pour la motiver. Il est nécessaire de s'adapter à son rythme. Par conséquent, ce travail exige une attention minutieuse de la part de la personne qui mène la recherche.

JORGE : Habituellement, au début de l'entretien, la personne interrogée montrait une certaine

appréhension à l'idée de se confier, même s'il s'agissait de thèmes qu'elle connaissait. Cela se produisait pour diverses raisons : le fait de ne jamais avoir participé à une interview de ce genre, ou d'avoir peur ou honte de parler de sa vie personnelle.

ANTONIO : À une occasion, il a été particulièrement difficile de créer une bonne interaction avec la personne interrogée. En réalité, il ne savait pas quel thème allait être abordé et au début, il avait un peu peur de moi. Comme il était un éleveur de chèvres, il pensait que ses chèvres avaient peut-être détruit quelque chose dans ma maison ou dans mon champ. J'ai dû redoubler d'efforts pour que nous nous retrouvions sur le même terrain et j'ai fini par réussir, parce qu'il a effectivement commencé à entrer dans le jeu. Je ne m'attendais pas du tout à ce qu'il puisse en arriver là, à cause de toute cette peur qu'il avait exprimée au début. Cependant, par la suite, M. Abreu a abordé les choses très sérieusement, et il a profité de l'occasion pour me parler des difficultés qu'il rencontrait au sein de la communauté.

ISABEL : Il m'est également arrivé que les personnes interrogées aient peur au début des entretiens, mais une fois que je m'étais présentée et que j'avais expliqué mon objectif, ces personnes étaient rassurées et commençaient à participer, à parler de tous les problèmes qui existaient dans la communauté et à donner des exemples. Les personnes interrogées ont beaucoup apprécié l'entretien et ont demandé à ce que le travail de mise au jour des problèmes se poursuive. Elles ont également suggéré qu'il serait bon d'organiser des conférences et des pièces de théâtre pour illustrer les problèmes qui minent les communautés.

CARLOTA : À la fin de l'interview, l'une des personnes que je venais d'interroger a souligné que la façon dont j'avais commencé à aborder le sujet lui avait donné beaucoup de courage pour parler. Je pense donc que pour pouvoir mener un entretien, quel que soit le sujet, il faut tout d'abord faire preuve de confiance envers la personne interrogée, pour que celle-ci se livre en retour. Je crois également que toutes les interviews ont été rendues possibles grâce aux jeux auxquels nous avons joué avec nos formatrices : ils semblaient simplistes, mais ils nous ont en réalité appris à aborder différentes personnes et différentes communautés.

LUCAS : Grâce à la recherche, j'ai pu acquérir beaucoup de données au sein de la communauté Vunduzi et j'ai découvert que la recherche dévoile ce qui est méconnu, ce dont nous ignorons la véritable existence. La communauté de Vunduzi est une communauté qui, en plus d'avoir souffert d'une longue période de conflit politico-militaire, a récemment été confrontée à la faim, sans parler du grand problème à l'origine de nombreux malheurs : celui des unions forcées. L'autre problème qui a été mis en évidence au cours de l'enquête est le chômage. M. Joaquim est un marchand qui se consacre à la vente de produits alimentaires sur le marché du centre administratif de Vunduzi. Pour lui, « beaucoup de jeunes, du fait du manque d'emploi dans la communauté de Vunduzi, finissent par se consacrer au commerce pour pouvoir réaliser leurs rêves. En réalité, ils n'ont pas d'autres options,

car ils ont interrompu très tôt leur scolarité pour pouvoir se marier ». Donc, sur la base de cet entretien, il est important de rappeler que le problème des mariages précoces ne touche pas seulement les filles, mais aussi les garçons. Ces derniers quittent l'école prématurément, ce qui augmente le chômage et la pauvreté au sein de la société. D'un autre côté, les filles sont considérées comme les principales victimes des mariages précoces par le gouvernement et les ONG : les conséquences négatives qu'elles subissent sont immenses, notamment du fait des décès qui surviennent lors des accouchements.

19. Faire de la recherche n'est pas facile pour une personne qui enseigne

ALBANO : Le travail d'enseignement et de recherche aide à percevoir la réalité vécue par notre communauté, car il instaure une interaction dynamique et la communauté se sent valorisée.

JORGE : Au cours des entretiens que j'ai menés, j'ai découvert que la communauté dans laquelle je me trouve a beaucoup à dire ou à partager sur ses expériences et ses activités quotidiennes : les thèmes abordés dans nos entretiens affectent vraiment la vie quotidienne des gens.

ISABEL : Cela ne se limite donc pas seulement à ce que la personne interrogée développe de nouvelles perspectives, celle qui interroge acquiert également beaucoup de nouvelles expériences et de nouvelles connaissances au cours du processus d'entretien.

ELISA : Par exemple, au début, pour moi, le plus gros problème qui existait dans la communauté concernait les mariages précoces. Mais sur la base du travail mené sur le terrain, j'ai constaté que la communauté avait été confrontée à plusieurs types de conflits en plus de celui-ci. J'ai constaté aussi que nous devions tous·tes faire preuve de beaucoup de volonté pour modifier notre comportement, car dans la plupart des cas, nous remédions aux problèmes rencontrés par la violence. Dans notre district, nous sommes confronté·es à un conflit politico-militaire qui constitue toujours une menace et qui rend encore aujourd'hui le déplacement des personnes et le transport des marchandises dangereux.

LUIS : Toutes les activités du projet ont été remarquables, mais l'entretien a constitué une expérience incomparable. En allant sur le terrain pour parler directement avec les personnes des conflits auxquels elles sont confrontées, j'ai été touché à l'idée de les aider, et en même temps, j'ai constaté que le meilleur moyen de résoudre les conflits était le dialogue.

JORGE : Ce qui m'a le plus marqué tout au long des entretiens que j'ai menés, c'est la disponibilité et la sincérité dont ont fait preuve les personnes dans leurs réponses aux questions posées. Cela m'a motivé à continuer à les écouter avec toujours plus d'attention. Mener des entretiens a été pour moi une occasion unique de percevoir la réalité pure et dure, de première main, des personnes qui vivent dans la région. Ça a été aussi une excellente occasion, pour les personnes interrogées, de présenter les problèmes qui préoccupent cette communauté et d'explorer ensemble les moyens de les résoudre. Par exemple, pour les situations de grande pauvreté vécues par plusieurs communautés

mozambicaines, en particulier dans les zones rurales, une solution possible serait de ne pas commercialiser plus d'un tiers des produits agricoles obtenus lors des récoltes. À la fin de chaque entretien, nous constatons la joie des personnes interrogées et cela m'a énormément motivé à continuer, parce qu'il s'agissait d'une preuve de l'importance de notre travail pour le bien-être de notre communauté scolaire.

DAVID : Depuis que j'ai commencé à travailler comme professeur-chercheur l'année dernière, je me sens très satisfait, j'ai vraiment le sentiment que je travaille dans l'intérêt de mon district.

SACA : Il n'a pas été facile de passer d'une activité d'enseignement à une activité de recherche d'informations, mais cela a beaucoup contribué à identifier les problèmes que la population vit au quotidien. Je suis également conscient que dans ce processus de promotion de la paix, tant dans les écoles que dans la communauté, nous pouvons compter sur l'aide de nombreuses personnes : les directions communautaires et religieuses, les équipes enseignantes, les tuteur·ices et les enfants. Par conséquent, malgré les distances et les difficultés, je continuerai à lutter avec toute ma foi, ma volonté, mes émotions et ma motivation.

CHAPITRE TROIS – TRANSFORMATIONS

1. Les formations ont amélioré mon amour-propre

ROSA : Lorsque j'ai participé au projet pour la première fois, j'étais intimidée. J'ai rencontré des collègues très dynamiques et il m'était difficile de trouver ma place.

JOAQUIM : Par exemple, c'était incroyable de voir des collègues présenter les dessins réalisés par leurs élèves. Je me suis senti mis au défi de m'intégrer dans cette famille. J'ai donc choisi de faire un travail intérieur : c'est-à-dire de travailler sur mon « moi », pour surmonter ma timidité et laisser mon apathie derrière moi.

ROSA : Avec le temps, j'ai appris beaucoup de choses à travers le groupe. Je me suis intéressée au projet et je me suis sentie encouragée, parce que M. Marcos me répétait toujours que j'en étais capable.

ISSA : C'est vrai que personne ne peut tout faire, chacun·e de nous a quelque chose à partager, quel que soit son âge, son diplôme universitaire ou sa situation financière.

ROSA : Grâce à mes efforts et aux encouragements de mes collègues, j'ai pu faire preuve de sociabilité, surmonter la honte et la peur. Enfin, je remercie tous celles et ceux qui m'ont soutenue, directement et indirectement.

MARCOS : En tant que facilitateur entre les animateur·ices, je dois dire que leur préparation au rôle de porte-parole du changement dans les écoles n'a pas été une tâche facile. Au cours de mes premiers jours sur le projet, lors des visites de suivi que j'ai effectuées dans toutes les écoles, j'ai constaté que la plupart des enseignant·es avaient peur et manquaient de motivation. Il y avait beaucoup à faire pour qu'elles et ils puissent être à l'origine d'une évolution.

VASCO : En fait, au début, certaines des personnes impliquées dans le projet ressentaient de l'appréhension. Elles avaient peur ou honte de faire face à certains types de problèmes qui, pour elles, ne faisaient pas partie de leurs attributions professionnelles au sein de la communauté.

ALBANO : Aujourd'hui, nous considérons déjà qu'être enseignant·e, c'est connaître la réalité de l'élève, de sa famille et de la communauté dans laquelle elle ou il vit. Les enseignant·es doivent être des personnes sociables, soucieuses du succès de la société à tous les niveaux, dynamiques dans la recherche de solutions pour la coexistence pacifique entre tous.

ISABEL : Être enseignante, c'est servir la communauté et contribuer à bâtir un avenir meilleur pour la société.

GLORIA : Une personne en charge de l'enseignement doit être courageuse, laisser la peur derrière elle, être curieuse, se mettre au défi d'apprendre toujours plus.

ZUITENE : Quand il existe un établissement d'enseignement au sein d'une communauté, celui-ci doit être un élément positif dans la communauté. Si l'école se trouve dans un quartier qui a des problèmes

sociaux, les différentes personnes qui y interviennent doivent savoir ce qu'il s'y passe pour participer activement à la résolution des problématiques qui touchent ce quartier. Il est possible de réfléchir à des actions communes et de mener à bien des améliorations qui concerneront tout le quartier, avec la participation de tous·tes.

JORGE : Grâce aux activités de recherche que nous menons, nous ne sommes plus seulement en charge d'enseigner, nous connaissons aussi le quotidien de nos communautés. Cela a également permis une plus grande ouverture entre les équipes enseignantes et la population. Dans la communauté, les gens nous voient comme un miroir, comme des personnes appropriées avec qui partager leurs préoccupations et susceptibles de leur apporter un soutien pour essayer de transformer ces préoccupations et en faire, ensemble, quelque chose de positif. C'est cela le rôle que nous assumons : il ne suffit pas d'écouter ou d'enregistrer les préoccupations des communautés et de faire ensuite preuve d'indifférence, comme si nous n'avions rien entendu. Nous devons toujours proposer une solution viable à chaque type de problème, et ce, en fonction de la nature, des moyens et des ressources disponibles dans cette communauté, car chaque cas est singulier. Il est très important de jouer ce rôle avec affection et considération, car ce n'est qu'ainsi que nous pourrions gagner le respect, capter l'attention et bénéficier du charisme nécessaire pour changer la vision de la réalité de nos communautés. Nous devons faire preuve de disponibilité et d'abnégation, nous devons surmonter notre timidité et faire confiance à notre potentiel. Je remercie Dieu d'avoir cette opportunité de faire partie de cette merveilleuse famille d'enseignant·es-animateur·ices-chercheur·ses de Gorongosa. Parce que tout devient possible lorsqu'on le place à la tête de nos chemins et nos activités.

SERGIO : Tout au long du processus, de nombreuses compétences ont été acquises : j'ai appris à être dynamique et à bien gérer le temps ; à créer ou à mettre en œuvre des dynamiques et des jeux éducatifs ; à guider un grand nombre d'élèves, à travers des groupes de théâtre, de danse et de poésie ; à travailler en groupe et à promouvoir la camaraderie chez les enfants.

FOMBE : À l'école, j'ai réussi à endiguer l'humeur des enfants et à gagner plus de force et de crédibilité. Et en mettant en œuvre de nouvelles activités, je me suis efforcé à chaque fois d'être plus concentré sur ce que je voulais travailler avec eux.

SERGIO : Lors des entretiens, j'ai aussi appris à aborder les sujets en fonction du niveau social des interlocuteur·ices, en interagissant de manière pertinente avec des personnes issues de différents groupes d'âge et des deux sexes ; et en collectant des informations relatives aux problèmes et aux intérêts de la majorité.

ALBANO : Je me rends compte que ces compétences ont changé ma façon d'être et ont renforcé mon amour-propre. Elles m'ont aidé à voir le monde avec un regard plus critique et différent : maintenant, je suis un élément actif au sein de ma communauté dans la lutte contre toutes sortes d'indifférences.

DAVID : Au fil des ans, notre travail d'enseignement prend de nouvelles significations et s'enrichit de

nouvelles représentations. Le grand défi est d'essayer de mettre en place une nouvelle dimension de la pratique pédagogique, qui dépasse la fragmentation des connaissances et qui fasse le lien avec le contexte. Il faut que l'enseignant·e-chercheur·se soit capable de réfléchir sur sa pratique de manière à l'orienter en fonction de la réalité dans laquelle elle ou il agit, pour prendre en compte les intérêts et les besoins des élèves et de la communauté. C'est en réfléchissant de manière critique à la pratique d'aujourd'hui que l'on peut améliorer celle de demain. En plus d'être continu, l'apprentissage est toujours collectif : il inclut les élèves et les gens de la communauté. Il présuppose la curiosité, une attitude au questionnement, la recherche de la vérité et de la justice. J'espère que dans le travail qui est le nôtre, l'importance du rôle des enseignant·es-chercheur·ses en ce qui concerne la formation de personnes dans le but de les rendre capables de penser et pas simplement de recevoir des informations, est bien compris.

2. Il y a eu un changement considérable dans ma façon d'éduquer

LUCAS : Ma vision a également changé en ce qui concerne la valorisation de l'enfant.

ARCANJO : Avec les formatrices italiennes, j'ai appris à valoriser davantage les contributions de chaque élève, même celles qui semblent n'avoir aucun sens sur le moment, et à permettre à l'élève d'expliquer l'essence de son idée. J'ai aussi appris cela d'une histoire racontée par feu Gugu. Il a raconté qu'un jour, un professeur demande à ses élèves de faire sur un sujet, sur le sujet de leur choix. L'un d'eux dessine un cercle avec un petit point au milieu. Le professeur lui attribue un « mauvais point » et donne un « bon point » aux autres. L'élève est très triste. Le professeur, notant la tristesse clairement visible sur le visage de l'élève, lui demande pourquoi. Et l'élève s'exprime dans les termes suivants : « J'ai dessiné une souris qui est entrée dans un trou – le cercle – et la queue est restée à l'extérieur – le petit point au centre du cercle – mais vous m'avez donné mauvais point ». Waouh ! Le professeur est très surpris par la grande intelligence de l'élève. Cette histoire m'a fait beaucoup réfléchir et a changé certaines de mes façons de faire dans ma vie professionnelle.

LUCAS : En tant qu'animateur de Helpcode, j'essaie de découvrir chez chaque élève l'activité qui éveillera le plus sa bonne volonté. Cela parce que les élèves sont différent·es : il y a celui qui a une passion pour le dessin, celui qui aime la danse, celle qui adore le théâtre, celle qui récite de la poésie et ainsi de suite. Et, si un·e éducateur·ice parie sur ce que l'enfant aime faire, celui-ci ou celle-ci fera de son mieux. En d'autres termes, il est nécessaire de prendre en compte la vocation de l'enfant, et d'enseigner ensuite.

JOAQUIM : J'ai aussi compris qu'en plus d'avoir la responsabilité d'enseigner, je peux aussi apprendre beaucoup d'un·e enfant.

ISABEL : Il est important de reconnaître l'interdépendance entre l'enseignant·e et les élèves dans l'élaboration d'une vie commune. À travers le dialogue, les élèves deviennent des protagonistes et ne

sont plus de simples destinataires et destinatrices du processus d'enseignement et d'apprentissage.

SERGIO : Il faut mettre fin à l'idée que l'enfant est une ardoise vierge, parce que chaque enfant est une source de nouvelles connaissances.

FRANCISCA : Les enfants peuvent nous transmettre divers enseignements que nous perdons ensuite tout au long de la vie parce que nous nous sentons déjà responsables de nous-mêmes et pensons que nous ne dépendons de l'aide de personne. Les enfants nous remuent en nous montrant que nous avons tort d'être égoïstes. Ils nous apprennent à être humbles, à partager nos biens et à ne pas mentir. Ils nous rappellent que nous sommes tous·tes égales et égaux, peu importe la race ou la couleur.

SERGIO : L'enfant est l'inspiration de tout l'univers ; c'est l'eau de source, dans laquelle des savoirs uniques sont conservés. L'enfant est un symbole de paix, de joie et de motivation. Helpcode m'a totalement ouvert l'esprit sur la façon de travailler avec les enfants et sur la manière d'apprendre à partir de ce qu'ils apportent de chez elle et eux : ils ont différentes manières de reconnaître leurs forces et leurs faiblesses, de surmonter les difficultés et d'élargir leur réflexion. À partir du moment où, en tant qu'animateur, j'ai réussi à m'ouvrir, j'ai appris beaucoup d'idées différentes avec les enfants.

LUCAS : En tant qu'enseignant, je me consacre à aider les enfants, à formaliser leurs propres idées et leurs propres activités en les aidant à les développer de manière organisée et en leur faisant découvrir d'autres idées ou activités qu'ils ne connaissaient pas. Un jour, j'ai été très surpris de voir l'un de mes élèves de troisième année jouer du *timbila** avec les adultes de la communauté.

Généralement, il est admis que la personne qui joue de cet instrument est l'adulte : pour un·e enfant, ce n'est pas facile d'en jouer, en raison de son importance culturelle. Mais mon élève jouait très bien, pendant que les autres enfants et les adultes dansaient. Alors, quand il est arrivé à l'école, je lui ai demandé qui lui avait appris à jouer et il a dit qu'il avait appris tout en seul en regardant son père. Par conséquent, comme l'école n'a pas de *timbila**, je lui ai proposé de jouer du *batuque** et j'ai constaté qu'il était aussi capable d'en jouer. Maintenant, il joue pour tout le monde et fait partie du groupe de danse de l'école.

JOAQUIM : Je me souviens qu'une fois, dans la salle de classe, j'ai remarqué une certaine froideur de la part des élèves ; j'étais curieux et j'ai décidé de ne pas m'en tenir au plan que j'avais préparé. Au lieu de cela, j'ai demandé à un volontaire de raconter une histoire dans le but de motiver la classe. L'élève le plus jeune et le plus petit en taille nous a surpris avec un beau conte traditionnel, qu'il a raconté dans sa langue maternelle. Voici l'histoire : il était une fois le lapin et le singe, qui étaient amis. Un beau jour, le lapin décida d'organiser une fête chez lui et invita son ami. Mais, en fait, il ne voulait pas que son invité mange ce qu'il avait préparé. Ainsi, chaque fois que le singe s'approchait de la table, le lapin, qui était déjà assis, lui demandait d'aller à la fontaine pour se laver les mains. Le lapin fit cela à plusieurs reprises, jusqu'à avoir mangé tout ce qu'il y avait sur la table. Quand il eut

fini, il appela le singe en lui disant qu'il l'avait longtemps attendu, mais que, comme il avait mis beaucoup de temps, il avait tout mangé. Ce que je voudrais souligner, c'est qu'après ce conte, la classe s'est ranimée : la joie de cet élève a contaminé les autres. Parce que, tout comme un mauvais comportement peut être contagieux, un·e enfant motivé·e peut remonter le moral des autres – exactement comme lorsqu'un morceau de charbon allumé parmi d'autres morceaux peut les enflammer. Par conséquent, il est nécessaire de travailler pour que les enfants puissent voir l'enseignant·e non pas comme un juge, dont la fonction est de punir et avec qui on ne peut pas parler, mais comme une personne amicale.

CARLOTA : Oui, parce qu'il n'arrive pas souvent que les enfants ne veuillent pas apprendre. Mais quand la personne qui enseigne ne prend même pas une minute pour écouter ses élèves et jouer avec elles et eux, elle finit par leur enlever le goût d'étudier. Par conséquent, l'enseignant·e doit écouter l'enfant, savoir ce qui lui arrive à l'école, mais aussi chez lui ou chez elle et dans la communauté dans laquelle elle ou il vit. De mon côté, je vois que je suis sur la bonne voie à ce sujet, grâce à tout ce que j'ai appris et à ce que j'apprends encore aujourd'hui à différents endroits.

JOAQUIM : Recourir au dialogue pour partager des difficultés est une méthode que nous pouvons utiliser pour parvenir à surmonter les conflits. À mon avis, pour une véritable efficacité, nous ne devons pas nous abstenir de prendre soin de l'ambiance et du cadre : lorsque les élèves se sentent à l'aise et en bonne santé, elles et ils se sentent également important·es et apprécié·es, même avec tous leurs défauts. En fait, pour que l'élève puisse faire part de ses difficultés, il est nécessaire qu'elle ou il reçoive de l'attention, de l'intérêt, de la compassion dans l'atmosphère établie par l'enseignant·e. Avant de prendre ces aspects en considération, j'avais régulièrement des élèves absent·es dans ma classe. Le jour où j'ai décidé de créer un environnement accueillant, j'ai constaté que la plupart d'entre elles et eux manquaient les cours parce que, par exemple, elles et ils n'avaient tout simplement pas de savon pour laver leurs vêtements. Nous avons donc commencé à fournir du savon et des vêtements aux élèves, dans la mesure de nos possibilités. Il est vraiment essentiel que l'enseignant·e soit à l'origine d'un environnement et d'un cadre harmonieux, pour promouvoir la bonne humeur et la confiance dans la classe.

ARCANJO : Aujourd'hui, dans toutes les communautés scolaires environnantes, il y a peu d'élèves qui ne me connaissent pas : des élèves que je ne connais pas moi-même m'appellent par mon nom. Elles et ils me connaissent parce que leurs frères et sœurs leur ont expliqué qui je suis. Pourquoi tout ça ? Parce que je leur rends l'amour qu'elles et ils me donnent de la même manière. Et à chaque fois que j'échoue vis-à-vis d'un·e élève ou d'un·e collègue, quel que soit son âge, je lui demande pardon. Je me souviens avec tristesse de la dernière fois que j'ai corrigé un élève à tort. Il a été découragé pour le reste du cours, mais aussi pour le reste de la journée. J'ai énormément regretté. Je ne me suis senti tranquille qu'après lui avoir présenté mes excuses le lendemain. Il suffit de se demander quel·les

élèves, parents, collègues ou êtres humains ne voudraient pas être traités avec respect, amour, courtoisie et compréhension !

3. Un·e enfant épanoui·e peut s'exprimer au-delà de ce que nous pensons

CARLOTA : Une façon différente d'éveiller le goût de l'étude chez les enfants peut se faire à travers ces jeux que nous avons appris au cours des formations et que nous avons commencé à mettre en place à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe.

MARCOS : Il a fallu beaucoup de travail de préparation pour que les animateur·ices et, à travers elles et eux, les enfants, commencent à s'exprimer librement.

LUCAS : Depuis que j'ai commencé à participer à des formations Helpcode, ma façon de penser concernant les manières de résoudre les conflits a beaucoup évolué. Les formations proposent des contenus liés à la culture de la paix – comme les types de conflits, la résolution des conflits, l'éducation, la culture, la paix, le dialogue – à travers divers activités et jeux (tels que les jeux de conduite de débat d'idées, d'échauffement des participant·es, etc.. Il est amusant et constructif d'y participer, du fait de la créativité que déploient les formatrices de l'école de la paix et le technicien Marcos. Les activités peuvent s'adapter à n'importe quel environnement, quel qu'il soit. Certains contenus ne nous ont pas demandé un grand effort d'apprentissage : rire, chanter, danser, écrire, parler et bouger nos corps suffisaient pour comprendre les objectifs de ce que nous apprenions. Et c'est aussi ce qui m'a été transmis en tant qu'animateur. Aujourd'hui, je pense que cela a valu la peine de participer : je peux créer une ambiance joyeuse là où régnait la tristesse et j'ai découvert qu'un·e enfant enjoué·e peut s'exprimer au-delà de ce que nous pensons et apporter ainsi une contribution précieuse.

CARLOTA : Maintenant, je vois que les enfants qui étaient plus renfermé·es ont fini par s'ouvrir un petit peu plus.

JOÃO : En fait, dans le cours normal de nos activités d'enseignement, nous constatons toujours qu'il y a un groupe d'élèves plus timides qui, dans la salle de classe ou à la récréation, s'isolent des autres. Par le passé, nous avions des élèves pour qui le simple fait de demander la permission d'aller aux toilettes était extrêmement difficile : empli·es de honte, certain·es faisaient même leurs besoins en classe, dans leur culotte, incapables de demander à l'enseignant·e la permission de sortir. Cela ne se limitait pas à ça : nous avons eu aussi des étudiant·es qui préféraient manquer les cours parce qu'elles ou ils n'arrivaient pas à s'excuser de leur retard auprès de leur enseignant·e.

ARCANJO : On sait que, dans la culture africaine, quand un·e enfant est extraverti·e, vivant·e, joueur·se, vaque de-ci de-là, elle ou il est considéré·e comme trop intelligent·e et, parfois, comme instable. Au contraire, quand un·e enfant naît et grandit en faisant preuve de calme, de timidité, de crainte, en disant oui à tout, elle ou il est considéré·e comme normal·e, respectueux·se et poli·e. Par

conséquent, les enfants – en particulier celles et ceux de la campagne – sont pour la plupart renfermés, elles ou ils ne se confient pas, n’entrent pas en contact avec leurs pairs et cela finit par avoir des conséquences négatives à l’école : par exemple, les filles ont beaucoup de mal à s’asseoir au même pupitre que les garçons. Mais ces tendances, qui sont considérées comme normales par la société, peuvent causer des problèmes émotionnels et retarder le processus d’apprentissage.

EDNA : Parfois, les enfants vivent une sorte de conflit et, à cause de leur timidité, ne savent pas comment le surmonter et finissent par se taire et par souffrir de plus en plus au fil du temps.

LUIS : On lui a appris à accepter tout ce que ses parents disent. Les filles, en particulier, se sentent impuissantes, sans personne pour protéger leurs droits.

EDNA : Pendant les formations, j’ai appris à identifier les enfants qui souffrent d’un certain type d’agression : elles ou ils font preuve d’une grande timidité, manifestent de la peur, affichent leur crainte de vivre avec les autres ; certain·es vont jusqu’à pleurer – dans ce cas-là, il est plus facile de les identifier.

JOÃO : Le problème de la timidité concerne presque tous·tes les élèves dans les petites classes, du fait de la difficulté à faire face au monde scolaire pour la première fois. Aujourd’hui, nos élèves ne manifestent plus autant de crainte, car l’enseignant·e-animateur·ice s’engage à créer une atmosphère bienveillante. Les jeux que nous mettons en place dans l’espace libre existant au sein de l’école ont un rôle fondamental : tous les élèves sont amenés à pratiquer ces activités récréatives et les enfants les plus à l’aise enseignent aux plus timides. Ces dernières années, nous avons vu un climat extrêmement sain et équilibré s’installer dans notre espace scolaire. Les jeux pratiqués sont à présent éducatifs, et non plus violents ou dangereux, comme cela se produisait auparavant.

VASCO : Auparavant, les garçons se battaient à l’école, sur le chemin de l’école ou en rentrant à la maison. Quand ce problème se posait dans la communauté, le manque de connaissances dans la gestion des conflits amenait certain·es parents à interdire à leurs enfants d’aller à l’école.

JOÃO : De ce fait, il était clair que pour obtenir un changement d’attitude, il fallait que les enseignant·es se réinventent et s’adaptent selon le comportement des enfants. Par exemple, il y a parfois des élèves qui ne disent rien dans la salle de classe, mais qui sont de véritables pipelettes une fois dehors. En tant qu’enseignant, lorsque je repère ce type d’élève, je dois créer des mécanismes qui permettent de recréer l’ambiance extérieure dans la salle de classe, pour que l’élève puisse se sentir vraiment intégré·e et qu’elle ou il puisse progressivement s’ouvrir aux autres.

LUCAS : D’après mon expérience en tant qu’éducateur dans la communauté de Vunduzi, il y a beaucoup de choses qui ont changé : la plupart des enfants ne sont plus timides et peuvent se porter volontaires pour participer à des séances de danse, de théâtre, de dessin, de jeux et à bien d’autres activités d’animation. En regardant les enfants dans les yeux, on y découvre un sourire qui vient du fond du cœur et une volonté de s’exprimer.

MARCOS : L'émotion des enfants est vraiment visible lors de la réalisation des laboratoires créatifs. Cela contribue énormément au succès pédagogique, à l'accroissement du nombre d'élèves au sein de l'école et à la démocratisation de l'espace scolaire.

GONÇALVES : En fait, lorsque nous faisons des exercices d'échauffement et de jeux dans les écoles, notre souhait est de faire participer toutes les enfants de manière à ce que personne ne se sente exclu. À partir de ce petit geste, nous enseignons l'égalité sociale, c'est-à-dire que pour obtenir l'harmonie et le bien-être social, la participation de toutes est nécessaire, sans exclusion.

MARCOS : Voici un exemple : la manière dont l'enfant s'exprime le mieux est quand elle ou il est heureux·se. On a pu l'observer à l'occasion de la visite des représentants de l'Union européenne en août 2019. Il s'est agi de l'une des activités les plus marquantes, et ce, pour plusieurs raisons. D'abord, parce que les élèves de Vunduzi ont montré quelque chose de très spécial et ont réussi à être autonomes du début à la fin, en réalisant toutes les activités programmées.

LUCAS : Cette visite a vraiment été remarquable et a suscité chez moi bonheur et motivation. Tout s'est passé en même temps, puisque j'étais au séminaire de Helpcode. Mais comme j'avais déjà l'information que je recevrais une délégation de cette importance dans notre école, j'ai préparé les enfants du groupe de théâtre, de danse et de dessin avant de venir participer au séminaire. Quand le technicien Marcos et moi sommes arrivés, nous avons trouvé les enfants impatient·es de recevoir la délégation. J'ai donc organisé les trois groupes culturels : le groupe de danse a été positionné juste à l'entrée de la cour de l'école pour recevoir la délégation avec des chansons et des danses traditionnelles, tout en jouant du *batuque** ; le groupe de théâtre a répété des morceaux de la pièce et l'attitude de chaque personnage de la pièce ; le groupe de dessin a préparé les derniers détails pour l'exposition. Le moment venu, la délégation est arrivée et les enfants ont aussitôt exprimé leurs émotions à travers des danses et des chansons de bienvenue. La délégation a ensuite rendu une visite de courtoisie à la direction de l'école puis il y a eu une représentation du groupe de théâtre ; enfin, les représentant·es de l'Union européenne ont été reçu·es par le groupe de dessin : les enfants leur ont présenté leurs créations en expliquant le contenu de leurs travaux. Au moment du départ de la délégation, nous avons fait un cercle tous ensemble et nous avons chanté la chanson *Um de Junho* (« Le 1^{er} Juin »), sur la mélodie de la danse traditionnelle *mutekenhe* pour valoriser les rythmes locaux.

MARCOS : À la fin de l'activité, les représentant·es de l'Union européenne ont manifesté leur reconnaissance de la façon dont elles et ils ont été accueilli·es par les élèves et par Helpcode-Sofala.



IMAGE 10 – Un moment de la visite de la délégation de l'Union européenne en août 2019.

ARCANJO : En résumé, les différentes activités réalisées par les animateur·ices dans les écoles donnent aux enfants le goût d'apprendre. L'école devient leur lieu de divertissement favori. Les compétences de base qui y sont développées et qui leur seront utiles à l'âge adulte reposent sur l'idée que les enfants apprennent mieux en jouant - en fonction de l'activité ludique qui est mise en place, bien sûr, car il ne peut pas non plus s'agir de n'importe quelle activité.

4. L'enseignant·e doit se préoccuper de l'élève qui est absent·e

ARCANJO : Il convient de noter que la supervision et le suivi des élèves à l'école est un travail à plein temps qui incombe à l'enseignant·e. Par exemple, lorsqu'une classe de trente élèves lui est attribuée en début d'année, l'enseignant·e a le devoir de suivre les trente élèves jusqu'à la fin de l'année, indépendamment du fait que certains peuvent échouer. Par conséquent, si nous remarquons un comportement anormal qui peut entraîner un décrochage scolaire, nous devons intervenir immédiatement dans la mesure de nos moyens pour garantir la sécurité de nos élèves. Il faut par exemple tenir le décompte des absences au cours de la semaine pour éviter qu'un·e élève n'accumule les absences et ne coure le risque de ne pas valider une période de classe, contacter les parents et les tuteur·ices pour les informer de la situation, réaliser des réunions sur les conséquences des décrochages, travailler en collaboration étroite avec les communautés, les mères, les conseiller·es et

avec le secteur de la santé pour venir à bout des mariages précoces et des décrochages scolaires. Je me souviens de la dernière fois où je suis allé chercher un élève qui était absent un jour sur deux. Quand j'ai discuté avec lui, il m'a dit qu'il vivait avec sa grand-mère et qu'il n'avait pas les moyens suffisants pour l'aider, et que les jours où il était absent, il désherbait les *machambas** de ses voisins, pour pouvoir acheter des cahiers, des stylos, des tongs, des crayons, du savon pour laver ses vêtements et même pour acheter de quoi se nourrir à la maison et à l'école à la récréation, pour faire comme ses camarades de classe. J'ai été impressionné et ému par la sincérité et le sérieux avec lesquels il parlait et il est vrai que ses conditions de vie étaient parmi les plus terribles qu'un·e enfant puisse vivre. Heureusement, j'avais une réserve de matériel que Helpcode m'avait laissé et je lui ai donc apporté des cahiers, des crayons de bois et des crayons de couleur, une gomme, du papier à dessin, de la peinture. À partir de ce jour, cet élève n'a plus jamais manqué les cours. Il a toujours travaillé dur en classe, les dessins qu'il faisait représentaient toujours la réussite qu'il avait l'intention d'atteindre à l'âge adulte. L'état d'urgence mis en place à cause du Coronavirus n'a pas mis un terme à toutes les activités : au cours de mes journées de travail, toujours protégé, je me suis rendu chez cet élève ; il avait fait les exercices que nous préparions et qui étaient envoyés par le service d'éducation du district et, avec les corrections, il s'en était bien sorti, ce qui pour moi était déjà gratifiant. Il y a aussi cette jeune fille qui a abandonné l'école en 7^e année en raison d'une grossesse. Son petit ami ne voulait pas en assumer la responsabilité et elle avait perdu sa mère. Elle a fini par être mère et père en même temps. Mais maintenant qu'elle a eu le bébé et que celui-ci a grandi, j'ai conseillé à cette jeune fille de poursuivre ses études ; elle m'a écouté, et en janvier de cette année, elle est venue s'inscrire et a commencé à fréquenter l'école normalement au côté des autres élèves, sans discrimination, jusqu'à la fermeture des écoles en raison de la Covid-19. En plus de cela, je l'ai également inscrite au programme de découpe et de couture financé par Helpcode pour qu'elle puisse acquérir des compétences pour subvenir à ses besoins, puisqu'elle a la responsabilité d'élever un enfant.

FILIFE : J'ai aussi beaucoup d'admiration pour moi-même. Je sens que je fais partie intégrante de la construction de la culture de la paix. Grâce à la formation, j'ai appris à résoudre divers problèmes au sein de ma communauté, comme retenir des élèves qui allaient abandonner l'école pour diverses raisons. Je me souviens très bien qu'en 2017, j'ai réussi à ce que trois filles n'abandonnent pas l'école. La première est Chambica, de la classe 10 C. J'ai remarqué qu'elle ne venait plus très souvent à l'école. Un jour, je l'ai interrogée sur les raisons de son absence. Elle a essayé d'éviter la discussion, mais, quand j'ai insisté, elle a fini par se confier et m'a expliqué qu'elle était enceinte de trois mois et ne voulait pas être stigmatisée par ses camarades. Après ses explications, je lui ai demandé d'écrire une demande à la commission scolaire pour être transférée au cours du soir. Aujourd'hui, Chambica a terminé la 12^e année avec succès. Elle s'occupe de son bébé et travaille à l'hôtel Kapulana, ici à Gorongosa. Quand nous nous rencontrons, elle me dit toujours : « Merci, professeur ! » Je suis très

fier de l'avoir aidée. La deuxième jeune fille s'appelle Márcia. Elle était élève de la classe 8 D. En discutant avec elle, j'ai compris qu'elle vivait seule dans une maison de location, et que ses parents vivaient dans la ville de Púngue, à 45 kilomètres environ du village. J'ai pensé qu'elle se trouvait dans une situation dangereuse, qu'elle pouvait être brutalisée et vouloir abandonner l'école. Je lui ai donc demandé si elle était prête à continuer à étudier et à effectuer quelques travaux domestiques si quelqu'un se présentait et souhaitait l'aider en lui offrant un endroit pour vivre. Elle a répondu qu'elle accepterait. Je lui ai dit au revoir sans aucune promesse, mais, quand je suis rentré à la maison, j'ai raconté l'histoire de Marcia à ma femme, Mme Chambica José, qui a souhaité la rencontrer afin de mieux comprendre son histoire. Le lendemain, nous sommes allés chez Marcia. Elle a de nouveau raconté son histoire. Ma femme et moi l'avons accueillie. Apprenant cette nouvelle, ses parents nous ont remerciés et ont expliqué s'inquiéter pour leur fille, au point de ne pas trouver le sommeil. Marcia a réussi à atteindre la 10^e classe avec notre aide. Quand je me rends à Púngue, le père de Marcia dit toujours que grâce à moi, il a appris quelque chose qu'il n'oubliera jamais. Et je sens que je fais partie de la famille de Marcia. L'histoire d'Alicia est similaire. C'est l'une de mes plus jeunes sœurs, qui est élève de la classe 10 B. Elle vivait avec moi et c'est moi qui l'encadrais pour ses études. Un jour, j'ai reçu un appel téléphonique de ma mère qui m'a dit avoir reçu une demande en mariage pour Alicia. J'ai décidé de rentrer à la maison et de comprendre de quoi il retournait. J'ai demandé que soit tenue une réunion de famille, et j'ai parlé des avantages à laisser les filles poursuivre leurs études. J'ai expliqué que nous préparions leur avenir et qu'elles pourraient également nous aider plus tard. Ma mère était déçue : comment allait-elle rembourser l'homme ? J'ai pris en charge le remboursement des sommes et l'homme a récupéré tout son argent. Aujourd'hui, je suis très fier des décisions que j'ai prises pour ma famille : Alicia a poursuivi ses études. Elle a réussi sa 12^e année et travaille aujourd'hui dans une ONG, Oxfam, qui vient en aide aux victimes du cyclone IDAI, qui a sévèrement frappé le district de Búzi. Alicia a maintenant pris en charge des dépenses concernant ma mère et elle m'a aussi beaucoup aidé.

5. Nous avons réussi à minimiser les abandons scolaires

EDNA : Les abandons ont toujours été un gros problème pour les écoles, c'est un sujet qui nous inquiétait et contre lequel nous essayions de lutter sans obtenir de grands résultats. Avec l'aide de Helpcode, qui englobe et travaille avec diverses écoles et communautés, beaucoup de choses sont en train de changer.

ANTONIO : Le projet de culture et de paix a eu un impact particulièrement positif sur la vie des enfants et des personnes de la communauté en général : la reconnaissance du rôle prépondérant de l'école pour l'avenir a eu pour corollaire une présence accrue des enfants à l'école. Les différentes activités ont vraiment contribué à la lutte contre les mariages précoces, qui touchaient très souvent nos élèves

et qui aboutissaient toujours à l'abandon de leur scolarité.

EDNA : Les conférences que nous avons données, les pièces de théâtre, les danses, n'ont pas uniquement pour but de divertir, mais sont pleines d'enseignements pour tout ce qui a trait à la socialisation et à l'égalité des sexes. L'enfant quitte la maison dans le but d'étudier, mais une fois à l'école, elle ou il apprend plus qu'imaginé. Et cela l'encourage à revenir le lendemain. En réalité, l'enfant rentre à la maison et peut transmettre ses nouvelles connaissances à ses tuteur·ices et à ses ami·es. Les parents découvrent ce que leur enfant a appris, s'attendent et continuent de l'envoyer à l'école, tandis que les ami·es se rendent compte que ça vaut la peine de retourner à l'école. Donc, en plus de maintenir l'enfant en question à l'école, nous récupérons aussi celles et ceux qui n'y venaient plus.

SACA : Je vais vous raconter l'une de mes expériences : quelques-un·es des parents, au vu du bon travail effectué pour l'éducation de leurs enfants, ont pris contact avec la direction afin de savoir ce qui était à l'origine de tout ça. Quand elles et ils ont appris qu'il s'agissait d'un projet de culture et de paix promu par Helpcode et mis en œuvre à l'école par l'enseignante Saca Guia Simbe, elles et ils en ont félicité l'initiative. En effet, les enfants ne se contentaient pas d'effectuer des activités à l'école, mais aussi à la maison, acquérant ainsi de nombreuses compétences profitables à leur communauté. Aujourd'hui, l'enfant est considéré·e comme la pierre de touche du développement de la paix.

ANTONIO : Les cas de la plupart des filles ont déjà attiré l'attention. Surtout grâce aux pièces de théâtre forum, qui montrent leur quotidien et le traitement que leur font subir leurs proches ; cela démontre que ces types d'événements sont des violations des droits des mineur·es. Aujourd'hui, les filles savent déjà mieux comment réagir face à leurs parents ou tuteur·ices lorsqu'elles sont contraintes à un mariage précoce.

MARCOS : Même si avant de participer, elles avaient peur de parler de ces sujets à cause des habitudes et des coutumes qui leur étaient enseignées, avec ce projet, les filles ont appris à connaître leurs droits et à se défendre.

ANTONIO : Elles sont motivées à poursuivre leurs études, terminer leur année scolaire et avoir la possibilité de se construire un avenir meilleur.

EDNA : Il faut dire que nous pouvons compter sur le grand soutien des directions et des membres des conseils scolaires, qui ont participé activement aux réunions et qui sont allé·es à la rencontre des familles pour trouver des solutions à ce problème.

ARCANJO : Cette réelle unité, autrefois quasi inexistante, voire impensable, prouve selon moi l'importance de l'expérience acquise au sein du débat démocratique et participatif de la table ronde.

EDNA : Depuis le début du projet et jusqu'à ce jour, il y a eu beaucoup de changements au sein de nos communautés et je suis très heureuse de savoir que tous les efforts que j'ai déployés en valaient la peine.

JORGE : Bien que nous ayons encore un long chemin à parcourir, d'immenses défis à relever et beaucoup de travail à accomplir, nous avons réussi à diminuer le nombre de mariages précoces et d'abandons scolaires au sein de nos communautés.

VASCO : Je peux vous dire qu'aujourd'hui, dans notre communauté scolaire, il est rare d'entendre parler de l'abandon scolaire des filles à cause d'un mariage précoce ou de constater des abandons effectifs : c'est grâce au travail que le groupe d'animateur·ices effectue au sein de la communauté par le biais de techniques de sensibilisation, dans le but d'encourager la communauté scolaire à prendre ses distances avec cette pratique.

6. Aujourd'hui, on m'appelle "conseiller"

ZUITENE : Aujourd'hui, je prends conscience que je suis en mesure de faire face à n'importe quel problème qui peut surgir au sein de ma communauté ou entre des voisin·es. Je suis régulièrement appelé au siège du quartier pour participer à la résolution de conflits existants et pour réfléchir à des solutions alternatives.

ALBANO : Pour que ce résultat prenne corps, il fallait surmonter la peur, car certains sujets sont douloureux et émouvants : il y a des personnes qui racontent les souffrances endurées pendant la tension politico-militaire, d'autres les raisons qui les ont amené·es à abandonner l'école ou à se marier prématurément. Au fil des ans, j'ai remarqué que beaucoup de personnes souffrent en silence et que d'autres les sous-estiment ou les jugent sans chercher à comprendre, sans prendre en compte la douleur ressentie. Mais au cours des formations, on nous a transmis des stratégies et des techniques pour collecter des informations sans mettre en danger les personnes et, en même temps, pour faire en sorte que tout le monde se sente concerné par leurs problèmes ou préoccupations. Pour terminer, avant j'avais peur d'interagir avec les membres de la société. Et aujourd'hui je suis appelé en tant que conseiller auprès des parents et des tuteur·ices, précisément du fait de mes interactions avec toute la communauté, pour trouver des solutions à tous les types de conflits.

LUISA : Les formations ont eu et ont encore un grand impact sur les enseignant·es-animateur·ices-chercheur·ses, qui sont en charge de l'importante mission d'éduquer et de former la société. Pour moi, elles ont été utiles, non seulement pour consolider certaines connaissances et apprendre des pratiques et des techniques adéquates, mais aussi au niveau éthique : nous avons acquis une vision plus large du monde, nous sommes plus concerné·es par les problèmes liés à la construction d'une société toujours meilleure, plus démocratique et libre de toute oppression. Maintenant, la communauté souhaite que l'enseignant·e-animateur·ice soit là pour résoudre les problèmes, car elle ou il est doté·e de connaissances et de techniques concernant la médiation des conflits au sein de la communauté. Le 22 juillet 2020, le président de la commission scolaire m'a demandé d'intervenir dans un conflit concernant la garde d'une élève. Le président m'a révélé que le père de cette élève

avait l'intention de la marier. Après discussion, nous avons conseillé au père de laisser sa fille aller à l'école et vivre chez sa grand-mère, elle pourrait lui rendre visite le week-end. Le père a accepté la proposition. Donc, je le répète avec beaucoup de fierté : oui, la formation a accru mon estime personnelle. Je suis maintenant en mesure de participer à la résolution des conflits dans ma communauté de manière extrêmement efficace.

TEIXEIRA : Moi aussi, dans ma communauté, en plus d'être enseignant, animateur et chercheur, je suis devenu un activiste social : j'accompagne et je surveille les différents problèmes auxquels les jeunes sont confronté·es, comme le manque de formation professionnelle, l'absence d'emploi et les difficultés de subsistance. En voici une illustration : à 100 mètres de chez moi se trouve la résidence des parents d'un élève qui a terminé sa 12^e année en 2017, au lycée Cristo Rei à Gorongosa. C'est un jeune intelligent, qui se préparait depuis longtemps à l'examen d'entrée en médecine à l'université Eduardo Mondlane. Il avait peur, parce qu'il pensait que seul·es les élèves dont les parents sont riches avaient accès à l'enseignement supérieur, et qu'un étudiant né et résidant dans le district de Gorongosa ne pourrait entrer à l'Université faute d'argent pour acheter une place. C'était l'idée fausse qu'avait le jeune Ngaugake, 18 ans. Il s'est présenté à l'examen d'entrée en janvier 2018 et malgré de gros efforts, il a échoué et conclu que sa théorie était correcte. J'ai donc fait l'accompagnement social du jeune, parce qu'il était vraiment découragé et ne voulait plus entendre parler de l'examen ou du concours d'admission à l'enseignement supérieur. Pendant les six mois au cours desquels je l'ai encouragé et lui ai donné confiance en lui, j'ai œuvré à lui ôter ces préjugés de la tête. Il a finalement accepté de recommencer à se préparer pour l'examen d'entrée de l'année suivante. Il a plus particulièrement étudié la chimie et la biologie. J'ai été son facilitateur en chimie, parce que c'est la spécialisation que j'enseigne dans le secondaire et le supérieur : je lui ai fourni le matériel d'étude, j'étais également disponible à chaque fois qu'il en avait besoin pour éclaircir tous les doutes qu'il pouvait avoir. En janvier 2019, il a passé l'examen d'entrée pour la même université et pour les mêmes études : il a été admis avec des résultats brillants. Il faut noter que le cursus de médecine est le plus demandé dans cette université publique, en particulier par les étudiant·es qui ont fait des sciences naturelles et des mathématiques au collège et au lycée. Cet élève a cru en lui et il a cru en moi quand je lui ai dit qu'il est possible de réussir sans prendre des chemins tortueux, en faisant simplement preuve de beaucoup de dévouement et de volonté. Cet élève est maintenant en deuxième année de médecine à Maputo, la capitale du pays. Il est passé en deuxième année avec de bonnes notes. Aujourd'hui, en raison de la pandémie de la Covid-19 qui a entraîné l'arrêt des cours en présentiel, il est rentré à Gorongosa, chez ses parents. Il est plus calme, prêt à vivre et à montrer son potentiel. Il est en paix avec lui-même, avec sa famille et avec la société en général, parce qu'il a maintenant acquis une autre vision de la vie. Il est un exemple à suivre pour les autres jeunes et, chaque jour, il explique à ses ami·es comment surmonter les obstacles. Par conséquent,

l'animateur·ice de culture et de paix doit se rendre présent au sein de sa communauté : beaucoup de personnes ont besoin de notre aide et de notre collaboration ; que nous leur accordions de l'attention, leur donnions des conseils et partagions avec elles des expériences vécues.

EDNA : Dans ma communauté, je constate l'existence de différents types de problèmes sociaux. Par exemple, il y a des femmes qui subissent des violences de la part de leur mari. Elles sont aussi victimes de discrimination de la part des membres de leur famille qui ne veulent pas que le nom de famille soit terni. Ainsi, elles s'efforcent de se contenter de cette vie, de peur que le mari soit emprisonné et pour ne pas gâcher leur mariage. J'ai encouragé ces femmes à ne pas cacher la violence qu'elles subissent, parce que si elles restent silencieuses, cela ne finira jamais.

CHAMAIA : J'ai déjà été invitée à résoudre des cas possibles et impossibles. Le plus difficile est de rechercher des mécanismes sûrs et efficaces pour que la résolution de ces affaires ne crée pas de disparités et que les deux parties soient satisfaites, qu'elles s'entendent et qu'il n'y ait pas de vengeance.

SERGIO : Je suggère qu'à l'avenir, les échanges entre les écoles qui font partie du projet soient renforcés et que, lorsque les problèmes qui surviennent sont liés aux causes que nous combattons, nous, les animateur·ices, puissions être des interlocuteur·ices et étudier le problème ensemble.

DAVID : Je me sens également très honoré de participer à l'élaboration de ce livre collectif, car il m'aidera moi, mais il aidera aussi d'autres personnes à l'intérieur et à l'extérieur de ma communauté. Il sera un instrument pour identifier certains problèmes et y apporter des solutions. Je pense que ce sera très utile pour nous à Gorongosa, mais aussi pour les frères et sœurs qui vivent dans des contextes de graves tensions politiques, comme la population de Cabo Delgado.

ALBANO : Aujourd'hui, je me rends compte que nous sommes nombreux·ses à bénéficier de la formation à laquelle j'ai participé, car la communauté bénéficie également de mon apprentissage et de mes connaissances. Je peux contribuer à changer la façon de faire face à certaines réalités, aider à avoir une vision différente de l'avenir et à croire en l'éducation des enfants, en l'égalité des sexes et des opportunités pour les garçons et les filles – puisque la plupart des gens dans ma communauté croient que seuls les hommes peuvent suivre des études supérieures – et montrer les conséquences et les inconvénients de ne pas mener un dialogue pour la résolution des conflits. Ces compétences ont contribué de manière significative à mon expérience professionnelle, et donc à la société en général, vu que l'objectif principal est le bien-être de la société et la paix totale.

7. J'ai acquis de nouvelles connaissances concernant la réalité de Gorongosa

MARCOS : Avant de commencer à travailler dans les écoles de Gorongosa, j'avais une vision limitée de la réalité que j'allais rencontrer en raison du conflit armé qui avait ravagé le district. Mais quand j'ai commencé les visites de suivi, ma vision a complètement changé.

SACA : J'ai moi aussi d'abord pensé que tout allait être difficile : il n'était pas simple de croire que je pourrais changer la situation, avec tout ce qui se passait ; je n'étais pas sûre qu'il serait plausible de promouvoir la paix dans un endroit où il n'y a pas de paix. Mais après les activités sur le terrain, je me suis rendu compte qu'une transformation était vraiment possible. Ma personnalité et ma façon de penser ont réellement changé au fil du temps, et aujourd'hui je perçois ce district de manière différente.

LUIS : Dès la première formation, j'ai appris que, pour pouvoir résoudre un conflit, nous devons d'abord changer notre façon de voir les choses en leur donnant un sens positif, pour pouvoir également sensibiliser les gens autour de nous. Je crois que chaque enseignant·e possède déjà cette compréhension dans sa conscience et est capable de répondre aux questions qui se posent dans la communauté où elle ou il se trouve.

GONÇALVES : Au fil du temps, j'ai réalisé que Gorongosa est un endroit qui possède un grand potentiel de développement. J'ai acquis de nouvelles perceptions à travers nos échanges d'expériences lors des rencontres de formation où chaque animateur·ice expose la réalité de sa communauté. Ma compréhension de ma communauté est devenue encore plus claire lorsque Helpcode a organisé la table ronde avec les autorités gouvernementales et les directions communautaires. Surtout, j'ai appris à mieux connaître Gorongosa à travers les visites que nous avons faites à Vunduzi, Nhambondo et Canda – où j'ai déjà travaillé comme enseignant. Ce qui m'émeut, c'est que les gens de ces communautés souhaitent le bien-être social et la paix, contrairement à mon idée préconçue. L'implication des communautés dans la résolution de leurs problèmes a totalement modifié mon point de vue sur Gorongosa. La communauté veut notamment éradiquer les unions forcées, les conflits humains-animaux, les incendies incontrôlés. J'ai également remarqué que les solutions apportées aux diverses situations affectant les communautés sont entre les mains des membres et des acteur·ices du monde social.

ELISA : Je comprends maintenant que personne ne connaît mieux Gorongosa que la communauté de Gorongosa elle-même : le défi qui me reste est donc de continuer à rendre visite à la communauté et à interagir avec elle pour approfondir toujours plus la compréhension que j'en ai.

CHAPITRE QUATRE – HORIZONS

1. L'éducation est un droit

CHAMAIA : Dans le Mozambique colonial, l'accès à la scolarité était très difficile. Les quelques écoles existantes étaient installées dans les chapelles, sous la responsabilité des prêtres. Les élèves pouvaient y étudier jusqu'en 4^o, mais tout dépendait des possibilités de chaque famille. À l'issue de la 4^o, les élèves pouvaient devenir enseignant·es. Les élèves qui avaient étudié jusqu'en 3^o ou 2^o pouvaient exercer des professions plus basiques, telles que cordonnier ou charpentier. Seul·es les enfants des assimilé·es, des cipayes, des administrateurs et des *regulos** pouvaient étudier jusqu'en classe de 5^o dans les écoles officielles. Parmi le peuple, la majorité des élèves allait à l'école pour apprendre à lire, à écrire et à compter, et constatait que cela n'avait de valeur que pour compter les sacs de coton au service des colons. À l'époque, pour la plupart des gens, la seule possibilité de travailler était d'exercer des activités domestiques dans les maisons des colons. En somme, l'école était loin de faire partie de leurs priorités. Après 1975, avec l'expulsion des colons et la proclamation de l'Indépendance nationale, le Système national d'éducation a été introduit dans l'objectif d'en faire bénéficier le peuple mozambicain. Des campagnes d'alphabétisation ont été menées et l'éducation des adultes a été renforcée. Des séjours d'étude ont même été organisés pour certain·es adultes en République démocratique allemande, à Cuba et dans d'autres pays étrangers, dans le but qu'elles et ils occupent, à leur retour, des postes de direction au sein de la société. La communauté a rapidement constaté que les études permettaient de travailler et de sortir de la pauvreté. Aujourd'hui, le gouvernement est en mesure de fournir une éducation à tou·tes les jeunes Mozambicain·es, qui pourront ensuite servir leur propre pays.

ALBANO : Désormais au Mozambique, l'éducation est un droit pour tou·tes les enfants.

JOÃO : D'ailleurs, afin de ne pas écarter du système national d'éducation les enfants en âge d'aller à l'école issus de familles à faible revenu, notre gouvernement a mis en place la gratuité de l'éducation de la classe de 1^o à la 9^o.

CHAMAIA : Mais il arrive encore que certains parents ou tuteur·ices n'envoient pas leurs enfants à l'école.

LUISA : C'est si triste de voir et d'entendre qu'aujourd'hui, malgré tous les établissements d'enseignement, nous avons encore des citoyen·nes analphabètes qui ne savent ni lire, ni écrire, ni même signer de leur nom. Avant, les écoles n'étaient pas si nombreuses. Les enseignements se

transmettaient de parent à enfant, de génération en génération. Si le père était charpentier, il instruisait son fils afin qu'il puisse adopter sa profession.

CHAMAIA : Aujourd'hui, plusieurs options existent pour construire un avenir meilleur. Mais elles passent inaperçues à cause du manque de connaissances, du désintérêt et de la négligence. Par ailleurs, le gouvernement doit créer suffisamment d'emplois. Tant que le pays restera dans la pauvreté, la population continuera à faire face aux mêmes difficultés.

SERGIO : Chaque fois que je me rendais dans la communauté pour mes recherches, les gens se plaignaient de la faim et des tensions politico-militaires, qui se font encore sentir aujourd'hui et retardent considérablement le développement du district.

ROSA : C'est vrai. Les garçons abandonnent l'école par manque d'argent : ils préfèrent enchaîner les travaux domestiques chez différents employeurs, ou même travailler dans les *machambas** pour subvenir à leurs besoins alimentaires et d'hygiène. D'autre part, les filles subissent des mariages forcés avant l'âge autorisé en raison de besoins matériels.

JOÃO : Il ne suffit pas d'avoir une école. Il est important de mettre en place les conditions nécessaires à une bonne performance éducative, car l'état des salles de classe contribue également à l'échec ou à la progression des élèves. Et je peux dire que, grâce au soutien de Helpcode, nos élèves étudient maintenant dans des conditions décentes.

ALBANO : En fait, Helpcode contribue à la réhabilitation et à la construction d'infrastructures scolaires, à la fourniture de matériel pédagogique et à la formation à la gestion des conflits auprès de plusieurs membres des communautés scolaires, dans tout le district de Gorongosa.

2. L'école est la meilleure solution pour lutter contre la pauvreté

ALBANO : Dans ma communauté scolaire, le nombre de mariages prématurés et d'abandons scolaires a été réduit grâce aux efforts approfondis fournis par la direction, mes collègues enseignant·es et moi-même dans le cadre de ce processus de sensibilisation et de promotion de l'éducation pour tous. D'après ce que je vois, la communauté a accueilli cette initiative avec grand plaisir. Pourtant, nous n'avons pas encore atteint notre objectif, car certaines familles continuent à pratiquer le mariage prématuré de manière clandestine, en ordonnant aux mineur·es de ne rien dire ce qu'elles et ils vivent. Les unions forcées sont conclues en vue d'alléger rapidement les dépenses familiales : cela revient à leur retirer un fardeau. Il en va de même pour le travail des enfants, qui conduit de nombreux jeunes

à abandonner l'école pour répondre aux besoins de leur famille. Mais, en réalité, il ne s'agit pas d'une solution viable. Nous devons combattre ces visions à court terme, en démontrant que l'éducation est l'un des instruments les plus puissants dans la lutte contre la pauvreté, et que ce n'est qu'à travers les études qu'il est possible de changer l'avenir de chaque individu et celui de sa famille. C'est un travail difficile, mais très prometteur.

GLORIA : L'école est la meilleure solution pour lutter contre la pauvreté parce qu'elle est la clé du développement humain. Quand un·e enfant naît pauvre et grandit sans aller à l'école, il est très probable qu'elle ou il reste pauvre, par manque de connaissances. Or, dans la vie, c'est de la connaissance que naissent beaucoup de belles choses.

CARLOTA : À mon avis, ce n'est pas parce qu'une personne a étudié qu'elle trouvera un emploi adapté à son niveau d'études dès sa sortie de l'école. Mais je pense qu'elle se sera ouvert plusieurs portes, car elle aura appris beaucoup de choses et acquis diverses expériences. Selon moi, la pauvreté est non seulement associée à la famine, mais aussi à la limitation de la capacité de penser, de se confronter à certains problèmes et de les résoudre. Quand on rencontre des personnes qui ont étudié, on s'aperçoit qu'elles ont une vision des choses plus claire et plus développée que celles qui ne sont pas allées à l'école. Je me souviens d'une des entrevues que j'ai menées avec une mère répondant au nom de Ngandirewe. Elle a raconté un épisode de violence domestique auquel elle avait assisté dans sa communauté. D'après elle, les choses s'étaient produites de cette façon en raison de l'absence de scolarisation de la personne.

LUCAS : Ainsi, l'école éveille l'esprit de l'enfant, qui comprend alors que la pauvreté ne se limite pas au manque de ressources financières et économiques, mais qu'elle implique aussi des troubles comportementaux. Cela signifie qu'une personne a beau savoir semer du millet, si elle ignore à quel moment de l'année le semer, elle ne récoltera rien.

JOÃO : Il serait également préférable de nous défaire de la conviction selon laquelle les études ne servent qu'à trouver un emploi ; nous devons plutôt rechercher des connaissances susceptibles de conduire à la transformation de nos communautés.

ZUITENE : D'ailleurs, l'éducation influence non seulement les enfants, mais aussi la communauté et la société dans son ensemble.

LUCAS : L'école est directement liée à la formation de l'être humain dans toutes les dimensions du savoir-être et du savoir-faire, afin que l'individu puisse apporter une contribution positive à la société.

TEIXEIRA : Lors d'une entrevue réalisée le 18 mai 2020, Mme Lourdes da Glória Madzimachena, du

quartier de Mapombue à Gorongosa, a comparé l'éducation d'un·e enfant à la culture d'une plante, qui nécessite beaucoup de soins : faire preuve d'attention, arroser, pailler la plante avec du *capim**, la fertiliser... Et ainsi, peu à peu, la plante pousse, atteint sa maturité, et produira bientôt des fruits bénéfiques pour notre santé. Sur ces mots, elle a conclu qu'investir dans la scolarisation est bénéfique pour la société, car c'est à l'école que l'élève apprend à découvrir son potentiel grâce au développement de compétences psychomotrices et cognitives. C'est à l'école que les obstacles se transforment en réalisations, les difficultés en réussites et les faiblesses en opportunités. L'enseignant·e, les parents et les tuteur·ices jouent un rôle fondamental pour guider l'élève selon ses aspirations.

3. Promouvoir un environnement d'égalité sociale

LUCAS : Avant d'aborder ce sujet, je voudrais rappeler la réflexion d'Augusto Boal et de Paulo Freire, selon laquelle le conflit peut être un moyen de s'exprimer et, par la même occasion, de se libérer de l'oppression. Selon cette perspective, le conflit n'est pas nécessairement quelque chose de négatif ; il peut aussi comporter des aspects positifs.

MARCOS : Le conflit est un processus naturel dans toute la société. Il représente d'ailleurs l'une des forces motrices du changement social et un élément créateur fondamental dans les relations humaines.

MARIATERESA : Par conséquent, il est essentiel de réfléchir à façon dont nous percevons et gérons les conflits.

LUIS : Peu à peu, nous sommes parvenus à la conclusion que le dialogue était la meilleure voie à emprunter.

LUCAS : En fait, depuis le moment où j'ai commencé à participer aux formations de Helpcode jusqu'à aujourd'hui, ma façon de penser sur les conflits et les moyens de les résoudre a beaucoup évolué. Par exemple, je me rends compte que, lorsque nous organisons un théâtre-forum sur les unions forcées, nous soulevons un conflit.

ELISA : Dans nos communautés, le père est considéré comme le chef de famille. Il donne des ordres à ses enfants aussi bien qu'à sa femme. Par conséquent, les enfants ne peuvent pas faire entendre leurs suggestions. Elles et ils doivent se contenter d'obéir aux ordres de leurs parents ou des anciens. De plus, les tâches et les opportunités ne sont pas réparties de manière égalitaire au sein de la famille : ainsi, un garçon fait certaines choses qu'une fille ne peut pas faire.

ARCANJO : À l'aube, la mère de famille se rend au *machamba*, revient chargée de bois pour le feu et, malgré la fatigue, elle doit encore aller à la fontaine pour puiser de l'eau, avant de prendre sa place en cuisine pour préparer les aliments. Pendant ce temps, le père dort. Quand il se réveille, il donne des ordres à sa fille pour la réalisation des tâches domestiques, tandis que le garçon peut se promener librement dans la rue, en se contentant de guetter sur sa montre l'heure du déjeuner que sa sœur, ou sa mère, aura préparé. En somme, quand une jeune fille quitte le foyer familial, elle est persuadée que le garçon lui est supérieur et qu'elle n'a pas d'autre choix que de tout accepter.

GONÇALVES : D'ailleurs, dans de nombreuses communautés, on empêche les femmes d'aller à l'école. Elles n'ont aucun pouvoir de décision sur de nombreuses questions liées à la société dans laquelle elles vivent.

ELISA : C'est pourquoi, à travers notre projet, nous cherchons à briser ces préjugés.

ARCANJO : Nous partageons cette réalité, nous échangeons nos expériences et, avec les formatrices venues d'Italie, nous élaborons des actions pour changer cette situation. Ainsi, en utilisant la méthode d'apprentissage par le jeu, nous avons commencé à réunir les garçons et les filles et à encourager la collaboration des deux sexes en tout : dans l'utilisation du matériel pédagogique, dans les activités culturelles ou encore dans le nettoyage de la cour d'école. Peu à peu, ces changements sont devenus concrets.

ELISA : De plus, à travers le théâtre de l'opprimé, nous essayons de faire comprendre aux enfants qu'elles et ils ont le droit de participer aux décisions concernant leur avenir. Nous avons constaté que les enfants et les femmes sont en train de changer leur façon de penser et d'agir, mais cela nécessite une éducation continue.

LUISA : Nous nous battons pour montrer l'égalité des droits, même si certaines personnes ne veulent même pas en entendre parler à cause des nombreux tabous auxquels elles adhèrent. Peu importe : en tant qu'éducatrice, ma plus grande force est d'enseigner et d'éduquer.

ARCANJO : Nous devons encore surmonter le défi majeur représenté par certaines discriminations qui subsistent au sein de la communauté, car c'est là que tout se joue : mettre le garçon derrière un pilon aux côtés de la fille, les faire laver la vaisselle côte à côte, préparer ensemble les repas en se partageant les tâches entre qui fait le curry et qui fait la *xima**, etc.

GONÇALVES : Helpcode favorise plusieurs initiatives sociales : par exemple, l'association soutient le programme de poterie porté par des femmes, ainsi que le programme de menuiserie auquel participent des hommes de tout le district. Ces initiatives permettent aux gens d'apprendre un métier qui sera

utile pour leur survie, tout en les sensibilisant au concept d'égalité des droits du travail entre les hommes et les femmes. Surtout, elles contribuent à éradiquer les problèmes de manière ouverte et participative, en invitant toutes les intervenant·es et toutes les membres de la société à rejoindre cette noble cause, afin que la communauté crée elle-même des solutions pour son propre bien-être.

FRANCISCA : Au cours du projet, nous avons peu à peu constaté qu'en impliquant la communauté, en la laissant libre de partager et de discuter de ses opinions, de ses connaissances et de ses contributions, tout en l'incluant dans les activités scolaires, nous renforçons son courage et sa détermination dans les prises de décisions. Grâce à cela, nous avons observé de grands changements dans le comportement des membres de la communauté. À partir de leurs propres enseignements, ces personnes deviennent des éléments moteurs dans la résolution des problèmes.

ZUITENE : Quand les familles ont une image positive de l'école, cela se reflète dans leurs relations interpersonnelles et sociales. En participant à la vie scolaire quotidienne, les parents peuvent exprimer leur vision et renforcer le partenariat entre l'école et la communauté dans la lutte contre tous les maux qui affectent les enfants.

4. L'éducation est un processus : sème une graine et elle germera tôt ou tard

ALBANO : En tant qu'enseignant et animateur, mon travail à l'école n'est pas seulement de faire cours, mais aussi de transmettre un message de paix et de réconciliation à travers le théâtre, les jeux et les danses. Toutes ces activités visent à promouvoir une éducation inclusive. Ces pratiques suscitent l'intérêt des élèves pour les inciter à participer activement à leur apprentissage. Cette motivation et cette valorisation leur permettent d'étudier facilement n'importe quelle matière. C'est ainsi que les élèves prennent peu à peu conscience de l'importance de l'éducation. C'est à l'école que l'enfant se lie à d'autres personnes qui n'appartiennent pas au milieu familial, qu'elle ou il apprend à être un individu social. Par conséquent, l'objectif central de notre lutte en tant qu'enseignant·es-animateur·ices est la formation de citoyen·nes libres, qui savent distinguer le bien du mal et sont animé·es par l'espoir. Des personnes qui, à l'avenir, pourront contribuer à la promotion de la paix dans la société où elles vivent.

DAVID : L'éducation est un processus qui amène des changements profonds dans nos vies personnelles et pour toute la communauté dont nous faisons partie. C'est un processus où, aujourd'hui ou demain, toute graine que nous aurons semée germera. Je veux dire par là que nous devons être très prudents avec nos pensées, parce que de nos pensées naissent nos paroles, de nos paroles naissent nos

actions, de nos actions naissent nos tempéraments, de nos tempéraments naissent nos habitudes et de nos habitudes naît notre destin. Par conséquent, même si notre désir d'enseigner n'est pas toujours couronné de succès, nous, enseignant·es, devons croire en l'éducation afin de récolter demain des fruits de qualité, qui sont la promesse d'un monde meilleur. Ce processus nous demande beaucoup de patience. Mais nous ne pouvons pas abandonner, quelles que soient les difficultés qui se dressent sur notre chemin. Nous gardons toujours à l'esprit ce que nous faisons, pour qui nous le faisons et pourquoi nous le faisons : nous semons dans le but qu'un beau jour, cette plante germe et nous rende fiers du produit récolté.

JOAQUIM : Depuis que j'ai rejoint le projet, j'ai rencontré de nombreuses difficultés, par exemple avec les tuteur·ices des enfants et même avec la direction de l'école. Mais si les difficultés sont source de découragement, on peut faire face en déployant des efforts exceptionnels ; alors, ces difficultés deviennent un atout dans le processus d'apprentissage. Un projet qui se déroule sans difficulté a-t-il la moindre chance d'améliorer les choses ? De nouveaux plans, de nouvelles méthodes et stratégies répondant à certains objectifs peuvent-elles être adoptées sans encombre ? Ainsi, les obstacles que j'ai rencontrés en tant qu'éducateur m'aident à avancer en redoublant de vigueur et d'attention. Par ailleurs, l'aide de collègues s'est avérée essentielle, car personne n'est autosuffisant·e. J'ai supposé que ma participation à ce projet, ainsi que mon séjour dans la communauté, est dans l'intérêt de l'enfant qui s'y trouve, qui a besoin de moi, et dont j'ai moi-même besoin. Au plus profond de mon cœur, je me suis fermement intimé de ne pas dévier de mon objectif, parce que c'est l'avenir des enfants qui est en jeu.

SACA : Afin de multiplier les réalisations positives, j'espère que Helpcode, en partenariat avec l'École de la paix, poursuivra son travail, qu'elle continuera à faire appel aux animateur·ices afin d'inculquer plus de connaissances, de compétences et d'expériences, et tout cela dans la joie. Il faut mettre en place une formation permanente et former davantage d'enseignant·es, afin de mieux soutenir le district et pour que nous tou·tes, qui vivons ici, puissions le voir sous un autre jour.

ELISA : Oui, de nos jours, la communauté en attend plus du projet, car il a été source d'un grand changement.

ANNEXE

Pour une meilleure compréhension du processus éducatif faisant l'objet de ce livre, nous incluons en annexe quelques-uns des documents produits par le groupe d'enseignant·es, avec les conseils des formatrices de l'École de la paix : Francesca Coltellacci, Ronit Matar, Giorgia Italia, Veronica Lazari et Mariateresa Muraca. Le guide expérimental a été rédigé à partir des formations organisées en juillet 2016 et en octobre 2017, dans le cadre du projet *Résilience à Gorongosa*. Le guide pratique de l'enseignant·e-chercheur·se rassemble les connaissances construites collectivement lors de la première formation du projet *Main dans la main pour la culture et la paix*, d'août à septembre 2019. La structure méthodologique de l'École de la paix, appliquée à la construction du plan pilote d'éducation à la paix, ainsi que le statut de l'enseignant·e-activiste, ont été rédigés collectivement au cours de la formation qui a eu lieu de septembre à octobre 2021. Enfin, les méthodologies et les outils sont le fruit de la systématisation réalisée au cours de la formation de mars 2022.

LA PAIX EST UN PROCESSUS.
NOUS LA CONSTRUISONS
ENSEMBLE.



Guide expérimental pour les enseignant·es
Projet Résilience à Gorongosa

PRÉAMBULE

Ce guide expérimental présente certains contenus préparés collectivement lors des deux formations menées par l'École de la paix dans le cadre du projet *Résilience à Gorongosa*. Il évoque également certaines activités menées par les participants au cours des mois qui se sont écoulés entre les deux formations.

Ce guide est un outil opérationnel développé par et pour les enseignant·es. Il est basé sur le partage d'expériences pédagogiques et la réflexion critique commune sur les défis qu'elles représentent. La nature polyphonique du guide reflète la perspective participative de la formation. Les principales thématiques ont été identifiées par les participant·es, en fonction des apprentissages pertinents qu'elles et ils ont construits ensemble. Chaque thème (conflit, culture, paix, communauté, dialogue, éducation) a été développé par un groupe de travail.

La structure du guide cherche à favoriser la discussion et encourager de nouvelles réflexions en classe ou dans différentes sphères pédagogiques. Ainsi, chaque chapitre s'ouvre sur des questions génératives visant à susciter l'attention et à ouvrir le débat sur le thème proposé. Ensuite, une image (photo ou dessin) illustre l'une des modalités adoptées au cours de la formation pour étudier le thème. Étant donné que chaque image contient de nombreuses significations et peut donner lieu à diverses interprétations, notre but est, une fois de plus, de promouvoir une discussion collective sur les multiples dimensions du sujet en question. Enfin, chaque chapitre se clôture par la recommandation d'une activité pédagogique pouvant s'avérer utile pour aborder le sujet avec les élèves. En conclusion, nous insérons notre Rameau d'olivier et nos Pistes de lumière : ces deux textes sont la reprise poétique des contenus que nous avons élaborés ensemble lors des deux formations. Nous remercions l'École de la paix et Helpcode pour cette occasion de mener à bien une collaboration aussi stimulante et enrichissante. Nous remercions par-dessus tout les enseignant·es qui se sont impliqués avec passion et enthousiasme dans un processus d'apprentissage réciproque. Ce guide ne fournit que quelques indications de leur engagement pédagogique profond.

Mariateresa Muraca, Ronit Matar, Francesca Coltellacci
Formatrices de l'École de la paix de Monte Sole (Italie)

CONFLIT

Questions génératives

- Qu'est-ce qu'un conflit ?
- Comment un conflit survient-il et comment peut-il se manifester ?
- Quelle est la relation entre conflit et dialogue ?
- Comment peut-on gérer un conflit ?
- Quand peut-on dire qu'un conflit est résolu ?



Photo d'une phase de création de la pièce *Chiquinha Negou*.

Activité pédagogique

Les élèves sont divisés en deux groupes. Les deux groupes disposent d'un certain nombre de pierres ou d'objets du même type. L'enseignant·e s'adresse séparément à chaque groupe : à l'un, il confie la tâche de construire la plus haute tour possible avec les pierres ; à l'autre, il demande de construire le cercle le plus large possible. Pour accomplir ces tâches, les deux groupes, qui doivent utiliser les mêmes ressources, adopteront des stratégies différentes, plus ou moins compétitives ou coopératives. Il est possible que les deux groupes entrent en conflit. Une fois ces tâches accomplies, l'enseignant propose une réflexion sur les actions des deux groupes, explorant le thème du conflit sous différents angles. Ce jeu pourtant simple permet d'aborder le thème prépondérant du manque de ressources et de matériel dans les écoles, à la recherche de solutions collaboratives et solidaires.

CULTURE

Questions génératives

- Qu'est-ce que la culture ?
- Quelle est la valeur de la culture dans notre société ?
- Quelle est la relation entre la culture et la tradition ?
- Peut-on créer ou transformer la culture ?
- Comment peut-on préserver la culture ? Que se passe-t-il si on ne la préserve pas ?



Élèves de la communauté de Vunduzi.

Activité pédagogique

Pour travailler sur le thème de la culture, une activité possible est l'apprentissage d'une danse traditionnelle. Les danses sont un condensé symbolique de réalités sociales complexes. Par conséquent, à travers l'apprentissage d'une danse, plusieurs thèmes présentant un intérêt pédagogique peuvent être analysés et problématisés, tels que les conflits, les rôles sociaux ou encore les stéréotypes de genre. De cette façon, nous pouvons comprendre que la culture n'est pas un bloc statique, mais un renouveau perpétuel, et que nous sommes, à chaque instant, des producteur·ices culturel·les.

ÉDUCATION

Questions génératives

- Qu'est-ce que l'éducation ?
- Quels sont les objectifs de l'éducation ?
- Quelle est la relation entre les éducateur·ices et les apprenant·es ?
- De quoi se compose un processus pédagogique ?
- Que pouvons-nous faire pour résoudre le problème de l'abandon scolaire ?



Bilan collectif de la formation d'octobre 2017.

Activité pédagogique

Les multiples dimensions d'un thème complexe tel que l'éducation peuvent être explorées à travers le théâtre-image. Les élèves sont réparti·es en groupes de travail. Chaque groupe doit construire une image corporelle en relation avec un thème lié au quotidien du groupe, par exemple le problème des abandons scolaires. Un par un, les groupes présentent leurs images et les autres essaient de les interpréter en proposant des titres possibles. Chaque image suscitant de nombreuses interprétations, la compréhension du thème est beaucoup plus riche et plus structurée à l'issue de cette recherche collective.

PAIX

Questions génératives

- En quoi consiste une relation efficace ?
- Quelle est l'importance de la socialisation ?
- Pourquoi devons-nous respecter les opinions des autres ?
- Est-ce important d'aimer autrui ?
- Quelle est la signification de la couleur blanche ?
- Que signifie la liberté ? Qu'est-ce que la liberté d'expression ?
- Qu'est-ce que le développement ? Quand peut-on dire qu'un pays se développe ?
- Que sont les droits humains ? Pourquoi devons-nous les valoriser ?
- Quel est le rôle de la société civile dans la consolidation de la paix ? Quel est le rôle du gouvernement ?



Réalisation d'une œuvre collective par les enseignants lors de la deuxième formation de l'École de la Paix, en octobre 2017.

Activité pédagogique

À travers le jeu, une réflexion peut être menée avec les élèves sur le thème de la paix. Les participant·es doivent agir en tant que membres de groupes ayant certains besoins, mais aussi certaines ressources à leur disposition. Dans cette situation, les groupes devront mettre en place des processus de négociation afin de trouver des solutions collectives comprenant des avantages pour tous·tes. L'objectif est de reconnaître l'interdépendance et la recherche de consensus comme des exigences fondamentales pour la construction d'une vie commune. Pour que le jeu soit efficace, il est nécessaire que l'enseignant·e répartisse les ressources et les besoins entre les différents groupes, encadre les négociations et guide la réflexion collective.

DIALOGUE

Questions génératives

- Quand peut-on dire qu'un dialogue existe ?
- Quelle est l'importance du dialogue ?
- Quel est le rôle du dialogue dans la résolution d'un conflit ?



Clap de fin pour la formation dispensée par l'École de la paix en octobre 2017.

Activité pédagogique

Le dialogue a une valeur pédagogique fondamentale : par le dialogue, les êtres humains deviennent des protagonistes des processus d'apprentissage, et non de simples destinataires. Pour explorer les possibilités du dialogue, l'enseignant·e peut guider les élèves dans la recherche d'une définition collective d'un mot (le mot dialogue peut lui-même être utilisé pour lancer l'activité). Chaque élève apporte sa contribution en exprimant sa propre perception du mot choisi. Ensuite, l'enseignant·e organise les différentes définitions en regroupant celles qui sont similaires et guide le groupe dans la construction d'une définition collective.

COMMUNAUTÉ

Questions génératives

- Qu'est-ce qu'une communauté ?
- Qu'est-ce que cela signifie de vivre en communauté ?
- Quels sont les comportements que nous pouvons ou ne pouvons pas avoir en communauté ?



Communauté de Tambarara.

Activité pédagogique

La relation complexe entre l'éducation et la transformation peut être explorée à travers la construction d'une pièce de théâtre-forum portant sur un thème d'intérêt pour la communauté. L'avantage du théâtre-forum est qu'il n'impose aucune vérité aux spectateur·rices : il se contente de présenter un problème afin de discuter collectivement des solutions possibles.

RAMEAU D'OLIVIER

Je suis Luisa et je me bats pour gagner. Je suis Glória et j'aime vivre sur cette terre formidable. Je suis Albano, adepte de la paix. Je suis Saca, Sauveur du peuple. Malgré les revirements de situation, la panique, les tensions politiques, les allers-retours, les séparations, les difficultés des enfants pour aller à l'école, j'ai des rêves et j'ai des projets : je ne veux pas m'arrêter là. J'essaie d'apporter une réponse à cette question : quel type d'éducation puis-je donner aux enfants pour développer une culture de la paix ? Je veux transmettre la culture de la paix à toute la société, reconnaître toutes les personnes comme des êtres humains.

Nous sommes des enseignant·es, nous travaillons dans l'éducation, nous façonnons, nous instruisons, nous cherchons la meilleure conduite, nous reconnaissons les aptitudes constructives, nous cultivons les bonnes actions, nous rêvons de développement, nous apprécions et appliquons les valeurs positives, les compétences et les mérites, nous pratiquons le savoir-faire, la formation participative avec tous·tes, nous transmettons des connaissances et recevons des enseignements de nos élèves. Nous apprenons la bonne façon de vivre, nous luttons pour le changement et la transformation. Dans une société, nous serons toujours confronté·es à des différences. Frapper aux portes de la police n'est pas le bon comportement social. Tout le monde veut avoir raison mais, si la violence surgit, il n'y a pas de fin heureuse possible. Sommes-nous vraiment prêt·es à nous regarder et à nous comprendre les un·es les autres ?

Ensemble, nous apprenons à développer un travail coopératif au-delà des schémas prédéterminés, à considérer les causes profondes des conflits que nous vivons, à revaloriser l'école, à nous proposer comme un exemple à suivre pour les enfants qui ont une histoire similaire à la nôtre. Ensemble, nous apprenons à faire un travail préventif, en aidant à ouvrir les horizons des garçons et des filles ; à envisager les multiples aides possibles que nous pouvons activer dans notre recherche de solutions aux conflits auxquels nous sommes confrontés. Ensemble, nous apprenons à ne pas considérer les autres comme une entité ennemie, mais plutôt comme une ressource, comme une possibilité de créer quelque chose de plus grand et de meilleur.

Désormais, nous sommes conscient·es que nous pouvons compter sur l'aide de nombreuses personnes : les directions communautaires, les communautés religieuses, les groupes qui travaillent avec différents types d'art, la société civile dans son ensemble, l'école, les tuteur·ices, les enseignant·es, les enfants. Tous·tes nous aident à nourrir la beauté de nos écoles, à les soigner et les décorer, à planter des fleurs et des graines, à recueillir les fruits de notre travail, à valoriser les espaces

de dialogue à l'ombre d'un acacia. Différentes routes nous ont conduit·es à Gorongosa, pour échanger nos expériences et apprendre les un·es des autres. Notre chemin se poursuit : nous retournons dans nos communautés avec l'engagement de propager ce que nous avons vécu. Porter un regard critique sur la réalité afin de la transformer est la ligne directrice que nous partageons. Malgré la distance et la difficulté de se réunir, nous continuons à travailler en communauté, avec la même énergie.

PISTES DE LUMIÈRE

Le premier jour de la formation, nous avons trouvé quelques petites LUCIOLES : ces premières pistes nous ont aidés à comprendre ce qu'est la paix, ce qu'est le conflit, ce qu'est la relation. Quand peut-on dire que deux personnes, ou plus, sont en paix ? Combien de raisons y a-t-il derrière un conflit ? Quels sont les conflits auxquels nous sommes confrontés dans notre pratique pédagogique ? Comment apprendre, avec les tuteur·ices, à respecter les droits de l'enfant ? Comment pouvons-nous garder les élèves à l'école, surtout les filles ? Comment transformer nos erreurs en nos meilleures professeures ?

Le deuxième jour de la formation, nous avons trouvé des ÉTINCELLES et réaffirmé notre rôle de médiateur·ices de la paix. La paix est un processus qui nous concerne tous·tes, citoyen·nes, enseignant·es, élèves ; nous nous engageons ainsi à valoriser les différentes formes de conflit (du plus insignifiant au plus sérieux) en les considérant comme une possibilité d'exercer des pratiques de dialogue, d'écoute et de démocratie. La paix en tant que processus intervient également lorsque nous nous efforçons de donner une continuité à la formation en vue de la culture de la paix, à travers des activités avec les enfants, des interactions avec la communauté, des rencontres avec d'autres enseignant·es et, surtout, en tenant compte du fait que nous sommes de nouveau réunis ici, pour échanger des expériences et apprendre ensemble.

Le troisième jour de la formation, nous avons trouvé l'ÉTOILE DU MATIN : elle nous a conduits à un partage de créativité. Ensemble, nous avons exploré le thème complexe des mariages prématurés, à partir de ses différentes dimensions : les mariages d'adolescentes avec des hommes âgés, la relation entre la femme et l'homme dans un contexte polygame, la mort prématurée en couches des mères mineures, les mariages arrangés. Nous avons verbalisé nos points de vue en tant qu'enseignant·es, mais aussi en considérant de nombreuses autres approches, afin de construire une histoire authentique et profonde. Ensemble, nous avançons mieux !

Le quatrième jour de la formation, nous avons été traversés par des ÉCLAIRS d'intuition, qui nous ont permis d'avancer dans notre compréhension et notre création collective. En explorant les personnages de notre pièce de théâtre-forum, nous avons fait un pas les un·es vers les autres, en essayant de comprendre les motivations de chacun·e. En représentant d'autres possibilités d'action, nous proposons de nouvelles solutions à un conflit complexe. La danse traditionnelle nous a aidé·es, car de multiples rôles sociaux s'y retrouvent sans être nécessairement restrictifs pour les hommes ou les femmes. Ensemble, nous pratiquons un exercice de démocratie véritable et radicale.

Le cinquième jour de la formation, nous avons trouvé un SOLEIL resplendissant à travers notre rencontre avec la communauté. Nous avons eu le courage de laisser notre timidité derrière nous pour proposer ce en quoi nous croyons et écouter les voix des habitant·es de Tambarara. Les réactions intenses des spect-acteur·ices nous ont donné confiance et insufflé le désir de poursuivre ce beau

combat. La force de notre équipe est née de l'unité, du sérieux, de la créativité et de nos efforts communs en tant que pacificateur·ices – des caractéristiques qui ont été enrichies par les contributions et les intuitions de nos interlocuteur·ices. Si l'avenir appartient à celles et ceux qui se lèvent tôt, celles et ceux qui travaillent avec passion sont infatigables, même à la tombée de la nuit !

QUELQUES DERNIERS MOTS

Ce guide pratique n'est que l'un des résultats de notre parcours collectif, de notre réseau d'amitiés et de notre collaboration à Gorongosa. Le travail que nous avons accompli tous·tes ensemble, enseignants et enseignantes, Helpcode et l'École de la paix de Monte Sole, a démontré qu'en unissant nos forces, nous pouvons apprendre, produire des connaissances et les restituer à nos communautés. Les thèmes que nous explorons sont au cœur de nos vies : les questions génératives montrent la complexité et la pertinence de chacun d'entre eux. Les questions inscrites dans les pages précédentes ne sont qu'un échantillon de celles que nous nous posons et qui, avec nos élèves, nous mèneront sans aucun doute à la création de nombreuses autres questions que nous explorerons ensemble, dans un processus de discussion sans cesse renouvelé. Pour chercher des réponses et explorer davantage les thèmes évoqués, nous avons proposé quelques images. Les images, comme les questions, provoquent des interprétations et ouvrent d'autres portes, qui sont autant de possibilités de compréhension. Les activités conçues sont des moyens visant à faire l'expérience de ces thèmes, pour élaborer des réflexions en jouant, en faisant du théâtre, en les mettant en pratique lors de réunions et d'expériences participatives. Grâce à ces activités, nous, enseignant·es, apprenons avec nos élèves le sens de ces sujets à partir de nos réalités et des dynamiques sociales en constante évolution.

Mais, comme nous le disions plus tôt, ce guide expérimental n'est qu'une partie des nombreux aboutissements de notre parcours collectif. Le plus grand trésor que nous avons découvert lors de ces deux formations de Gorongosa, ainsi que dans le laps de temps écoulé entre les deux formations, est que nous faisons partie d'une communauté : ce guide est l'incarnation matérielle de notre processus de partage et de construction collective des connaissances, de la solidarité qui existe entre nous. Nous sommes le réseau des propagateur·ices de la culture de la paix : nous sommes l'aboutissement le plus important de ce voyage. Le guide expérimental fait partie d'un processus communautaire qui est de plus en plus appliqué : nous devons prendre soin de cette communauté, la renforcer et la rendre mieux adaptée à notre vie et notre travail. Ainsi, chaque connaissance, qu'elle se manifeste sous la forme d'un jeu ou d'un sujet d'étude, ouvre la voie à de nouvelles rencontres, de nouveaux échanges de connaissances, de nouvelles conversations où nous accomplissons notre tâche la plus importante : celle d'enseigner.

Nous espérons que ce guide nous aidera à réfléchir sur le travail accompli ensemble et sur notre avenir, chacun·e dans sa communauté et tous·tes ensemble dans la communauté que nous formons. La paix est un processus : nous la construisons ensemble !

Les formatrices de l'École de la paix de Monte Sole
Veronica Lazzari, Ronit Matar, Mariateresa Muraca, Francesca Coltellacci

GUIDE PRATIQUE DE L'ENSEIGNANT·E-CHERCHEUR·SE



Parents de la communauté de Canda.

**LA PAIX EST UN PROCESSUS.
NOUS LA CONSTRUISONS ENSEMBLE.**

INTRODUCTION

Chère enseignante-chercheuse, cher enseignant-chercheur, dans ce guide pratique, nous compilons les techniques de recherche et certains outils pédagogiques que nous avons conçus ensemble et présentés lors de la formation organisée en collaboration avec Helpcode entre le 19 août et le 3 septembre 2019. Nous espérons qu'il vous apportera un soutien précieux dans vos activités.

Giorgia Italia et Mariateresa Muraca, formatrices de l'École de la paix de Monte Sole (Italie)

1. MÉTHODE « PAULO FREIRE » POUR CONSTRUIRE UN PROGRAMME À PARTIR D'UN THÈME GÉNÉRATIF

Quand il était secrétaire de l'éducation à São Paulo (1989-1991), Paulo Freire a créé une méthode de construction participative des programmes à partir d'un thème génératif. La règle générale veut que le programme soit établi conformément aux décisions émises à l'échelle nationale. À l'inverse, cette méthode vise à valoriser les connaissances acquises à partir de l'expérience et de la culture populaire. Chaque enseignant·e participant au projet devenait chercheur·se dans la communauté où se trouvait son école, conduisant des conversations, des entrevues et des observations dans le but d'identifier les « situations pertinentes », c'est-à-dire les sujets débattus au sein de la communauté, les problèmes les plus importants, les principaux conflits, etc. Ensuite, les enseignant·es-chercheur·ses partageaient les données recueillies et les synthétisaient pour obtenir des thèmes génératifs interdisciplinaires. Ensuite, en fonction de sa discipline, chaque enseignant·e développait un thème génératif grâce à des questions génératives. Les questions liées à un thème génératif constituaient le programme didactique d'un semestre. Grâce à cette méthode, le contenu des cours n'était nullement séparé du contexte de vie des élèves : au contraire, il était né de leurs réalités, de leurs angoisses, de leurs préoccupations, de leurs rêves, de leurs espoirs et de leurs problèmes.

2. MÉTHODE « ÉCOLE DE LA PAIX » POUR CONSTRUIRE UN PLAN PILOTE D'ÉDUCATION À LA PAIX À PARTIR DES THÈMES GÉNÉRATIFS

Cette méthode s'inspire de la méthode « Paulo Freire » pour construire un programme à partir d'un thème génératif. Elle est fondée sur les hypothèses suivantes : 1) Un plan pilote d'éducation pour la paix doit être le résultat d'un processus de collaboration entre différents acteur·ices : élèves, directions d'école, parents, membres de la communauté, acteur·ices institutionnel·les et organisations de la société civile. 2) L'éducation à la paix ne doit pas représenter une discipline spécifique, mais

doit être intégrée dans la pédagogie et la didactique scolaires en tant qu'approche transversale. Les enseignant·es impulsent ce processus de transformations multidimensionnelles pour la promotion de la paix.

Quelques mots-clés :

THÈME GÉNÉRATIF

Un point de départ qui soulève des débats, des analyses et l'expression des points de vue dans le but de rechercher des solutions.

PROGRAMME

L'ensemble des contenus constituant la base de l'enseignement. Selon Paulo Freire, le programme est construit de manière participative à partir de l'expérience d'une communauté et en sa faveur.

SAVOIR NÉ DE L'EXPÉRIENCE

Connaissance acquise par la pratique et l'échange avec les autres. Il est constitué de sources orales et écrites. Loin d'être statique, ce savoir se transforme au fur et à mesure des actions. Il prouve que personne n'est inutile : il y a toujours quelque chose à partager.

SITUATIONS PERTINENTES

Situations qui concernent l'ensemble de la société. Elles nécessitent une attention particulière et sont susceptibles de provoquer un débat.

CULTURE POPULAIRE

Façon, pour un peuple, de respirer ensemble. Identité collective (habitudes et coutumes locales) qui se transmet de génération en génération et exprime la manière d'être et de se transformer d'une société dans le cadre de son développement.

CONSTRUCTION PARTICIPATIVE

Processus inclusif qui implique des personnes de statuts sociaux différents dans la prise de décisions pour le bien commun. Elle nécessite de la force, de la volonté, de la créativité et l'union des idées.

ENSEIGNANT·E-CHERCHEUR·SE

Personne en situation d'apprentissage continu, qui sait apprendre des autres pour chercher des solutions aux problèmes sociaux. L'enseignant·e-chercheur·se sait transformer les savoirs non reconnus pour permettre leur application essentielle dans la société. En somme, l'enseignant·e-

chercheur·se est animé·e par l'amour de la sagesse.

2.1 LA MÉTHODE PHASE PAR PHASE

FORMATION : Août 2019. Objectif : former à l'utilisation des outils de recherche (journal de bord, entrevue, observation, théâtre-forum) et des outils pédagogiques (par exemple, certains jeux-exercices du Théâtre de l'Opprimé·e), à partir d'un cadre théorique commun.

RECHERCHE PARTICIPATIVE : de septembre 2019 à février 2020. Objectif : chaque enseignant·e doit mener des activités de recherche qui explorent les conflits latents et explicites, les ressources existantes et potentielles pour la gestion des conflits, ainsi que les réseaux existants ou potentiels de coopération pour la création d'une culture de paix. Il est important de recueillir des données pertinentes et complexes qui seront systématisées à l'étape suivante. Les enseignant·es-chercheur·ses se réunissent à deux reprises par groupes de proximité. Ces deux moments sont essentiels pour clarifier les doutes et surmonter les difficultés qui se manifesteront inévitablement au cours du processus de recherche. En outre, les enseignant·es sont accompagné·es par Marcos et, à distance, par les formatrices de l'École de la paix.

SYSTÉMATISATION* : Mars 2020. Objectif : les données collectées sont analysées et préparées sous la forme de thèmes génératifs.

PROPAGATION : d'avril à août 2020. Objectifs : expérimentation des thèmes génératifs ; collecte de données supplémentaires.

CONSTRUCTION DU PLAN PILOTE : Août 2020. Objectif : construire un plan pilote d'éducation à la paix basé sur l'ensemble du processus précédent, en collaboration avec les acteurs institutionnels, les organisations de la société civile et les organes consultatifs locaux. Les enseignant·es sont impliquée·es en tant qu'expert·es et animent la formation en collaboration avec l'École de la paix.

2.2 THÈMES DE RECHERCHE

Les macro-domaines de recherche sont :

Les conflits latents et explicites ;

Les ressources existantes et potentielles pour la gestion des conflits ;

Les réseaux existants ou potentiels de coopération pour la création d'une culture de la paix.

Une liste de thèmes a été identifiée pour chaque macro-domaine, sur la base du travail développé lors de la formation et de la table ronde tenue le 26 août avec les directions communautaires, les présidences des conseils scolaires, les groupes de mères, les associations, ainsi que les autorités locales et de district.

CONFLITS LATENTS ET EXPLICITES

Mariages prématurés et leurs conséquences

Conflits entre êtres humains et animaux

Suicides

Conflits liés au travail

Sorcellerie

Conflits liés aux terres et aux intérêts économiques

Violence domestique

Conflits dans le couple, conflits familiaux et entre voisins

Conflits de genre

Conflits militaires, politiques et idéologiques

Abandon scolaire

Travail des enfants

Violence sexuelle

Crimes

Abus de pouvoir

Conflits internes

Violations des droits humains

Conflits entre élèves

Conflits entre tradition et loi

Conflits tribaux

Conflits climatiques et écologiques

Exclusion des malades et des personnes âgées

Conflits entre la médecine traditionnelle et les hôpitaux

RESSOURCES POUR LA GESTION DES CONFLITS

Dialogue

Sensibilisation

Prise de conscience

Inclusion sociale

Débat

Médias

Art

Conférences

RÉSEAUX DE COOPÉRATION ET ACTEURS CLÉS

Enseignant·s

Familles

Directions communautaires

Églises

Conseils scolaires

Tribunaux communautaires

Autorités locales et nationales

Autorités judiciaires, policières et législatives

Bureau d'accueil des femmes et des enfants

Personnes et groupes spécifiquement formés

Syndicats

2.3 OUTILS DE RECHERCHE

Pour mener à bien les activités de recherche, nous avons choisi quatre outils : journal de bord, observation, entrevue et théâtre-forum.

JOURNAL DE BORD

Grâce au journal de bord, nous pouvons consigner les événements quotidiens, y compris ceux qui ne semblent pas revêtir immédiatement une grande importance, mais qui pourront acquérir un sens nouveau lors d'une lecture ultérieure. Dans l'idéal, il faudrait l'écrire à la fin de chaque journée, ou au moins une fois par semaine, sans trop attendre. Le journal doit être divisé en trois parties :

- Description des événements de la journée ;
- Évaluation des événements en fonction de critères tels que l'efficacité, la reproductibilité, les résultats, la relation avec les interlocuteurs, le rapport entre la fin et les moyens, etc. ;
- Considérations personnelles, y compris les humeurs, les suggestions pour l'avenir, l'expression de ses propres points de vue, etc.

ENTREVUE

Pour nos besoins, l'entrevue doit être :

- Semi-structurée, c'est-à-dire qu'elle doit partir de questions préalablement définies pouvant être élargies au cours de l'entrevue, en fonction des intérêts de l'interlocuteur·ice ;
- Narrative, c'est-à-dire qu'elle vise la collecte de données amples, riches et complexes. Par conséquent, les questions dont la réponse est « oui » ou « non » doivent être évitées. En cas de réponse par « oui » ou « non », l'enquêteur·ice doit offrir à son interlocuteur·ice la possibilité de s'exprimer plus en détail. En d'autres termes, les récits d'expérience, les anecdotes et la description d'événements doivent être privilégiés ;
- Axée sur des thèmes fondamentaux, que nous voulons explorer et que nous considérons pertinents (voir la liste des thèmes) par rapport à la communauté étudiée ;
- Flexible : les thèmes et le langage doivent être adaptés à l'interlocuteur·ice. En d'autres termes, nous ne pouvons pas proposer une entrevue strictement identique à un·e élève et, par exemple, à l'administrateur·ice du district.

LISTE DE QUESTIONS, PRÉPARÉE DE MANIÈRE PARTICIPATIVE

INFORMATIONS GÉNÉRALES

Nom, âge, profession et origine de la personne interrogée.

Lieu et date de l'entrevue.

QUESTION GÉNÉRALE

- 1) Quel est le principal problème qui vous préoccupe d'un point de vue social et économique ?

ABANDON SCOLAIRE

- 2) Comment évaluez-vous l'assiduité de vos élèves, depuis le début de l'année jusqu'à aujourd'hui ?
- 3) Avez-vous rencontré des cas d'abandon scolaire dans votre école et, en particulier, dans votre classe ?
- 4) Par rapport au contexte dans lequel se trouve votre communauté, quelles ont été les causes de l'abandon scolaire ? Quel en est le facteur principal ?
- 5) Quelles stratégies avez-vous adoptées (ou adopteriez-vous) pour minimiser ce problème ?
- 6) Si ces stratégies ont été appliquées, quels ont été les résultats ?

CONFLITS LIÉS AUX TERRES ET D'INTÉRÊT ÉCONOMIQUE

- 7) Y a-t-il déjà eu des conflits liés aux terres entre les familles ou les voisin·es de cette communauté ? Quelles en étaient les causes ?

- 8) Quelles sont les ressources permettant de réduire les conflits liés aux terres ?
- 9) Que faut-il faire pour réduire ces conflits ?

CONFLITS HUMAIN-ANIMAL

- 10) La relation avec les animaux sauvages est-elle difficile dans cette communauté ?
- 11) Imaginez qu'un éléphant envahisse votre champ : comment résoudriez-vous le problème ?

VIOLENCE DOMESTIQUE

- 12) Quand considérez-vous qu'un comportement est violent ?
- 13) Quels types de violence se produisent dans cette communauté ?
- 14) Avez-vous été témoin d'épisodes de violence ?
- 15) Quelles sont les ressources permettant de résoudre ces problèmes ?

MARIAGES PRÉMATURÉS

- 16) Que font les filles de votre entourage : sont-elles à l'école ou suivent-elles d'autres parcours de vie ?
- 17) Les mariages de personnes mineures existent-ils dans votre communauté ? Qu'en pensez-vous ?
- 18) Quelles mesures ont été prises pour lutter contre ce phénomène ?
- 19) Ces interventions ont-elles été couronnées de succès ?

CONFLITS LIÉS AU TRAVAIL

- 20) Comment qualifieriez-vous l'ambiance entre les collègues ?
- 21) Comment évaluez-vous la réglementation institutionnelle et les statuts dans votre environnement de travail ? Sont-ils efficaces ? Sont-ils suffisants ? Sont-ils respectés ? Si non, pourquoi ?
- 22) Existe-t-il des organisations de travailleur·ses ? Lesquelles ?

PAUVRETÉ

- 23) Quelles sont les formes de pauvreté qui existent dans votre communauté ?
- 24) Quelles mesures permettraient de les combattre ?
- 25) Que pouvez-vous faire à ce sujet ?

CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES

- 26) Comment la personne interrogée s'est-elle sentie ?
- 27) Comment l'enquêteur·ice s'est-elle ou il senti·e ?

THÉÂTRE-FORUM

Le théâtre-forum est une technique du Théâtre de l'Opprimé·e qui cherche à transformer la société : il allie la dénonciation des injustices à la construction d'alternatives. Le recueil des solutions proposées est réalisé grâce aux interventions du public dans la pièce de théâtre, à travers la médiation du joker-animateur·ice communautaire. Les interventions peuvent inspirer des actions de transformation dans la vie réelle. Il est donc important de les consigner en détail et le plus tôt possible. En ce sens, le théâtre-forum devient également un outil de recherche.

Les annotations comprennent :

- la description de chaque intervention proposée ;
- des données générales sur l'auteur·ice de chaque intervention (nom, âge, profession, etc.) ;
- les effets générés dans la pièce par chaque intervention ;
- les réactions des acteur·ices, en particulier de l'opresseur·e, pour chaque intervention ;
- le point de vue de l'acteur·ice qui a été remplacé·e, pour chaque intervention ;
- le point de vue de la personne qui l'a remplacé·e, pour chaque intervention ;
- les remarques de l'observateur·ice pour chaque intervention.

OBSERVATION

L'outil d'observation est transversal à tous les autres outils qui ont déjà été présentés :

- Pour écrire le journal de bord, il est nécessaire d'avoir effectué une observation approfondie des événements, y compris ceux qui ne semblent pas particulièrement pertinents ;
- L'entrevue s'accompagne d'une observation attentive et globale, qui implique d'observer également le langage corporel de la personne interrogée, le rythme de son discours, les émotions qu'elle exprime, etc. ;
- La prise de notes du théâtre-forum requiert une observation attentive, qui sollicite tous les sens de l'observateur·ice, notamment la vue et l'ouïe ;

De plus, l'observation peut s'avérer utile lorsqu'il n'est pas possible d'utiliser les autres outils : par exemple, lorsqu'il n'est pas possible d'effectuer une entrevue, nous pouvons prêter attention aux événements et aux conversations spontanées.

3 OUTILS PÉDAGOGIQUES ET JEUX-EXERCICES DU THÉÂTRE DE L'OPPRIMÉ·E : COMMENT SE PRÉPARER À UN SPECTACLE DU THÉÂTRE-FORUM

JEU-EXERCICE SUR LES DÉSIRES DU PERSONNAGE

Pour être réaliste, chaque acteur·ice doit être conscient·e des principaux désirs de son personnage.

- Désir : tout ce que le personnage souhaite. Par exemple, dans notre pièce, le père veut marier sa fille, être respecté dans son foyer, mais aussi avoir une femme obéissante, sortir avec ses amis, etc.
- Désir négatif : tout ce que le personnage ne veut pas. Par exemple, dans notre pièce, la fille ne veut pas encore se marier, veut recevoir une éducation mais aussi jouer avec ses amies, etc.
- Contre-désir : tout ce qui s'oppose au désir du personnage. Par exemple, dans notre pièce, la mère ne veut pas ne pas être écoutée par son mari, ne veut pas avoir une mauvaise relation avec sa fille, ne veut pas être abandonnée par son mari à cause d'une autre épouse, etc.

Pour se préparer à un spectacle du théâtre-forum, chaque acteur·ice peut se concentrer sur les désirs de son personnage, marcher et se déplacer dans l'espace comme le ferait son personnage et dire à haute voix « Je veux... », « Je ne veux pas... », « Je ne veux pas que telle situation se produise... ».

JEU-EXERCICE SUR L'IDENTITÉ DU PERSONNAGE

Pour être réaliste, chaque acteur·ice doit être conscient·e des multiples dimensions de l'identité de son personnage : nom, relations familiales, âge, activités quotidiennes, profession, lieu de résidence, etc.

Pour se préparer à un théâtre-forum, chaque acteur·ice peut se concentrer sur l'identité de son personnage, marcher vers un objet choisi et parler d'un aspect différent de son identité à chaque rencontre avec l'objet.

Cet exercice est essentiel au moment du remplacement : il permet de prendre clairement conscience de ce que le personnage pourrait ou ne pourrait pas faire.

JEU-EXERCICE SUR LE RYTHME

Mettre en scène la pièce en conservant les personnages, les paroles et les mouvements, mais en appliquant différents registres : par exemple, comique, tragique, circassien, romanesque, rapide ou lent, etc. Cet exercice sert à explorer les dynamiques entre les personnages et à entrer plus encore dans la peau du personnage.

4 DÉCALOGUE DE L'ENSEIGNANT·E-CHERCHEUR·SE

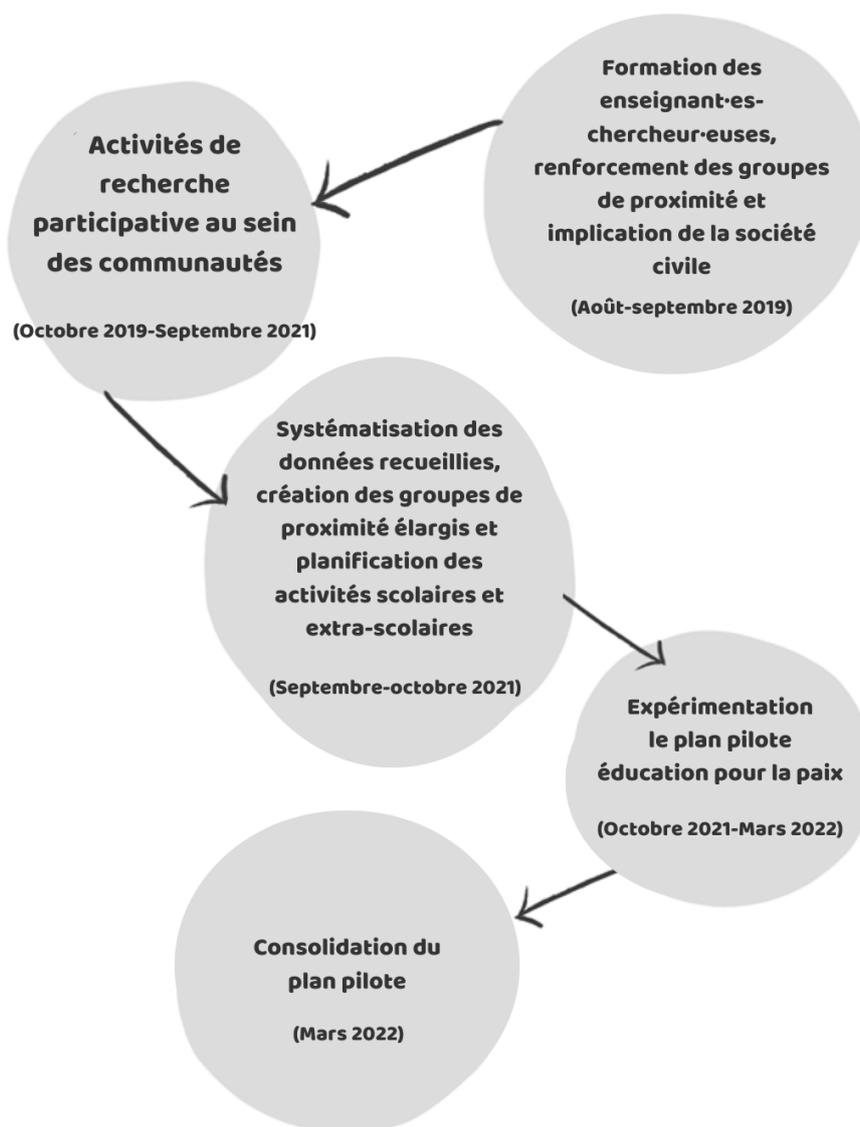
- 1) L'enseignant·e-chercheur·se déclare toujours son identité et les objectifs de la recherche.
- 2) Elle ou il interroge d'abord l'interlocuteur·ice sur sa disponibilité

- 3) Elle ou il reconnaît et respecte les émotions de l'interlocuteur (peur, méfiance, embarras, honte, etc.) et les accueille en conséquence, en instaurant un climat de confiance et de tranquillité.
- 4) Elle ou il reformule ses questions s'il apparaît qu'elles ne sont pas comprises par l'interlocuteur·ice.
- 5) Face à des réponses très brèves, elle ou il propose d'autres questions pour inciter à approfondir.
- 6) Face à des réponses qui semblent partiales, elle ou il propose d'autres questions pour susciter des réflexions plus critiques et conscientes.
- 7) Elle ou il remercie toujours ses interlocuteur·ices pour le temps accordé et les interroge sur leur ressenti pendant l'entrevue, sur la conversation ou sur le spectacle du théâtre-forum.

Je déteste la neutralité sous toutes ses formes. Je pense que nous devrions avoir une opinion et nous battre pour elle, non pas de manière impersonnelle, mais avec une passion ardente.

Ada Gobetti

*Méthode de l'École de la Paix pour construire un plan pilote
d'éducation à la paix à l'aide de thèmes générateurs*





STATUT DE L'ENSEIGNANT·E-ACTIVISTE

1. ENSEIGNANT·E-ACTIVISTE

Les membres de ce groupe adoptent le profil d'enseignant·e-activiste, qui se définit ainsi :

- un individu humble, solidaire, paisible et courtois, ayant les compétences et les capacités nécessaires pour générer des changements dans la société et dans la vie des personnes qui ont besoin de soutien (moral, matériel ou financier) ;
- un être loyal, honnête et actif, disponible pour toute activité sociale à but non lucratif ;
- un être qui transforme, qui façonne des réalités tristes pour en faire des moments joyeux et agréables.

2. ENSEIGNANT·E-COLLABORATEUR·ICE

- Pour Helpcode, l'enseignant·e-activiste est un·e collaborateur·ice et un·e interlocuteur·ice privilégié·e. Ce n'est ni un·e travailleur·se, ni un·e simple bénéficiaire. L'enseignant·e-colla-

borateur·ice participe à des activités en faveur de la société. Dans ce contexte, les enseignant·es-collaborateur·ices peuvent proposer des initiatives, notamment par l'intermédiaire de leurs représentant·es.

- Les représentant·es sont au nombre de deux (2), et cette fonction est occupée par roulement.
- L'activité de l'enseignant·e-collaborateur·ice est axée sur l'éducation ; dans cette perspective, cet individu doit être reconnu et valorisé par la communauté scolaire et l'organisation.

3. RÔLE DU MATÉRIEL

- Le matériel est un moyen et non une fin. Son rôle est de faciliter l'interaction dans le processus de partage de contenus et la réalisation d'activités.
- Le matériel peut être :
 - didactique (stylos à bille, cahiers, matériel de laboratoire créatif, etc.) ;
 - complémentaire (subventions, crédits, costumes, etc.).
- Le matériel n'est pas la propriété exclusive de l'enseignant·e-activiste : il doit servir le bien commun et être mis au service de la société.

4. COMMUNICATION

Toutes les informations concernant le projet doivent être partagées en premier lieu avec l'enseignant·e-activiste, y compris par la direction de l'école. Le partage de l'information doit être réalisé de manière officielle, claire et loyale.

5. PLANIFICATION

Toutes les activités auxquelles participent les enseignant·es-activistes doivent être planifiées collectivement. Si nécessaire, un calendrier pourra être établi. Pour ce faire, le rôle du Service de l'éducation du district est fondamental.

6. DÉFINITION DES RELATIONS AU SEIN DU GROUPE

Les relations au sein du groupe des enseignant·es-activistes doivent se dérouler de manière à ce que chacun :

- valorise les opinions et les efforts des autres ;
- corrige sous la forme d'une suggestion ;
- ne partage pas de fausses informations et ne décourage pas ses collègues ;
- assume son erreur et agisse différemment ;
- reconnaisse ses limites et celles des autres ;
- ne conserve pas de griefs ;
- respecte les différences ;
- crée des espaces appropriés pour discuter de la vie du groupe ;
- soit à la hauteur de ses idéaux ;
- s'implique dans un soutien mutuel pour la réalisation d'objectifs communs ;
- respecte les autres ;
- fasse preuve de discrétion lorsque nécessaire ;
- partage des informations de manière inclusive ;
- planifie collectivement les activités.

MÉTHODOLOGIES ET OUTILS

DESSIN ET PEINTURE

Théorie

Principes pédagogiques : permettre à la personne de s'exprimer sans utiliser de mots ; interpréter un événement pour favoriser sa compréhension.

Objectifs : exprimer des sentiments personnels ; aider à la communication visuelle ; créer et communiquer de l'harmonie à travers des images.

Impact : comprendre un sujet à travers les langages artistiques.

Pratique

Réalisation : pour promouvoir une activité basée sur cet outil, nous pouvons, par exemple, rappeler un événement survenu dans la communauté concernée et inviter les personnes à le transformer en image.

Étapes requises : 1) mener des recherches sur les événements avec les élèves/participant·es ; 2) le leur raconter avec des histoires ; 3) préparer le matériel nécessaire ; 4) dessiner ou peindre ; 5) partager ou exposer le travail ; 6) effectuer une évaluation participative et une auto-évaluation.

Matériel nécessaire : par exemple, des fusains, des crayons de couleur, des pastels, des feuilles, des toiles, des chiffons, des encres, des ciseaux, de la gouache, des gommes...

Espaces nécessaires : par exemple, un centre culturel, une salle de classe, les murs d'un bâtiment, un musée ou un espace public.

Destinataire·ices : variable en fonction du travail et du lieu de réalisation. Cette activité peut également être réalisée en petits groupes, tous âges confondus.

EXPOSITION (DESSINS, PHOTOS, VIDÉOS)

Théorie

Principes pédagogiques : laisser une trace d'un événement ou d'une activité ; nourrir la mémoire des événements passés ; promouvoir l'art ; exposer au public le travail effectué ; favoriser l'intérêt pour l'événement ou l'activité, et la connaissance du sujet.

Objectifs : documenter un événement ou une activité ; transmettre des connaissances.

Impact : communiquer sur un événement auprès de personnes qui n'y ont pas participé ; montrer des exemples aptes à alimenter une réflexion sur l'être, le savoir et le faire.

Pratique

Étapes requises : 1) recueillir et choisir les dessins, photos ou vidéos qui seront exposés ; 2) organiser l'événement ; 3) préparer la présentation de l'exposition ; 4) réserver et préparer l'espace ; 5) exposer

les photos, les dessins et les vidéos ; 6) inviter des personnes ; 7) présenter l'exposition ; 8) effectuer une évaluation participative et une auto-évaluation.

Matériel nécessaire : par exemple, des photos ou des dessins, des pinces à linge et de la corde, ou du matériel similaire.

Espaces nécessaires : par exemple, une salle de conférence, une salle de classe, un centre culturel, une place publique.

Destinataires : tous les groupes d'âge.

Évaluation : basée sur la présence du public et ses interactions ; réalisée à travers une enquête sur les connaissances acquises et les sentiments que les photos et les dessins suscitent chez les personnes.

RÉCITS ET POÉSIE

Théorie

Principes pédagogiques : développer un thème conforme à la réalité de la communauté à travers les langages artistiques ; impliquer la communauté de manière participative ; transmettre un message pédagogique à la société.

Objectifs : exprimer ses sentiments et ses connaissances à travers la création de récits et de poésie ; sensibiliser la communauté au moyen des récits et de la poésie ; promouvoir une culture de la paix et de la résolution des conflits sans heurter la sensibilité de la communauté.

Impact : impliquer activement le groupe cible à travers les langages artistiques ; promouvoir la réflexion sur les façons de penser et favoriser leur évolution.

Pratique

Étapes requises : 1) organiser le matériel requis pour l'activité ; 2) guider la création de récits ou de poésies ; 3) écrire des récits ou des poésies ; 4) s'entraîner à les narrer ou les réciter ; 5) narrer et réciter les textes ; 6) effectuer une évaluation participative et une auto-évaluation.

Matériel nécessaire : stylos, feuilles et, éventuellement, un costume pour la présentation du conte ou de la poésie.

Espaces nécessaires : espace adapté à l'élaboration de récits ou de poésies ; espace pouvant servir de scène.

Destinataires : l'élaboration de récits et de poésies peut également être réalisée par petits groupes, tous âges confondus. Un plus grand nombre de personnes peuvent assister à la présentation des contes et poésies.

Évaluation : participation active du groupe cible.

CINÉMA MOBILE

Théorie

Principes pédagogiques : projeter des films abordant des thèmes pédagogiques et récréatifs dans une communauté spécifique, éventuellement à l'air libre.

Objectifs : intéresser la communauté à un sujet spécifique et l'y sensibiliser.

Impact : montrer des exemples favorisant une réflexion sur l'être, le savoir et le faire.

Pratique

Étapes requises : 1) identifier la communauté cible ; 2) identifier les thèmes ou les problèmes sur lesquels travailler ; 3) choisir le film ; 4) organiser la projection ; 5) inviter la communauté ; 6) projeter le film ; 7) animer un débat sur le film ; 8) effectuer une évaluation participative et une auto-évaluation.

Matériel nécessaire : vidéoprojecteur, équipements de son, micro, film sur support DVD, ordinateur, chaises.

Espaces nécessaires : espaces ouverts, spacieux et propres qui offrent une vision dégagée pour tous.

Destinataires : personnes de tous les groupes d'âge.

DANSES ET CHANTS

Théorie

Principes pédagogiques : promouvoir l'expression de la joie et d'autres sentiments, des expériences et des connaissances à travers les mouvements du corps.

Objectifs : impliquer, intéresser et transmettre des messages.

Impact : promouvoir la participation de manière récréative et artistique.

Pratique

Étapes requises : 1) choisir les chansons et les danses ; 2) préparer l'espace ; 3) transmettre la danse et le chant ; 4) répéter ; 5) présenter les chansons et les danses ; 6) effectuer une évaluation participative et une auto-évaluation.

Matériel nécessaire : tambour(s) et, éventuellement, un costume adapté à la représentation.

Espaces nécessaires : par exemple, une salle de classe, un centre culturel, les locaux d'un club artistique.

Destinataires : tous les groupes d'âge.

Évaluation : en fonction de l'engagement des danseur·ses et chanteur·ses et de la participation du public.

JEUX-EXERCICES ET DYNAMIQUES DE GROUPE

Théorie

Principes pédagogiques : promouvoir la participation, la sensibilisation et le travail coopératif de manière ludique et récréative au sein d'un groupe.

Objectifs : les différents types de dynamiques et de jeux-exercices poursuivent des objectifs variés : par exemple, éveiller les participant·es ; clôturer l'activité ; évaluer l'activité ; favoriser la confiance au sein du groupe ; encourager la coopération au sein du groupe ; former de petits groupes et organiser le travail en leur sein ; établir des règles, etc.

Impact : favoriser les relations, la concentration, l'interaction, la participation et l'organisation du groupe.

Pratique

Étapes requises : 1) choisir et préparer l'espace ; 2) expliquer et guider la dynamique ou le jeu-exercice ; 3) former, le cas échéant, des paires ou des groupes ; 4) effectuer la dynamique ou le jeu-exercice ; 5) effectuer une évaluation participative et une auto-évaluation.

Matériel nécessaire : variable selon la dynamique travaillée.

Espaces nécessaires : variable selon la dynamique travaillée, à condition qu'ils soient suffisamment grands et adaptés au travail coopératif.

Destinataire·ices : personnes de tous les groupes d'âge.

Évaluation : basée sur la participation et l'implication des participant·es.

THÉÂTRE-FORUM

Théorie

Principes pédagogiques : le théâtre-forum présente au public un problème ou un conflit, sous la forme d'une représentation théâtrale. Le public est incité à entrer en scène pour prendre le rôle des acteur·ices et proposer des solutions, c'est-à-dire à participer directement.

Objectifs : produire une réflexion sur le sujet abordé, créer des changements individuels et surtout collectifs dans l'environnement social.

Impact : cette manifestation théâtrale répond à la nécessité de donner la parole à celles et ceux qui ne l'ont pas.

Pratique

Personnes nécessaires : acteur·ices, joker, public.

Étapes requises :

PRÉPARATION DE LA PIÈCE

1) étudier la réalité du groupe ou de la communauté pour identifier ses problèmes ; 2) écouter

plusieurs récits permettant de mettre en lumière des thèmes pertinents et porteurs de sens pour la majorité ; 3) choisir un récit et construire une pièce dont l'apogée est une image figée du conflit. La pièce doit inclure des personnages dotés d'un nom, d'une personnalité et d'un objet-témoin.

INTERPRÉTATION DES RÔLES

4) Lors de la représentation, il incombe à la personne à laquelle échoie le rôle de joker-animateur·ice : – d'expliquer au public ce qu'est le théâtre-forum ; – de favoriser l'interaction entre les acteur·ices et les spect-acteur·ices à travers des questions adressées à la communauté, telles que : le problème présenté est-il réel ? Comment pouvons-nous aider l'opprimé·e à surmonter cette situation ? Comment les personnages peuvent-ils agir pour résoudre ce conflit ? – d'aider le public à réfléchir à ses propres interventions à l'aide de questions adressées aux personnes ayant remplacé les acteur·ices (quelle était votre intention ?), au public (quels changements se sont produits après le remplacement ?), aux acteur·ices (le remplacement a-t-il été efficace ? Pourquoi ?). D'autre part, les acteur·ices doivent trouver l'équilibre entre la nécessité de laisser s'exprimer la personne qui propose le remplacement et celle de rester fidèle au personnage. 5) Effectuer une évaluation participative et une auto-évaluation.

Matériel nécessaire : objet-témoin de chaque acteur·ice et espace scénique ; utilisation éventuelle de costumes, de tambours et d'équipement sonore.

Destinataire·ices : toutes les catégories sociales, principalement les personnes, les groupes ou les communautés souffrant d'une quelconque forme d'oppression.

Évaluation : nombre et qualité des remplacements en cours de représentation.

THÉÂTRE-IMAGE

Théorie

Principes pédagogiques : explorer certains problèmes ou phénomènes à travers des images et inviter les spect-acteur·ices à échanger sur leurs significations possibles. Si le théâtre-image est un outil indépendant, il est aussi une préparation au théâtre-forum.

Objectifs : générer une réflexion sur le thème abordé à travers l'utilisation du corps.

Impact : tester une transformation de la réalité à travers l'utilisation du corps.

Pratique

Étapes requises : 1) étudier la réalité pour percevoir les problèmes du groupe ou de la communauté concernée ; 2) écouter plusieurs récits permettant de mettre en lumière des thèmes pertinents et porteurs de sens pour la majorité ; 3) représenter ces thèmes à travers des images corporelles ; 4) discuter collectivement sur les images ; 5) effectuer une évaluation participative et une auto-évaluation.

TABLE RONDE

Théorie

- Principes pédagogiques : impliquer un groupe de personnes spécifique, afin de débattre ou de dialoguer sur un sujet clairement défini et présentant un intérêt pour la société.
- Objectifs : recueillir des manifestations supplémentaires de la sensibilité de la société sur certains points et promouvoir l'expression d'opinions sur le sujet, le partage d'idées et l'échange d'expériences.
- Impact : acquérir plus d'expériences, en fonction des différentes opinions ou suggestions émergeant à l'occasion de la table ronde ; fournir à la communauté de nouvelles métho-dologies dédiées à la gestion des conflits ; susciter une prise de conscience personnelle et au sein de la société ; promouvoir le changement des comportements.

Pratique

- Étapes requises : 1) définir le thème et les questions génératives ; 2) assurer les conditions logistiques de la participation des invité·es ; 3) organiser le lieu du débat ; 4) inviter les personnes à participer à la table ronde ; 5) promouvoir le dialogue ; 6) effectuer une évaluation participative et une auto-évaluation.
- Matériel nécessaire : emplacement dédié, table(s), chaises, cahiers, stylos, feuilles de papier, feuilles grand format, marqueurs.
- Espaces nécessaires : par exemple, à l'ombre d'un arbre, une salle de conférence, une salle de réunion, un porche.
- Destinataire·ices : au moins 20 personnes.

Évaluation : qualité et quantité des suggestions et opinions qui se dégagent tout au long du débat ; suivi et évaluation sur le terrain.

DÉBAT

Théorie

Principes pédagogiques : impliquer deux personnes ou plus afin de débattre ou de dialoguer sur un sujet clairement défini et présentant un intérêt pour la société.

Objectifs : recueillir des manifestations supplémentaires de la sensibilité de la société sur certains points et promouvoir l'expression d'opinions sur le sujet, le partage d'idées et l'échange d'expériences.

Impact : acquérir plus d'opinions et d'expériences.

Pratique

Étapes requises : 1) définir le thème et les questions génératives ; 2) assurer les conditions logistiques de la participation des invité·es ; 3) réserver et organiser le lieu du débat ; 4) promouvoir un dialogue basé sur les questions génératives et les autres questions émergent en cours de débat ; 5) effectuer une évaluation participative et une auto-évaluation.

Matériel nécessaire : emplacement dédié, table, chaises, cahiers, stylos, eau.

Espaces nécessaires : par exemple, à l'ombre d'un arbre, une salle de conférence, une salle de réunion, un porche.

Destinataire·ices : deux personnes ou plus.

Évaluation : qualité et quantité des contributions qui alimentent le débat.

CONFÉRENCE

Théorie

Principes pédagogiques : la conférence est une présentation orale visant à informer et former les personnes sur un sujet spécifique.

Objectifs : recueillir et approfondir des informations pertinentes auprès d'un public cible donné, éveiller des compétences sous-jacentes et engager activement les participant·es.

Impact : informer, éduquer, sensibiliser et inciter à des transformations chez les participant·es.

Pratique

Étapes requises : 1) définir le thème, les objectifs et les expert·es ; 2) identifier le public cible ; 3) préparer les questions génératives pour les expert·es et le public ; 4) choisir le lieu, la date et l'heure ; 5) préparer le lieu et les ressources nécessaires ; 6) communiquer autour de la conférence ; 7) mener la conférence selon la préparation effectuée, tout en s'adaptant aux événements imprévus susceptibles de se manifester ; 8) inciter le public à participer activement ; 9) effectuer une évaluation participative et une auto-évaluation.

Matériel nécessaire : feuilles grand format, marqueurs, stylos à bille, feuilles A4, photographies, tableau, craie, équipement sonore, ordinateur, vidéoprojecteur, générateur de courant électrique.

Espaces nécessaires : par exemple, une salle de classe, une salle de conférence, des sections, une salle municipale ou de quartier, un poste administratif, un marché, un hôpital, un terrain de sport, un espace virtuel.

Évaluation : basée sur la quantité et la qualité des interactions entre le public cible et les intervenant·es.

RECHERCHE PARTICIPATIVE

Théorie

Principes pédagogiques : explorer un problème et apprendre à connaître le terrain.

Objectifs : développer des habitudes de recherche ; recueillir des points de vue et des solutions possibles pour un problème spécifique.

Impact : favoriser les réflexions et les transformations.

Pratique

Étapes requises : 1) définir le thème et les objectifs de la recherche ; 2) identifier les interlocuteur·ices et les communautés cibles ; 3) élaborer les questions génératives ; 4) choisir et élaborer les outils de recherche (journal de bord, observation, entrevues, théâtre-forum, etc.) ; 5) étudier la réalité à travers les outils choisis et en fonction des questions génératives ; 6) inciter la communauté cible à participer activement à travers la collecte de divers récits et expériences ; 7) analyser et systématiser les données collectées ; 8) diffuser les résultats de la recherche ; 9) effectuer une évaluation participative et une auto-évaluation.

Matériel nécessaire : stylos, cahiers ou blocs-notes ainsi que, éventuellement, un enregistreur audio, un ordinateur ou un appareil photo.

Espaces nécessaires : espaces des communautés choisies pour la recherche.

Destinataire·ices : toutes les catégories sociales, principalement les personnes, les groupes ou les communautés souffrant d'une quelconque forme d'oppression.

Évaluation : qualité et profondeur des informations recueillies.

ENTREVUE

Théorie

Principes pédagogiques : l'entrevue consiste en une conversation entre deux personnes ou plus, dont un·e enquêteur·ice et une personne interrogée, sur un sujet présentant un intérêt pour la société.

Objectifs : développer des habitudes de recherche ; recueillir des informations et des témoignages fiables et approfondis sur certains sujets, dans le respect de la confidentialité.

Impact : recueillir et approfondir des informations pertinentes dans une communauté ou un groupe déterminé, mettre au jour des connaissances non reconnues et impliquer activement les participant·es.

Pratique

Étapes requises : 1) définir le sujet et les objectifs de l'entrevue ; 2) identifier les communautés cibles ; 3) préparer un script d'entrevue composé de questions ouvertes ; 4) identifier les personnes,

expliquer les objectifs de l'entrevue, demander leur autorisation et leur garantir le respect de la confidentialité ; 5) se mettre d'accord sur le lieu, la date et l'heure de l'entrevue ; 6) mener l'entrevue à partir du script, en y intégrant d'autres questions pouvant découler de la conversation ; 7) demander à la personne interrogée comment elle s'est sentie pendant l'entrevue ; 8) analyser et systématiser les données collectées ; 9) diffuser les résultats de manière adéquate ; 10) effectuer une évaluation participative et une auto-évaluation.

Matériel nécessaire : carte de visite, stylos, blocs-notes ou cahiers, ainsi que, éventuellement, un enregistreur audio, un ordinateur, un appareil photo.

Espaces nécessaires : espaces des communautés choisies pour l'entrevue.

Destinataires : toutes les catégories sociales, principalement les personnes, les groupes ou les communautés souffrant d'une quelconque forme d'oppression.

Évaluation : qualité et profondeur des informations recueillies. Le succès de l'entrevue est également évalué en fonction du ressenti des personnes interrogées pendant l'entrevue.

JOURNAL DE BORD

Théorie

Principes pédagogiques : prise en note des événements quotidiens à travers une écriture individuelle ou collective.

Objectif : développer des habitudes de recherche ; documenter, fixer et nourrir la mémoire des événements ; créer un goût pour l'écriture et l'écoute/la lecture.

Impact : promouvoir la capacité d'observer et d'analyser la réalité sociale de la vie quotidienne à travers l'écriture ; produire de la documentation sur une activité ou un travail spécifique.

Pratique

Étapes requises : 1) participer à une activité ou à un événement en observant avec attention et en mémorisant les faits ; 2) prendre en note les aspects les plus pertinents de l'activité ou de l'événement ; 3) éventuellement, partager ou exposer le journal de bord.

Matériel nécessaire : blocs-notes ou cahiers et stylos.

Espaces nécessaires : espace qui favorise la concentration.

Évaluation : qualité et profondeur des informations enregistrées.



OBSERVATION PARTICIPATIVE

Théorie

Principe pédagogique : éclaircissement des thèmes, des conflits ou des problèmes pertinents qui sont porteurs de sens pour une communauté ou un groupe donné.

Objectifs : développer des habitudes de recherche ; comprendre ou approfondir des événements, des problèmes ou des conflits existant dans une communauté ou un groupe donné.

Impact : recueillir et approfondir des informations pertinentes dans une communauté ou un groupe déterminé, éveiller des connaissances non reconnues et impliquer activement les participant·es.

Pratique

Étapes requises : 1) définir le thème et les objectifs de l'observation ; 2) identifier les communautés ou les groupes cibles ; 3) élaborer les questions génératives pour guider l'observation ; 4) effectuer les observations à partir des questions génératives ; 5) prendre en note les données liées aux observations ; 7) analyser les données collectées ; 8) effectuer une évaluation participative et une auto-évaluation.

Matériel nécessaire : stylos, cahiers ou blocs-notes ainsi que, éventuellement, un enregistreur audio, un ordinateur ou un appareil photo.

Espaces nécessaires : espaces des communautés ou des groupes choisis pour l'observation.

Destinataire·ices : toutes les catégories sociales, principalement les personnes, les groupes ou les communautés souffrant d'une quelconque forme d'oppression.

Évaluation : qualité et profondeur des informations recueillies.

PLANIFICATION PARTICIPATIVE

Théorie

Principes pédagogiques : planifier et créer des lignes directrices pour une activité donnée, en tenant compte des idées de tous·tes les participant·es.

Objectifs : éviter l'improvisation, assurer le bon déroulement de l'activité selon une approche théorique et méthodologique participative.

Impact : promouvoir la sensibilisation et la participation des personnes impliquées à l'ensemble du processus lié à l'activité.

Pratique

Étapes requises : 1) identifier et préparer un lieu approprié pour la planification ; 2) solliciter la participation des personnes impliquées ; 3) réaliser l'activité ; 4) effectuer une évaluation participative et une auto-évaluation.

Matériel nécessaire : par exemple, une table, des chaises, des cahiers, des stylos à bille, des feuilles A4, des feuilles grand format, des marqueurs, des correcteurs, etc.

Espaces nécessaires : par exemple, une salle de réunion, une salle de conférence, à l'ombre d'un arbre.

Destinataire·ices : participant·es de l'activité en question.

Évaluation : cohérence théorique et méthodologique entre la planification, la mise en œuvre et l'évaluation de l'activité.

ÉVALUATION PARTICIPATIVE

Théorie

Principes pédagogiques : analyse de l'efficacité pédagogique d'une activité, de la qualité des interactions qu'elle suscite et de la profondeur des relations entre les participant·es, en valorisant les opinions de toutes les personnes impliquées.

Objectifs : évaluer divers aspects d'une activité tels que l'intérêt, l'implication et l'engagement.

Impact : promouvoir la sensibilisation et la participation des personnes impliquées à l'ensemble du processus de l'activité par le biais de différentes formes de dialogue.

Pratique

Étapes requises : 1) réaliser une activité ; 2) identifier et préparer un lieu approprié pour l'évaluation ; 3) demander la participation des personnes impliquées dans l'activité ; 4) effectuer une évaluation participative et une auto-évaluation.

Matériel nécessaire : par exemple, une table, des chaises, des cahiers, des stylos à bille, des feuilles A4, des feuilles grand format, des marqueurs, des correcteurs, etc.

Espaces nécessaires : par exemple, une salle de réunion, une salle de conférence, à l'ombre d'un arbre.

Destinataire·ices : participant·es de l'activité en question.

Évaluation : qualité et quantité des contributions.

SYSTÉMATISATION

Théorie

Principes pédagogiques : organiser, élaborer et partager des connaissances non reconnues et des connaissances acquises au cours d'une activité, en impliquant activement les participants.

Objectifs : obtenir un aperçu le plus complet que possible des connaissances liées aux expériences vécues.

Impact : générer un apprentissage et une prise de conscience des connaissances.

Pratique

Étapes requises : 1) réaliser une activité ; 2) documenter l'activité ; 3) identifier et préparer un lieu approprié pour la systématisation ; 4) demander la participation des personnes impliquées dans

l'activité ; 5) effectuer une évaluation participative et une auto-évaluation.

Matériel nécessaire : par exemple, une table, des chaises, des cahiers, des stylos à bille, des feuilles A4, des feuilles grand format, des marqueurs, des correcteurs, etc.

Espaces nécessaires : un endroit calme pour procéder à la systématisation, par exemple une salle de réunion, une salle de conférence, à l'ombre d'un arbre.

Destinataire·ices : participant·es de l'activité en question.

Évaluation : qualité, profondeur, pertinence, cohérence et clarté des contenus exposés dans la systématisation.

Glossaire

Batuque : instrument à percussion

Capim : plante herbacée

Loloba : somme d'argent versée à la famille de la future épousee, dot

Machambas : parcelle agricoles

Machimbombos : autobus

Makhava : cachette

Régulo : régisseur (une autorité locale au Mozambique)

Timbila : xylophone africain typique du sud du Mozambique

Xima : plat traditionnel, purée de farine de manioc qui sert de pain pour accompagner les autres plats

Xima de mapira : pain de mil

Tableau de correspondance des niveaux de scolarisation

Mozambique	France	Suisse
1 ^{er}	CP	3 ^e
2 ^e	CE1	4 ^e
3 ^e	CE2	5 ^e
4 ^e	CM1	6 ^e
5 ^e	CM2	7 ^e
6 ^e	6 ^e	8 ^e
7 ^e	5 ^e	9 ^e
8 ^e	4 ^e	10 ^e
9 ^e	3 ^e	11 ^e
10 ^e	2 nd	12 ^e
11 ^e	1 ^{re}	13 ^e
12 ^e	terminale	14 ^e

Remerciements finaux

Il est presque impossible d'inclure les noms de toutes les personnes qui ont permis à ce travail de se concrétiser. Nous allons donc essayer de rédiger un remerciement collectif, en espérant qu'il soit aussi inclusif que possible.

Tout d'abord, nous remercions les institutions du district de Gorongosa, et en particulier le Service de l'éducation, de la jeunesse et de la technologie du district, dont le soutien et la collaboration se sont avérés essentiels pour que les enseignant·es puissent participer aux formations et aux activités d'éducation pour la paix. Nous remercions tous·tes les enseignant·es qui forment le collectif Kuphatana Mandja pour la passion, l'enthousiasme, les compétences et l'énergie qu'elles et ils ont consacrés au processus d'éducation pour la paix et à l'écriture de ce livre, qui n'aurait pas vu le jour sans le travail infatigable de Mariateresa Muraca ni sans l'expérience éclairante de l'École de la paix de Monte Sole. Pour cette raison, merci à Elena Monicelli et à toutes les éducatrices qui, année après année, ont participé au travail d'éducation pour la paix dans le pays et qui ont donné naissance à un rêve : ouvrir une École de la paix à Gorongosa.

Nous tenons à remercier les élèves, la direction, les enseignant·es, les membres des Conseils scolaires des écoles faisant partie du groupe d'éducation pour la paix, les membres des Conseils consultatifs de district, les activistes du Groupe de partage d'idées des femmes de Sofala, la Radio communautaire de Gorongosa, ainsi que tous·tes les citoyen·nes de Gorongosa qui ont participé aux activités et au processus d'écriture du livre.

Merci également à toute l'équipe de Helpcode présente à Gorongosa et Beira, qui a travaillé avec zèle, sérieux et flexibilité pour faire, de ce qui n'était qu'un projet, une réalité. Bien entendu, le soutien financier de l'Union européenne au Mozambique, ainsi que la confiance et l'assistance technique des personnes de référence tout au long de la mise en œuvre du projet (Piergiorgio Calistri et Graça Sousa) ont joué un rôle déterminant.

Nous espérons que ce livre voyagera en dehors de Gorongosa et sera utilisé de manière fructueuse, visionnaire et joyeuse par toutes les personnes qui, au Mozambique, se battent jour après jour pour la consolidation de la paix.

Helpcode