



HAL
open science

Le Wolaita dans la nation éthiopienne : dynamiques de scolarisation et intégration nationale (1941-1991)

Pierre Guidi

► **To cite this version:**

Pierre Guidi. Le Wolaita dans la nation éthiopienne : dynamiques de scolarisation et intégration nationale (1941-1991). Histoire. Université Panthéon-Sorbonne - Paris I, 2014. Français. NNT : 2014PA010620 . tel-02158099

HAL Id: tel-02158099

<https://theses.hal.science/tel-02158099>

Submitted on 17 Jun 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Paris 1 Panthéon Sorbonne – U.F.R. 09

Institut des Mondes Africains – UMR 8171

Doctorat en Histoire

**Le Wolaita dans la nation éthiopienne :
dynamiques de scolarisation et intégration nationale
(1941-1991)**

Présentée par Pierre Guidi

Thèse dirigée par Pierre Boilley (Professeur)

Remerciements

Je tiens à remercier en tout premier lieu mon directeur Pierre Boilley, qui a accepté de diriger mes travaux depuis le master. Son soutien, ses conseils et exigences m'ont donné la confiance et la rigueur nécessaires pour avancer sereinement dans cette thèse et dans le parcours de doctorant. J'ai pu grâce à lui obtenir une allocation de thèse et enseigner à Paris 1. Ce travail n'aurait pu non plus voir le jour sans Rebecca Rogers, qui m'a intégré à son équipe de doctorantes et doctorants, transmis son goût (contagieux) pour l'histoire de l'éducation et permis d'enseigner à l'université de Paris 5-Descartes. D'autres personnes ont relu et critiqué ces pages, ainsi que des articles écrits pendant ces années de thèse, me permettant de renouveler mes questionnements, de lever des doutes et de franchir les obstacles qui ont jalonné ce travail : Bernard Schlemmer (et sa grande constance), Françoise Blum (au soutien indéfectible), Henri Médard, Hélène Charton, Anaïs Wion, Marie-Laure Derat, Shiferaw Bekele, Sabine Planel, Ophélie Rillon, Ayda Bouanga, Alexis Roy, Emmanuelle Bouilly, Martin Mourre, Rachel Leenhardt et, ma mère, Martine Stéfani. Aurélien Gillier a mis à contribution ses compétences techniques.

J'ai trouvé au laboratoire CEMAf (devenu IMAF) un environnement de travail riche et réconfortant. Je tiens à remercier tout particulièrement Bertrand Hirsch, Anne Hugon, Séverine Awenengo, Dominique Juhé-Beaulaton et Camille Lefebvre. Liliane Daronian, Michèle Raffutin, Isabelle Calvache et Leïla Oussedik, de la bibliothèque des recherches africaines, ont toujours été d'une grande disponibilité, de même que Daniel Leblanc et Katia Benkanoun. Fabrice Melka m'a fait une place dans son bureau pendant de nombreux mois, je le remercie pour son hospitalité, ses conseils et son amitié.

Les journées doctorales organisées trois fois par an par Rebecca Rogers à Paris 5, leur atmosphère égalitaire, les commentaires rigoureux et toujours bienveillants de chacun (que souhaiter de mieux pour avancer ?) ont grandement enrichi ce travail. Je remercie donc Carine Ezlini, Isabelle Colas-Degenne, Thuy Phuong Nguyen, Grégory Quin, Leticia Cortellazzi-Garcia, Isabelle Matamoros, Geneviève Pezeu, Sébastien-Akira Alix, Ophélie Rillon, Hayarpi Papikyan, Aimé Houzandji, Héloïse Duché et Véra Léon.

J'ai eu la chance, pendant ces années, d'être intégré à des séminaires et équipes de recherche. Le séminaire « Rencontres et croisements », organisé avec les doctorantes et doctorants du CEMAf : Guillaume Blanc, Ayda Bouanga, Amélie Chékroun, Clélia Coret,

Rémi Dewière, Thomas Guindeuil et Ophélie Rillon. Leur amitié et l'atmosphère de « studieuse camaraderie » que nous avons entretenu ont été indispensables. Le séminaire « Circulation des cultures d'opposition » a été un lieu d'échanges particulièrement enrichissants. Je remercie Françoise Blum (à nouveau), Ophélie Rillon (toujours elle !), Maria-Beneditta Basto, Elikia M'Bokolo, Malika Rahal, Boris Gobille et Elena Vezzadini. J'ai eu aussi l'opportunité d'être accueilli par l'équipe de l'Association pour la recherche sur l'éducation et les savoirs : toute ma gratitude pour Nathalie Bonini, Marie-Christine Deleigne, Étienne Gérard, Marc Pilon et Bernard Schlemmer.

À Addis-Abeba, mes amis Fitsum Tesfaye et Minale Sisay, ainsi que leurs familles (Gashe Tesfaye, Weyzero Eténesh, Yohannès, Yoséf, Mulualem, Adena et Gashew ; Weyzero Aragoyin, Weyzero Aster, Weyneshot et Eden) m'ont accueilli chez eux lors de mes longs séjours éthiopien. Grâce à eux, je me suis senti chez moi et je ne les en remercierai jamais assez. Dans le Wolaita, hormis toutes les personnes qui ont aimablement donné de leur temps pour répondre à mes questions, je tiens à remercier particulièrement Ato Däsälägn et Ato Eyoel de la Wolaita Cultural Association, Gäbrä-Mikaël Kuké, Asela Gujubo, Weyzero Yämesrach, Weyzero Sāhaye et Beyene Desta, qui m'a accueilli chaleureusement chez lui.

Des amis chers ont accompagnés ces années : Mathieu Lopès, Francisca Cabezas, Leda Rizou, Marika Julien (mes colocataires qui ont eu la tâche de partager le quotidien d'un « thésard ») et Alice Betout. Enfin, partager musique et amitié avec les « rébêtes » du groupe Periptero (Effie Koulouris, Yannis Tsigiannis, Laurent Roman, Stéphane Coutsoloucas, Jean-Baptiste Garancher, Gwenaël Le Bras et Dimitri Daskalothanasis) a toujours été une immense bouffée d'air. L'amitié et les attentions de toutes ces personnes ont été bien plus importantes qu'elles ne l'imaginent.

Acronymes

AAU : Addis Ababa University

CSA : Central Statistic Authority

CSO : Central Statistic Office

EPLF : Eritrean People's Liberation Front

TPLF : Tigrayan People's Liberation Front

FDRPE : Front Démocratique Révolutionnaire du Peuple Éthiopien

EPRP : Ethiopian People Revolutionary Party.

LTPCEE : Long Term Planning Committee for Ethiopian Education

MÄ'ISON : acronyme Amharique pour All-Ethiopia Socialist Movement

MOE : Ministry of Education

MOEFA : Ministry of Education and Fine Arts

MOI : Ministry of Information

PMAC : Provisional Military Council

PMGE : Provisional Military Government of Ethiopia

POMOA : Provisional Office of Mass Organizational Affairs

PRDE : Popular Democratic Republic of Ethiopia

TGE : Transitional Government of Ethiopia

TPLF : Tigray People's Liberation Front

TTC : Teacher Training Center

TTI : Teacher Training Institute

WPE : Workers' Party of Ethiopia

Translittérations

Noms en amharique

Les translittérations utilisées par les personnes elles-mêmes ont été gardées lorsqu'elles étaient disponibles (les chercheurs éthiopiens et les témoins qui ont transmis leur nom par écrit en particulier). Le cas contraire, les noms ont été translittérés de la même manière que les autres termes amhariques.

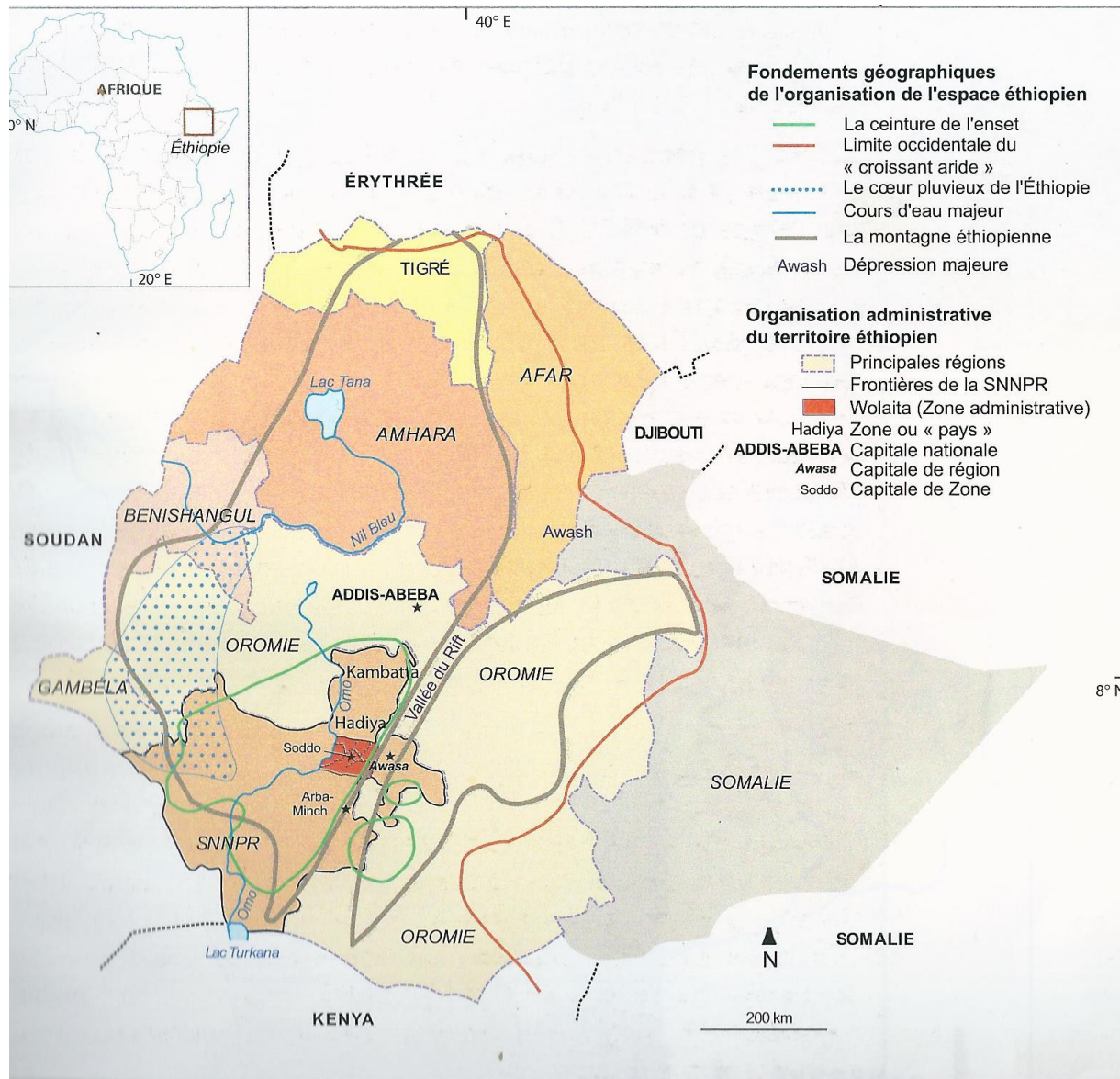
Locutions courtes

አ : ä	ኤ : é
ኡ : u	አ : e
ኢ : i	ኦ : o
አ : a	ኧ : wä

Autres

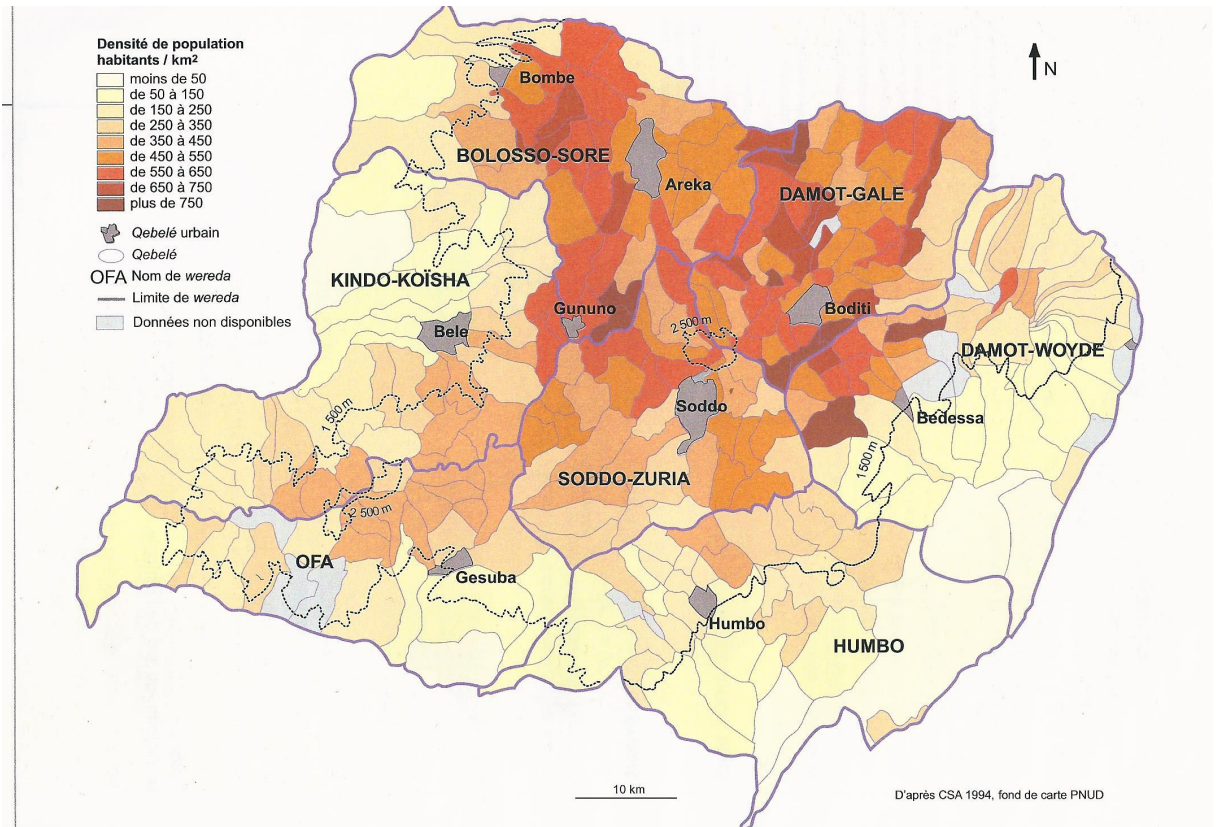
ሀ/ሐ/ኸ : h aspiré	ወ : w
ሻ : sh	ጃ : j (« dj »)
ቀ : q (« k » explosif)	ጠ : t (« t » explosif)
ቸ : ch (« tch »)	ጫ : <u>ch</u> (« tch » explosif)
ኘ : gn (« ñ »)	ጸ/ፀ : <u>s</u> (« s » explosif)
ከ : k	

Illustration 1: L'Éthiopie et le Wolaita



Source : Sabine PLANEL, *La chute d'un Éden éthiopien : le Wolaita, une campagne en recomposition*, Paris, IRD, 2008, p. I.

Illustration 2: Les wäradä du Wolaita et les densités de population en 1994



Source : Sabine PLANEL, *La chute d'un Éden éthiopien : le Wolaita, une campagne en recomposition*, Paris, IRD, 2008, p. II.

Nombre d'écoles gouvernementales dans les sept *wäräda* du Wolaita entre 1960 et 1990

Wäräda	1960	1974	1990
Soddo Zuriya	4	4	4
Bolosso Sore	2	4	26
Damot Gale	4	6	26
Humbo Wäräda	1	5	27
Offa	1	1	1
Kindo Koyssha	2	2	2
Damot Wäyde	0	6	30

Source : Wolaita Zone Education Office, የትምህርት ተቋማት ዝርዝር ፣ መቼ እንደተሠሩ የሚገልጹ መረጃ (Liste d'établissement des écoles, précisions sur leur date de construction, 2010).

Le nombre limité d'écoles dans le *wäräda* de Soddo Zuriya tient au fait que les établissements de Soddo, la capitale du Wolaita, scolarisaient chacun plusieurs milliers d'élèves, et ce dès le début des années 1960. Au contraire, les écoles situées dans les autres *wäräda* n'en scolarisaient que quelques centaines, voire quelques dizaines. Les *wäräda* d'Offa et du Kindo Koyssha n'ont respectivement qu'une seule et deux écoles en raison de la très faible densité de population qu'ils connaissent et de leur éloignement des grandes voies de communication. Avant 1974, seule la ville de Soddo avait une école secondaire. Dans les années 1980, trois nouvelles écoles secondaires ont été établies à Aräka (Bolosso Soré), Boditi (Damot Gale) et Bädässa (Damot Wäyde).

Nombre d'élèves dans le Wolaita entre 1975 et 1990

	1975	1991
Nombre d'élèves	13 632	89 864

Sources : Wolaita Zone Education Office, ከ 1967 ዓ.ም እስከ 1975 ዓ.ም ድረስ በወላይታ አውራጃ የተማሪዎች ብዛት (Nombre d'élèves dans l'awraja du Wolaita de 1974-75 à 1982-83) ; Soddo Zuriya Wäräda, የወላይታ አውራጃ የትምህርት ስታቲስቲክስ ማጠቃለያ ጥራዝ 1982EC (Statistiques scolaires de l'awraja du Wolaita, 1989-1990).

Avant 1974, les statistiques manquent concernant les unités administratives en-dessous de la région.

De tous les grands univers socialisateurs, l'univers scolaire est celui où s'opère le plus systématiquement et le plus durablement la rupture avec le sens pratique linguistique. Lieu commun, partagé un temps par l'ensemble de la population, il est pourtant impensé dans sa spécificité, dans son originalité historique et, au fond, sa radicale étrangeté¹.

Le « progrès » est de nature scripturaire. Sur des modes très divers, on définit donc par l'oralité (ou comme oralité) ce dont une pratique « légitime » – scientifique, politique, scolaire, etc. – doit se distinguer. Est « oral » ce qui ne travaille pas au progrès ; réciproquement, est « scripturaire » ce qui se sépare du monde magique des voix et de la tradition. [...] Aussi, pourrait-on lire, sur les frontons de la modernité, des inscriptions telles que « Ici, travailler, c'est écrire », ou « Ici on ne comprend que ce qu'on écrit².

Ainsi, la sociologie de l'éducation est un chapitre, et non des moindres, de la sociologie de la connaissance et aussi de la sociologie du pouvoir – sans parler de la sociologie des philosophies du pouvoir. Loin d'être cette sorte de science appliquée, donc inférieure, et bonne seulement pour les pédagogues, que l'on avait coutume d'y voir, elle se situe au fondement d'une anthropologie générale du pouvoir et de la légitimité³.

Quand l'Enfant était enfant, un autre enfant l'accompagnait. Tous les deux se tenaient la main pour entrer dans l'école. Mais, à l'un, l'école disait qu'il était tout ce qu'il devait être, quand, à l'autre, elle reprochait d'être ce qu'il était⁴.

Votre Majesté sait comme moi que l'avenir est gros de plus d'occurrences qu'il n'en peut mettre au monde. Et il n'est pas impossible d'en entendre bouger dans la matrice du temps. Mais l'événement seul décide laquelle de ces larves est viable et arrive à terme. Je n'ai jamais vendu au marché des catastrophes et des bonheurs accouchés d'avance⁵.

¹ Bernard LAHIRE, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Fayard, 2011 (2001), p. 177.

² Michel DE CERTEAU, *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*, Paris, Gallimard, 1990, p. 199.

³ Pierre BOURDIEU, *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Éditions de Minuit, p. 13.

⁴ Charlotte NORDMANN, *La fabrique de l'impuissance 2. L'école, entre domination et émancipation*, Paris, Éditions Amsterdam, 2007, p. 9.

⁵ Zenon ; Marguerite YOURCENAR, *L'œuvre au noir*, Paris, Gallimard, 1991 (1968), p. 183.

Introduction générale

Le Wolaita au bord de la nation ?

En 1999-2000 dans le sud-ouest de l'Éthiopie, les habitants de la région du Wolaita se sont soulevés contre l'introduction d'une nouvelle langue administrative et scolaire, le *WoGaGoDa*, un « espéranto » créé à partir des quatre langues parlées dans la zone du *Sāmén Omo* (Omo du nord). Nom quelque peu étrange, *WoGaGoDa* est l'acronyme de Wolaita, Gamo, Goffa et Dawāro. Cette réforme à la fois linguistique, scolaire et politique est survenue après six années d'utilisation de la langue wolaita dans l'administration et les écoles, dans le sillage de la nouvelle politique linguistique établie par la Constitution fédérale de 1994. Parti des principales villes du Wolaita, les premières à avoir reçu les manuels scolaires imprimés dans la nouvelle langue, le mouvement s'est répandu comme une traînée de poudre à travers les réseaux des écoles pour gagner la majeure partie de la population. Les pétitions adressées alors au gouvernement mettaient en avant le respect de la nouvelle Constitution qui garantissait à chaque « nation, nationalité et peuple d'Éthiopie » le droit de promouvoir sa culture. L'utilisation de leur langue dans l'administration et l'éducation était considérée par les pétitionnaires wolaita comme un point absolument essentiel de la concrétisation de ce droit.

Ils expliquaient que l'introduction du *WoGaGoDa* allait à rebours de l'histoire, alors qu'ils avaient enfin obtenu, après un siècle d'oppression, la place qui leur était due au sein de l'espace national. Ils mettaient en avant la violence de la conquête, en 1894, de leur royaume par les armées de l'empereur éthiopien Menilek II (1891-1913), de même que l'oppression et la marginalisation vécues sous le régime de Haylā Sellasé (1930-1974). Leur statut n'avait été amélioré que très récemment : d'abord sous le régime militaire marxiste-léniniste du *Därg*⁶ (1974-1991), enfin sous le régime fédéral mis en place par le Front Démocratique Révolutionnaire du Peuple Éthiopien. Les auteurs des pétitions précisait que, en dépit de ces décennies d'oppression, les Wolaita avaient toujours servi l'Éthiopie :

« De la campagne de l'empereur Menilek à aujourd'hui, le peuple wolaita a vécu en croyant pleinement à son identité éthiopienne et est resté ferme dans l'unité malgré le fait qu'il ait été

⁶ Le *Därg*, « comité » en amharique, était le nom du comité militaire qui a pris progressivement le pouvoir à la faveur de la révolution populaire qui a renversé, en 1974, le régime de Haylā-Sellasé. Il désigne, par extension, le gouvernement militaire dirigé Māngestu Haylā-Maryam (1974-1991).

maintenu sous un régime d'oppression par ceux qui croyaient en la supériorité de l'Éthiopie [du nord]. La nationalité qui porte le nom de "Wolaita" est ancienne. [...] Aujourd'hui, il se trouve en Éthiopie, dans différents secteurs d'activité, de très nombreux intellectuels et combattants [wolaita] qui tombent sur le champ de bataille⁷».

Ils réaffirmaient ainsi leur appartenance à la nation, tout en rappelant que cette appartenance exigeait le respect de leur identité. En somme, en s'appuyant sur l'évolution de leur statut depuis l'intégration à l'Éthiopie en 1894 et sur l'affirmation d'une identité à la fois éthiopienne et wolaita, ils posaient la question des modalités de leur existence au sein de la nation.

Ce sentiment de double appartenance s'est formée en 50 ans, entre l'accélération de la centralisation par Haylā Sellasé à partir 1941 et la chute du Därg en 1991. Toutefois, la conception linéaire – de la négation à la reconnaissance progressive de leur identité – présentée par les pétitionnaires (comme stratégie pour revendiquer le retrait du *WoGaGoDa*) cache une trajectoire plus complexe. Les relations entre le Wolaita et l'Éthiopie – son État central, son administration locale, sa culture dominante – ont été faites de convergences, de divergences, de négociations, de tâtonnements, d'hésitations. Il est difficile de voir se dessiner une vision d'ensemble tant l'hétérogénéité domine. D'abord parce qu'une « nationalité » n'est pas homogène, même si des élites nationalistes peuvent la présenter comme telle pour avancer des revendications. Elle a ses hiérarchies sociales, sa distribution du pouvoir, ses niveaux de richesses, ses classes sociales, ses religions, ses hommes, ses femmes ; c'est-à-dire des individus et des groupes plus ou moins proches du pouvoir, armés de capitaux politiques, culturels, sociaux et économiques inégaux, qui n'ont pas de ce fait les mêmes possibilités, aspirations et intérêts. Ensuite, car les politiques des différents gouvernements n'ont pas été univoques. Enfin, car la société du Wolaita a été travaillée en profondeur pendant 50 ans. Les hiérarchies sociales, les critères de distinction et les rapports de domination internes à la société locale se sont transformés sous l'effet de dynamiques et de contraintes venues de l'extérieur – nationales et internationales – et de leurs propres tensions. Ces transformations ont renouvelé les manières de se représenter la communauté politique nationale, d'être et d'agir en son sein.

⁷ « ከግዜ ምኒልክ ዘመቻ ወዲህ በኢትዮጵያ ኃይልነት ከሚሰማቸው ሰዎች በጭቆና እገዛዝ ሥር ቢቆይም የወላይታ ሕዝብ በኢትዮጵያዊነቱ ሙሉ እምነት ኖሮት በእንደነት ጸንቶ ወላይታ የሚለውን ስም ይዞ የቆየ ብሔረሰብ ነው። [...] እሁንም በኢትዮጵያ በተለያዩ ሥራ መስኮች ድርሻቸውን የሚያበረክቱ ምሁራን ልጆችና በጦር ሜዳም በመዋደቅ ላይ ያሉ ታጋዮች መገኘታቸው እውን ነው። » ; dans WANNA WAGĀSHO, *የወላይታ ሕዝብ ታሪክ*, (Histoire du peuple Wolaita), Addis-Abeba, Berhanenna Sälam Printing Press, 2003, p. 172.

L'école est un lieu de rencontre entre les politiques étatiques et les sociétés locales. Comment, depuis l'ouverture de la première école gouvernementale du Wolaita en 1941, les identités locales se sont-elles reconfigurées au sein de dynamiques locales, nationales et internationales ? Que dévoile l'étude des processus scolaires sur la construction de manières spécifiques de se considérer comme Éthiopien ?

Sur la nation et sa « modernité »

Le concept – ou plutôt l'idée protéiforme – de nation est au cœur de ce travail. Non pas pour écrire un « roman national » de plus qui aurait pour seule originalité d'utiliser l'école comme porte d'entrée ; mais parce que la nation a été l'objet de tensions incessantes, un défi pour les gouvernements qui se sont succédé depuis l'extension des frontières, à la fin du XIX^e siècle, au-delà des hauts-plateaux. Ce processus a renforcé la diversité d'un royaume déjà hétérogène⁸. Comment faire « tenir » cet ensemble ? Sur quelle matérialité et quel imaginaire appuyer son existence ? Sous Haylä Sellasé, être Éthiopien signifiait parler amharique, adopter la religion orthodoxe et se reconnaître dans les mythes de l'Éthiopie du nord. Le Därg a assoupli les critères culturels d'appartenance à la nation en affirmant vouloir mettre un terme à « l'oppression des nationalités ». Se revendiquant du marxisme-léninisme, il a redéfini la nation de manière égalitaire. La langue, la religion, la culture et la « nationalité » n'étaient plus, en théorie, des facteurs discriminants. La nation devait prendre corps dans les masses unies par la solidarité de classe et la lutte contre les ennemis intérieurs et extérieurs de la « mère-patrie révolutionnaire ». Les deux régimes ont utilisé deux stratégies différentes pour cimenter horizontalement la population et l'agréger verticalement à l'État. Tout en partageant un souci commun d'unité nationale, ils ont appuyé leur pouvoir sur des définitions distinctes de la nation. Dans ce mouvement, si la centralisation est allée croissante, le mode de domination politique, économique et culturelle du centre sur les périphéries a changé de nature.

Les historiens qui ont tenté de théoriser la nation se sont heurtés au caractère évanescent du concept qui échappe à toute tentative de définition qui en épuiserait la signification. Comme le dit Eric Hobsbawm, « on n'a trouvé aucun critère satisfaisant qui permette de décider lesquelles des nombreuses collectivités humaines pourraient porter le titre

⁸ Ayda BOUANGA, *Le Damot dans l'histoire de l'Éthiopie (13-20e siècles): recompositions religieuses, politiques et historiographiques*, Paris, Université de Paris 1 Panthéon-Sorbonne, thèse de doctorat d'histoire sous la direction de Bertrand Hirsch, décembre 2013, conclusion, pp. 431-439.

de nation⁹». Il est impossible de donner une définition universelle, fondée sur des critères « objectifs » tels que la langue, le territoire commun, l'histoire commune ou les traits culturels¹⁰. En eux-mêmes « flous », « mouvants » et « ambigus »¹¹, ces critères ne se recoupent jamais intégralement. À défaut de définition, il s'est donc agi d'élaborer des outils qui permettent l'interprétation. Les approches subjectives fondées sur les représentations sont apparues comme les plus opératoires. La plus célèbre, et la plus usitée, est celle proposée par Benedict Anderson : les nations sont des « communautés imaginées », « parce que même les membres de la plus petite des nations ne connaîtront jamais la plupart de leurs concitoyens [...] bien que dans l'esprit de chacun vive l'image de leur communion¹²».

Cette perspective invite à penser les nations comme des entités en perpétuelle construction. Comment les imaginaires nationaux se forment et se reproduisent-ils ? Devant être vivante dans les esprits des membres qui la compose, prendre corps dans les individus, la nation fait l'objet d'une pédagogie politique constante. Celle-ci peut provenir, dans le cas d'un groupe aspirant à son propre État, de l'action délibérée « de pionniers et de militants de l'idée nationale et par le début d'une campagne politique autour de cette idée¹³ ». Construire la nation est, par ailleurs, le fait des États déjà constitués qui œuvrent à ce que « l'unité politique et l'unité nationale se recouvrent¹⁴», c'est-à-dire à devenir des États-nations. C'est pourquoi les nationalistes et les États cherchent à fonder la nation sur des critères objectifs et/ou à l'affirmer comme une donnée primitive, à la fois a-temporelle (elle est naturelle) et ultra-temporelle (elle existe depuis toujours). Une approche de la nation en terme de construction et de pédagogie politique implique, de plus, une histoire sociale consacrée à l'étude de « l'interpénétration du quotidien et du national comme [...] processus d'incorporation et [de] production d'un sentiment d'appartenance¹⁵». C'est ce que fait brillamment Benedict Anderson lorsqu'il analyse l'élaboration de l'imaginaire national à travers la littérature, la presse – dont la large diffusion est permise par ce qu'il nomme le « capitalisme de l'imprimé » –, les monuments et les musées.

L'histoire de l'éducation dans la Wolaita proposée ici s'inscrit résolument dans la

⁹ Eric HOBBSAWM, *Nations et nationalismes depuis 1780*, Paris, Folio histoire, 1992 (1990), p. 18.

¹⁰ Eric HOBBSAWM, *Nations et nationalismes depuis 1780*, Paris, Folio histoire, 1992 (1990), p. 19.

¹¹ Eric HOBBSAWM, *Nations et nationalismes depuis 1780*, Paris, Folio histoire, 1992 (1990), p. 20.

¹² Benedict ANDERSON, *L'imaginaire national : réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris, La Découverte, 1996, p. 19.

¹³ Eric HOBBSAWM, *Nations et nationalismes depuis 1780*, Paris, Folio histoire, 1992 (1990), p. 31.

¹⁴ Ernest GELLNER, *Nations et nationalisme*, Paris, Payot, 1989, p. 11.

¹⁵ Sylvain ANTICHAN, « Penser le nationalisme ordinaire avec Maurice Halbwachs », *Raisons politiques*, 37, Paris, Presse de Sciences Po., février 2010, p. 23.

perspective de Benedict Anderson lorsqu'il s'agit de comprendre les ressorts de l'imaginaire national. En revanche, deux réserves doivent lui être préalablement adressées, ainsi qu'à Eric Hobsbawm. Une manière de concevoir la nation comme éminemment « moderne » – sans que le lecteur ne sache jamais réellement ce que signifie « moderne » – pousse ces auteurs à situer sa naissance dans le berceau de la « modernité » : l'Europe, à laquelle Benedict Anderson ajoute les « États créoles » d'Amérique. Le point de départ de ce dernier est que « l'état de nation [...] aussi bien que le nationalisme sont des artefact culturels » qui « deviennent "modulaires", susceptibles d'être transplantés¹⁶ ». De son côté, Eric Hobsbawm avance que « la nation moderne, en tant qu'État ou en tant qu'ensemble de gens aspirant à le devenir, diffère en nombre, en étendue et en nature des communautés auxquelles les êtres humains se sont identifiés au fil de la quasi-totalité des temps historiques¹⁷ », sa « caractéristique fondamentale [...] est justement sa modernité¹⁸ ». Ici, l'apprenti-chercheur formé au début du XXI^e siècle en travaillant sur un terrain non-européen plonge dans une certaine perplexité. Deux points attirent tout particulièrement son attention : le premier est la perspective strictement eurocentrée de ces affirmations ; le second est l'utilisation, rapide et confuse, du terme « modernité », dont on ne sait trop s'il qualifie une période historique – l'époque contemporaine – ou si elle est une catégorie d'analyse – dans ce cas, que veut dire « moderne » et pourquoi la nation serait-elle « moderne »¹⁹ ?

Il est, tout d'abord, salutaire de rappeler la réserve adressée par Partha Chatterjee (un continuateur aussi redevable que critique) à Benedict Anderson :

« Si les nationalismes dans le reste du monde ont à choisir leur communauté imaginée à partir de certaines formes "modulaires" déjà mises à dispositions par l'Europe et les Amériques, que leur reste-il à imaginer ? L'Histoire, il semblerait, a décrété que nous, dans le monde postcolonial, devons être de simple consommateurs de modernité²⁰ ».

L'historien britannique Christopher Bayly ajoute une remarque fondamentale qui

¹⁶ Benedict ANDERSON, *L'imaginaire national : réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris, La Découverte, 1996, p. 18.

¹⁷ Eric HOBBSAWM, *Nations et nationalismes depuis 1780*, Paris, Folio histoire, 1992 (1990), p. 91.

¹⁸ Eric HOBBSAWM, *Nations et nationalismes depuis 1780*, Paris, Folio histoire, 1992 (1990), p. 35.

¹⁹ Ces positionnements posés *a priori* sont d'autant plus surprenants de la part de ces deux auteurs : Benedict Anderson est un spécialiste de l'Asie du sud-est et Eric Hobsbawm a montré que le découpage binaire tradition/modernité reposait sur une « invention de la tradition ».

²⁰ « If nationalisms in the rest of the world have to choose their imagined community from certain "modular" forms already made available to them by Europe and the Americas, what do they have left to imagine ? History, it would seem, has decreed that we in the postcolonial world shall only be perpetual consumers of modernity » ; Partha CHATTERJEE, *The Nation and its Fragments : Colonial and Postcolonial Histories*, Princeton University Press, 1993, p. 5.

invite, elle aussi, à déplacer le regard :

« l'éveil vigoureux des nationalités au XIX^e siècle fut un phénomène mondial. Il se manifesta simultanément dans une grande partie de l'Asie, de l'Afrique et du continent américain, et non pas d'abord en Europe en attendant d'être exporté "outremer". [...] À l'avenir, les théoriciens du nationalisme vont donc devoir mettre le monde extra-européen au centre de leur analyse, plutôt qu'y voir seulement un "bonus supplémentaire" ²¹».

Qui travaille sur l'Éthiopie ne peut que souscrire au constat et à la suggestion de Christopher Bayly. Le cas éthiopien permet même d'aller plus loin. Non seulement le XIX^e siècle éthiopien a vu un sursaut de nationalisme en réaction à l'impérialisme européen, mais le sentiment national fondé sur un imaginaire commun était préexistant. Marie-Laure Derat a montré comment, dès le XV^e siècle, le pouvoir utilisait le réseau des églises pour homogénéiser la population sous son autorité en créant, cimentant et renouvelant un imaginaire collectif²². Deux personnes vivant à l'opposé des limites du royaume avaient conscience d'avoir le même souverain, de partager les mêmes mythes, le même sens d'une continuité historique qui participaient à la « conscience et à la légitimation d'un "nous" national²³ » ; en un mot, d'appartenir à la même communauté politique²⁴. Si Perry Anderson a remarqué « qu'aucun État médiéval européen n'a été fondé sur la nationalité²⁵», le spécialiste de l'Éthiopie Donald Doham rappelle que « quoique l'on puisse dire de la société abyssine, elle était fondée sur une nationalité²⁶». Fondée sur une nationalité car la correspondance entre un gouvernement, un territoire et une population était établie ; car un imaginaire national, au sens où l'entend Benedict Anderson, existait. Cet imaginaire national prenait racine dans l'histoire éthiopienne et ne devait rien à la « modernité » européenne. Dès lors, la nation sera abordée ici comme une communauté imaginée, mais non en tant qu'ensemble

²¹ Christopher A. BAYLY, *La naissance du monde moderne (1780-1914)*, Paris, Le Monde Diplomatique, Les Éditions de l'Atelier, p. 327.

²² Marie-Laure DERAT, « Les homélies du roi Zar'a Ya'eqob : la communication d'un souverain éthiopien du XVe siècle », in Alain BRESSON, Anne-Marie COCULA, Christophe PÉBARTHE (dir.), *L'écriture publique du pouvoir*, Bordeaux, Ausonius, 2002, p. 45.

²³ Sylvain ANTICHAN, « Penser le nationalisme ordinaire avec Maurice Halbwachs », *Raisons politiques*, 37, Paris, Presse de Sciences Po., février 2010, p. 24.

²⁴ Je me permets de franchir le pas entre la volonté étatique d'unifier et la réalité d'un sentiment populaire d'appartenance commune en m'appuyant sur des échanges avec Marie-Laure Derat.

²⁵ Dans Donald DONHAM, « Old Abyssinia and the new Ethiopian empire : themes in social history », in Donald DONHAM and Wendy JAMES (eds.), *The Southern Marches of Imperial Ethiopia*, Oxford, James Currey, 2002, p. 13.

²⁶ « Whatever else can be said about abyssinian society, it was founded upon a nationality, and it did show a persistant tendency to enlarge itself and to incorporate other nationalities » ; Donald DONHAM, « Old Abyssinia and the new Ethiopian empire : themes in social history », in Donald DONHAM and Wendy JAMES (eds.), *The Southern Marches of Imperial Ethiopia*, Oxford, James Currey, 2002, p. 13.

d' « artefacts modulaires » transplantés.

Il est cependant vrai que, dès le début du XX^e siècle et plus particulièrement à partir de 1941, les écoles ouvertes par le gouvernement éthiopien ont été des lieux d'importation de savoirs européens à des fins de centralisation, présentée comme une « modernisation », une politique progressiste qui serait une première étape vers le « développement ». Jusqu'à 1974, le monde capitaliste occidental – les États-Unis était le principal soutien du gouvernement de Haylä Sellasé – était une inspiration pour les élites éthiopiennes. Après la révolution de 1974, le Därg s'est tourné vers le bloc de l'Est. L'URSS, la RDA et, dans une moindre mesure, Cuba, sont devenus les principaux alliés du régime. Les finalités et les programmes scolaires ont été modifiés en conséquence. Tour à tour, capitalisme et socialisme sous sa forme soviétique ont été présentés comme des modèles pour entrer dans la « modernité » et permettre le développement. Si elle ne peut en aucun cas être utilisée comme une catégorie d'analyse, la modernité, et son corollaire la modernisation, ont été au XX^e siècle des cadres puissants de lecture du monde qui ont déterminé l'action des acteurs. L'État s'est légitimé en se prétendant dépositaire du « moderne » et donc de l'avenir de la nation. Les gouvernés, à l'échelle nationale comme dans le Wolaita, ont investi ce concept comme une aspiration à un mieux-être. L'opposition au régime de Haylä Sellasé dans les années 1960 et la révolution de 1974 ont été menées au nom du progrès et conceptualisés par des discours qui opposaient l'arriération à la modernité. Ce dernier terme devra donc être entendu comme un ensemble de représentations, que les acteurs ont saisi de manières plurielles en raison même de son flou conceptuel et de la prolifération des sens qui lui sont attribués.

Tout comme l'idée de « modernité », celle de nation n'a pas été investie seulement par l'État. Le mouvement étudiant éthiopien, qui s'est développé dans les années 1960, a opposé, en s'appuyant sur la théorie des nationalités de Staline, l'idée d'une nation multi-culturelle, multi-lingue et multi-confessionnelle à la vision homogénéisatrice de Haylä Sellasé. De leur côté, toujours à partir des années 1960, de nombreux Wolaita protestants éduqués dans des institutions scolaires gouvernementales et/ou missionnaires aspiraient à une meilleure intégration sans abandonner leur religion. Ils désiraient entrer pleinement dans la nation sans, pour autant, adopter le christianisme de ceux qui avaient soumis leurs pères. La définition de la nation, de ses critères d'inclusion et d'exclusion, a été au cœur de tensions ayant pour enjeux la légitimation ou la contestation du pouvoir, l'appartenance à la communauté politique nationale ou la marginalisation. Il ne s'agit donc pas d'étudier la formation de la « nation

éthiopienne » à partir d'une étude de cas, mais d'interroger les relations multiples et changeantes des habitants d'une région avec l'ensemble national. Ceci implique de se pencher sur les diverses manières dont l'idée de nation a été interprétée, interrogée, négociée, contestée et redéfinie. Dans le Wolaita, ce processus a été profondément ancré dans l'expérience vécue de l'intégration à l'Éthiopie et s'est particulièrement incarné dans l'éducation scolaire.

Si le concept de nation se dérobe aux tentatives de définition objective, la manière dont chaque État la définit délimite un espace symbolique de légitimité politique, impose des critères d'appartenance auxquels il est impératif de répondre, sous peine de marginalisation et de discrimination. Qui ne les remplit pas, ou trop partiellement, est un être politique – un citoyen ou un sujet – carencé. Cependant, s'ils sont à bien des égards exclusifs, ces critères peuvent être dotés d'une plasticité plus ou moins relative selon le niveau de consensus qu'ils parviennent à fédérer. Définis officiellement par l'État, ils peuvent, d'une part, faire l'objet de débats voire de conflits d'interprétation et, d'autre part, survivre à de nouvelles définitions officielles s'ils sont sédimentés dans le corps social²⁷.

Bien entendu, une histoire de l'éducation qui s'intéresse aux dynamiques scolaires en regard des définitions normatives de la nation et des réalités de l'imaginaire national ne peut se contenter d'une analyse des discours et des représentations. Ces derniers sont inextricablement liés, par des effets de retours réciproques constants, aux modes et rapports de production, ainsi qu'à la distribution et aux pratiques de pouvoir. L'historien de l'éducation Carl Kaestle rappelle ici deux points méthodologiques indispensables : la structure sociale et ses transformations sont un point de départ essentiel pour expliquer les dynamiques éducatives et les trajectoires des systèmes scolaires ; la confrontation entre l'idéologie dominante et celles portées par des sous-groupes offre un support conceptuel qui permet de comprendre comment les processus éducatifs fonctionnent²⁸.

L'école : imaginaire et matérialité de la nation

Si le milieu scolaire du Wolaita a été prompt à contester le *WoGaGoDa*, c'est parce que les élèves et les enseignants étaient parmi les premiers concernés par la réforme, mais aussi

²⁷ Le cas de la France offre un très bon exemple de ces phénomènes : si le pays est officiellement laïque depuis la séparation de l'Église et de l'État en 1905, l'héritage chrétien est toujours considéré comme un critère d'appartenance souvent inavoué mais très répandu : peut-on, en 2014, être musulman sans être soupçonné de ne pas être « complètement » français en dépit de documents officiels – acte de naissance et/ou papiers d'identité – qui l'attestent ?

²⁸ Carl KAESTLE, « Theory in Educational History : a middle ground », in Lowe Roy (eds.), *History of Education*, vol. 1, London and New-York, RoutledgeFalmer, 2000 (1992), p.121.

car l'école est un lieu de contact entre la société et l'État. Les acteurs scolaires se situent à l'articulation, au point de confluence entre des dynamiques locales, nationales, internationales – pour ne citer que trois niveaux des cercles concentriques dans lesquels l'activité sociale des individus et des groupes est insérée. L'éducation scolaire gouvernementale est un instrument emblématique des pratiques politiques et culturelles d'un gouvernement vis-à-vis de ses administrés, en même temps qu'un lieu de négociations où les aspirations symboliques et matérielles des gouvernants et des gouvernés, leurs interprétations respectives de ce qu'est et devrait être le monde social, se rencontrent, se confrontent, se transforment.

L'école, en tant qu'instrument de légitimation du pouvoir et de normalisation qui s'applique à modeler des manières de penser et des façons d'être, est utilisée par l'État pour assurer la matérialisation de sa conception de la nation. D'abord, comme l'a souligné Pierre Bourdieu, « les institutions scolaires ont pour mission majeure de construire la nation comme population dotée des mêmes "catégories", donc du même sens commun²⁹ ». Ensuite, l'éducation scolaire impose des critères linguistiques, religieux et culturels qui attribuent une identité délimitée à la nation, à travers la langue (ou les langues) d'enseignement, l'histoire, la géographie, l'éducation civique et, de manière plus allusive, la littérature. Enfin, l'école veille à ce que les élèves deviennent de futurs gouvernés habitant « le temps de la nation » : elle enseigne un passé commun réorganisé ou inventé pour inscrire la communauté politique dans la longue durée ; en véhiculant le mythe du progrès, elle s'attache à inculquer l'idée d'une communauté de destin. Comme le résume Partha Chatterjee en s'appuyant sur Homi Bhabha :

« dans le premier temps, le peuple est objet de pédagogie nationale parce qu'il est toujours dans une phase de fabrication, dans un processus de progrès historique qui reste à parachever pour que la nation réalise son destin ; dans le second, l'unité du peuple, son identification permanente à la nation, doivent être continuellement signifiées, répétées, performées³⁰ ».

Unie, la nation doit être placée sur la voie du progrès, étiqueté sous les rubriques de « modernisation » et de « développement »³¹. En somme, le rôle de l'école est de créer un imaginaire national et, dans le même mouvement, de porter l'idée du progrès. Dans cette perspective, recevoir une éducation scolaire signifie à bien des égards avoir reçu le baptême de

²⁹ Pierre BOURDIEU, *Méditations pascaliennes*, Paris, Éditions du Seuil, 2003 (1997), p. 142.

³⁰ Partha CHATTERJEE, « La nation dans un temps hétérogène » in Partha CHATTERJEE, *Politique des gouvernés*, Paris, Éditions Amsterdam, 2009, p. 19.

³¹ Partha CHATTERJEE, *The Nation and its Fragments : Colonial and Postcolonial Histories*, Princeton University Press, 1993, p. 3.

la modernité. L'école porte en elle la division binaire entre tradition et modernité et, dès lors, celle de la nation en deux parties, dont l'une est « moderne » et l'autre « à moderniser ». Moderne et traditionnel polarisent des discordances sur ce que doit être la nation en tant que communauté en devenir.

Après avoir expliqué que la nation procède d'un acte d'imagination, Benedict Anderson ajoute « [qu'] au-delà des villages primordiaux où le face-à-face est de règle (et encore...), il n'est de communauté qu'imaginée³² ». L'histoire de l'éducation invite à retenir cette idée tout en lui apportant quelques remaniements ou, pour le moins, d'atténuer l'exclusivité accordée à l'imagination. Christine Chivallon a remarqué que, si Benedict Anderson démontre de manière remarquable que la création de l'imaginaire s'appuie sur une série de supports matériels – des livres, des journaux, des musées, des monuments etc. –, il n'inclut pas la matérialité de la nation à son élaboration théorique³³. Or, s'intéresser au lien entre l'institution scolaire et la construction de la nation implique de ne pas dissocier imaginaire et matérialité. L'école est un instrument de façonnement de l'imaginaire à travers l'histoire, les mythes, les savoirs enseignés en général. Elle est, aussi, dotée d'une forte matérialité à travers ses livres, ses classes, son enceinte close, ses heures d'entrée et de sortie³⁴. Elle exerce une action pédagogique et des contraintes – bien loin d'être imaginaires – sur les esprits et les corps des élèves. Ses bâtiments, inscrits dans le paysage, marquent la présence physique de l'État et de la nation en des points dispersés du territoire administré. Enfin, si le sentiment d'appartenance commune repose sur l'imagination, l'entrée dans la nation n'est pas un acte purement imaginaire, situé dans les nuées de l'univers discursif. Pour les Wolaita dominés, elle signifie, très concrètement, une émancipation de rapports de production fondés sur l'exploitation et un affranchissement de relations de pouvoir oppressives. Le rapport à la nation et à l'école s'inscrit profondément dans la réalité sociale concrète, psychologiquement et physiquement vécue, des rapports de pouvoir. « Réel » et imaginaire ne sont pas dissociables.

C'est à travers l'école que les Wolaita sont partis, de plus en plus nombreux, « à l'assaut de la nation ». L'école est un des instruments de pouvoir du centre sur ses périphéries, mais aussi un outil grâce auquel les dominés peuvent atténuer les aspects les plus criants de la

³² Benedict ANDERSON, *L'imaginaire national : réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris, La Découverte, 1996, p. 20.

³³ Christine CHIVALLON, « Retour sur la "communauté imaginée" d'Anderson. Essai de clarification théorique d'une notion restée floue », *Raisons politiques*, vol. 3, n°27, 2007, pp. 131-172.

³⁴ Ian GROSVENOR, Martin LAWN, Kate ROUSMANIERE (eds.), *Silencies and Images – The Social History of the Classroom*, New York, Peter Lang, 1999, 275 p.

domination qu'ils subissent, en s'adaptant aux structures qui leurs sont imposées. L'école est alors un espace de « tactique », définie par Michel de Certeau comme une « action calculée que détermine l'absence d'un propre. [...] La tactique n'a pour lieu que celui de l'autre. Aussi doit-elle jouer avec le terrain qui lui est imposé tel que l'organise la loi d'une force étrangère³⁵ ». La culture transmise par l'école donne la capacité aux populations marginalisées de se mouvoir dans ce « monde de l'autre » qu'est la nation. Les savoirs, valeurs et comportements qu'elle véhicule donnent connaissance des codes qui régissent ce monde, même s'ils ne sont pas forcément intégralement acceptés.

L'objectif du « progrès » – en dépit du fait que ses contenus manquent très souvent de précision – vise à agréger la population à l'État. Toutefois, les grands projets de l'État n'ont pas le même sens au centre que dans le contexte d'une localité ; les perceptions changent lorsque l'on change d'échelle. Il en va de même des catégories polysémiques qui soutiennent ces projets – la nation, le progrès, le développement, la civilisation etc. –, que les acteurs investissent et font fonctionner sur des registres pluriels qui leur sont propres. L'écart peut ainsi être grand entre l'homogénéité d'une politique scolaire et l'hétérogénéité des usages qu'en font les acteurs sociaux, entre les grands projets de l'un et les « politiques du quotidien » des autres. Pour l'État, par exemple, le progrès se conçoit à un niveau macro : il pourra signifier une administration centralisée et efficace, une augmentation des richesses nationales etc. Pour un individu, sa famille ou son groupe social, le progrès pourra signifier l'accès au salariat, la sortie d'une vie agricole misérable et d'un statut de dominé. D'autres pourront embrasser des projets collectifs à plus grande échelle, qui peuvent être ou ne pas être ceux de l'État. Les relations qu'une société entretient avec le pouvoir central et la communauté politique nationale se comprennent dans ces décalages dont l'école est un lieu privilégié d'observation. Les réceptions et interprétations des discours et des pratiques scolaires doivent donc être questionnés et analysés en détail, car elles témoignent des manières diverses et évolutives dont les populations investissent les politiques étatiques.

Les dynamiques scolaires dans le Wolaita à l'aune des relations de pouvoir

En s'appuyant sur les travaux de l'historien Maurizio Gribaudi, un des principaux représentants de la micro-histoire, Jean-Hervé Jézéquel a montré que, sous la colonisation en Afrique Occidentale Française, les logiques de scolarisation échappaient aux explications linéaires et que les approches en terme de macro-variables étaient insuffisantes à en rendre

³⁵ Michel DE CERTEAU, *L'invention du quotidien. 1. arts de faire*, Paris, Gallimard, 1990, pp. 60-61.

compte. C'est pourquoi il s'est attaché à « restituer le rôle des configurations locales – c'est-à-dire la trame locale des relations et des appartenances sociales – dans l'explication des processus historiques globaux³⁶ ». Ces « relations » sont, pour beaucoup, des relations de pouvoir et les « appartenances sociales » des positions dans la distribution de ce dernier. Dans sa thèse d'histoire sur la formation de l'élite kényane, Hélène Charton a montré comment la scolarisation a été une forme de résistance qui a permis à certains Kényans de « s'approprier des outils de la domination » et, partant, de prendre pied dans le nouvel espace social et politique imposé par la colonisation britannique³⁷. Ces deux perspectives invitent à considérer les modes d'investissement de l'école à partir des structures sociales et des rapports de pouvoir.

Les places occupées dans la distribution du pouvoir, qui signifient des distances variées par rapport à la culture scolaire, dessinent un « espace social » que Pierre Bourdieu définit comme une « structure de juxtapositions de positions sociales »³⁸. Elles tracent des lignes de partage à partir desquelles les dynamiques scolaires du Wolaita doivent être analysées, même si une part d'incertitude doit être maintenue pour permettre des surprises. Comment les différentes positions dans la distribution du pouvoir ont-elles contribué à déterminer les pratiques scolaires des différents individus et groupes sociaux ? Comment ces individus et groupes percevaient-ils les communautés politiques locales et nationales dans lesquelles ils vivaient ? La place qu'ils y occupaient ? Le rapport à l'école informe sur la manière dont les actrices et les acteurs questionnent les structures sociales et la position qu'ils y occupent pour, bon gré mal gré, les accepter ou les remettre en cause.

À la manière des « résistances » de Michel Foucault, l'école agit comme un révélateur. Elle permet de « mettre en évidence les relations de pouvoir, de voir où elles s'inscrivent, de découvrir leurs points d'application et les méthodes qu'elles utilisent³⁹ » ; et ce, au moins, de deux manières. D'une part, le fonctionnement interne de l'école et l'expérience scolaire des élèves permettent de comprendre comment le pouvoir s'exerce et fonctionne dans l'espace

³⁶ Jean-Hervé JÉZÉQUEL, « Histoire de bancs, parcours d'élèves. Pour une lecture "configurationnelle" de la scolarisation à l'époque coloniale », *Cahiers d'études africaines*, vol. 43, n° 169-170, 2003, p. 422. ; Jean-Hervé JÉZÉQUEL, *Les "mangeurs de craies" : socio-histoire d'une catégorie lettrée à l'époque coloniale : les instituteurs diplômés de l'école normale William-Ponty (c.1900-c.1960)*, Paris, EHESS, thèse de doctorat d'histoire sous la direction de Elikia M'Bokolo, 2002, 792 p.

³⁷ Hélène CHARTON, *La genèse ambiguë de l'élite kényane : formation et intégration de 1945 à l'indépendance*, Paris, Université de Paris VII-Denis Diderot, thèse de doctorat d'histoire sous la direction de Catherine Coquery-Vidrovitch, 2002, p. 3.

³⁸ Pierre BOURDIEU, *Méditations pascaliennes*, Paris, Éditions du Seuil, 2003 (1997), p. 195.

³⁹ Michel FOUCAULT, « Le Sujet et le Pouvoir », *Dits et écrits IV (1980-1988)*, Paris, Gallimard, p. 225.

scolaire. La culture scolaire – un ensemble de *normes* qui définissent des savoirs à enseigner et des conduites à inculquer et un ensemble de *pratiques* qui permettent la transmission de ces savoirs et l'incorporation de ces pratiques, selon Dominique Julia⁴⁰ –, tend à se répandre hors de ses murs. L'espace scolaire est, certes, un espace spécifique mais il n'est pas un isolat et les échanges qu'il entretient avec son environnement social se font dans les deux sens. Les hiérarchies sociales et les pratiques de pouvoir de la société environnante se répercutent dans l'école ; inversement, « les formes [scolaires] de pouvoir – y compris les plus microscopiques – génèrent le social⁴¹ ». D'autre part, les attitudes vis-à-vis de la culture scolaire s'inscrivent dans, et donc dévoilent, les relations de pouvoir qui prévalent dans l'environnement social. « L'analyse précise des rapports conflictuels ou pacifiques que [la culture scolaire] entretient, à chaque période de son histoire, avec l'ensemble des cultures qui lui sont contemporaines : culture religieuse, culture politique ou culture populaire⁴² », est alors une porte d'entrée vers la compréhension de phénomènes plus larges. Dans les deux perspectives, l'histoire de l'éducation permet de comprendre comment les individus et les groupes vivent les relations de pouvoir, se situent à leur égard et, sciemment ou non, les transforment.

Les réalités politiques, sociales, économiques et culturelles du Wolaita au XX^e siècle justifient une telle approche. Il s'agit d'une région carrefour située à 300 kilomètres au sud d'Addis-Abeba, conquise par l'empereur Menilek II en 1894. Il s'agissait alors d'un royaume puissant entouré d'États vassaux, en position d'hégémonie régionale, qui dominait politiquement, économiquement et culturellement la zone délimitée par la vallée du Rift à l'est, le royaume Hadiya au nord, le royaume de Kafa à l'ouest, jusqu'au lac Chamo au sud⁴³. Intégré de force à l'Éthiopie, il a perdu sa souveraineté pour déchoir d'une position centrale à une situation périphérique. La résistance opposée à l'armée éthiopienne a été sévèrement punie. Le territoire du Wolaita a été mis à sac et son roi, *Tona*, fait prisonnier avant d'être

⁴⁰ Dominique JULIA, « La culture scolaire comme objet historique » in António NÓVOA, Marc DEPÆPE and Erwin V. JOHANNINGER (Eds.), *The Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*, Gent : *Paedagogica Historica*, Supplementary Series I, 1995, p. 354.

⁴¹ Inès DUSSEL, « School Uniforms and Disciplining the Appearances : Towards a History of the Regulations of Bodies in Modern Educational Systems », in Thomas POPKEWITZ et alii (dir.), *Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling*, London, RoutledgeFalmer, 2001, p. 208.

⁴² Dominique JULIA, « La culture scolaire comme objet historique » in António NÓVOA, Marc DEPÆPE and Erwin V. JOHANNINGER (Eds.), *The Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*, Gent : *Paedagogica Historica*, Supplementary Series I, 1995, p. 354.

⁴³ Sabine PLANEL, *La chute d'un Éden éthiopien. Le Wolaita, une campagne en recomposition*, 2008, Paris, IRD, pp. 131-140.

transporté enchaîné à Addis-Abeba accompagné de milliers d'esclaves raziés⁴⁴. D'après Bahru Zewde, « en 1894, [...] le puissant royaume du Wolaita a été incorporé après une des campagnes les plus sanglantes de tout le processus d'expansion⁴⁵ ». Les territoires soumis sans résistance, comme les régions oromo du Wälläga et de Jimma à l'ouest et au sud-ouest, sont devenus tributaires. Leurs souverains sont demeurés à la tête de leurs anciens royaumes devenus régions éthiopiennes et les terres n'ont pas fait l'objet d'expropriations massives⁴⁶. Les élites politiques locales n'en sont pas moins passées sous le contrôle de l'État éthiopien et la lourdeur des tributs a fortement pesé sur l'économie paysanne. Elles sont devenues des « enclaves semi-indépendantes⁴⁷ ». Ceux qui ont résisté, comme le Kaffa et le Wolaita, sont en revanche passés sous contrôle direct de l'administration éthiopienne⁴⁸.

Dans le Wolaita, les terres ont été distribuées aux soldats de Menilek II avec le droit de lever des taxes et de profiter du travail servile des paysans. Dotés de pouvoirs politiques et judiciaires étendus, ils exerçaient le pouvoir au nom du gouvernement. Des colons armés envoyés du nord les secondaient pour assurer le contrôle des populations conquises. Les vaincus sont devenus des paysans tributaires, astreints aux ponctions et aux corvées, sur lesquels s'exerçait un pouvoir arbitraire. Au groupe des nouveaux maîtres, se sont agrégés des Wolaita auxiliaires du pouvoir aux échelons subalternes de l'administration. Ils étaient chargés, sous le contrôle étroit des conquérants, de lever les taxes, d'assurer l'exercice de la justice et de la police au niveau des villages. Enfin, le nouveau système a rapidement intégré de grandes familles locales, dont la famille royale, qui disposaient, comme les vainqueurs, de droits sur d'immenses domaines fonciers⁴⁹.

Après la libération de la courte occupation italienne entre 1936 et 1941, le gouvernement a impulsé un mouvement de privatisation foncière. Ceux qui disposaient du produit des terres et des personnes qui les travaillaient se sont progressivement changé en

⁴⁴ J.G. VANDERHEYM, *Une expédition avec le Negous (vingt mois en Abyssinie)*, Paris, Librairie Hachette et Cie, 1896.

⁴⁵ « in 1894 [...] the powerful kingdom of Walayta was incorporated after one of the bloodiest campaigns of the whole process of expansion » ; BAHRU ZEWEDE, *A History of Modern Ethiopia 1855-1991*, Oxford, James Currey, 1991, p. 64.

⁴⁶ John MARKAKIS, *Ethiopia : Anatomy of a Traditional Policy*, Addis Ababa/Nairobi, Oxford University Press, 1974, pp. 104-105.

⁴⁷ Donald DONHAM, « Old Abyssinia and the new Ethiopian empire : themes in social history », in Donald DONHAM, Wendy JAMES (eds.), *The Southern Marches of Imperial Ethiopia*, Oxford, James Currey, 2002 (1986), pp. 37-38.

⁴⁸ John MARKAKIS, *Ethiopia : Anatomy of a Traditional Policy*, Addis Ababa/Nairobi, Oxford University Press, 1974, p. 105.

⁴⁹ Sabine PLANEL, *La chute d'un Éden éthiopien : le Wolaita, une campagne en recomposition*, Paris, IRD, 2008, p. 159.

propriétaires terriens, les paysans sont devenus des métayers. Ce mouvement n'a pas significativement modifié la distribution du pouvoir, ni son mode d'exercice. Selon Sabine Planel, la situation des paysans a même empiré. D'une part, c'est sur eux qu'ont pesé la plupart des nouvelles taxes créées par le gouvernement pour rationaliser l'impôt foncier⁵⁰. Elles sont venues s'ajouter aux ponctions des propriétaires. D'autre part, ils n'étaient plus, comme sous l'ancien système, attachés juridiquement à la terre. Ils pouvaient alors être évincés à tout moment par le propriétaire⁵¹. En somme, ils sont devenus plus vulnérables tout en demeurant aussi misérables.

La société des colons s'est diversifiée après l'occupation italienne. À Soddo – la garnison militaire fondée par les conquérants devenue progressivement la ville capitale du Wolaita – et dans les petits bourgs, des petits commerçants et fonctionnaires sont progressivement venus s'ajouter aux colons armés et aux grands usufruitiers terriens. Des Wolaita, en petit nombre, s'y sont aussi lentement installés. La ville, intégrée à l'espace national, est progressivement devenue un lieu où les populations se sont mélangées au « creuset amhara » ; en ville, la langue était l'amharique et les urbains adoptaient généralement la religion chrétienne orthodoxe. Les colons venus tenter leur chance dans le Sud étaient originaires de tout le pays ; des Amhara, mais aussi des Guragé, des Oromo et des voisins Kambatta et Hadiya⁵². Il demeure qu'aux yeux des habitants des campagnes – l'écrasante majorité de la population – la ville est restée le territoire des conquérants, le lieu du pouvoir étranger des Amhara.

Cette complexification de la société urbaine n'a pas profondément altéré la prégnance de deux grandes catégories, tant en terme de rapports de pouvoir objectifs que de représentations. Les acteurs, des deux côtés de la grande division du pouvoir, ont réifié les catégories « Amhara » et « Wolaita ».

« Amhara » est devenu une métaphore du pouvoir : aux yeux des Wolaita, tous les étrangers et tous les propriétaires terriens étaient des « Amhara », qu'ils le soient effectivement ou non, c'est-à-dire les vainqueurs, les maîtres. Inversement, être Wolaita signifiait être dominé, maintenu de force dans un statut assimilé à celui d'esclave⁵³.

⁵⁰ Sabine PLANEL, *La chute d'un Éden éthiopien : le Wolaita, une campagne en recomposition*, Paris, IRD, 2008, p. 152.

⁵¹ BAHRU ZEWEDE, *A History of Modern Ethiopia*, Oxford, James Currey, 2001, p. 192.

⁵² ALMAZ WUDNEH, *A history of Soddo Town 1894-1974*, BA thesis in history, AAU, 1984, p. 24.

⁵³ Sabine PLANEL, *La chute d'un Éden éthiopien : le Wolaita, une campagne en recomposition*, Paris, IRD, 2008, p. 162.

Les divisions vainqueurs/vaincus et Amhara/Wolaita se recoupaient et formaient la grille de lecture en fonction de laquelle les acteurs interprétaient les relations de pouvoirs dans lesquelles ils vivaient. Il est, dès lors, possible de parler de dominants et de dominés sans simplifier à outrance le feuilleté sociopolitique – ce qui n'empêche pas de prendre en compte des découpages plus fins.

La domination politique, économique et militaire s'accompagnait d'une domination culturelle de l'Éthiopie du nord. Cette dernière reposait sur le christianisme, la conscience d'une histoire remontant à l'Antiquité, un empereur élu de Dieu, la langue amharique et la pratique de l'écrit. L'ensemble composait un système symbolique qui délimitait aux yeux des conquérants un espace « civilisé » en même temps qu'il légitimait la mise en sujétion des populations conquises. La langue, la religion, l'identité wolaita en général, reléguée hors de cet espace de civilisation, était niée ou humiliée. En résumé, le Wolaita correspondait à la définition donnée de la périphérie par John Markakis, à savoir une situation – et non un lieu – dans laquelle « absence de pouvoir (*powerlessness*), exploitation économique et discrimination culturelle s'additionnent pour aboutir à une forme sévère de marginalisation⁵⁴ ». La périphérie ne se définit donc pas par une distance géographique mais par une position dans la distribution du pouvoir et des ressources qui émanent du centre. Ainsi, si les campagnes du Wolaita étaient dans une position périphérique, c'était bien moins le cas de la ville de Soddo : la société du Wolaita était elle-même traversée par la ligne de partage qui séparait le centre de la périphérie.

Les rapports de pouvoirs fondés sur le genre viennent s'insérer à ces relations de pouvoir, tantôt pour s'y superposer, tantôt pour les renforcer. Il s'agit d'un critère de hiérarchisation aux caractéristiques tantôt communes tantôt distinctes selon les groupes sociaux qui composaient la société du Wolaita. De façon générale, dans le sud comme dans le nord de l'Éthiopie, les femmes étaient subordonnées aux hommes et dotées de rôles spécifiques. Selon la norme, elles étaient destinées à être des mères et des épouses – un complément de l'homme. Les femmes étaient chargés de tâches distinctes au sein de l'économie domestique et recevaient une éducation familiale adaptée. Leur droit d'hériter des terres était limité dans la société Amhara et inexistant dans les sociétés du Sud. Leur rôle économique, pourtant essentiel tant dans l'économie domestique, l'agriculture que le

⁵⁴ « Powerlessness, economic exploitation and cultural discrimination add up to a severe form of marginalisation, the defining feature of the periphery » ; John MARKAKIS, *Ethiopia : The Last Two Frontiers*, London, James Currey, 2011, p. 7.

commerce était socialement dévalorisé. Jusqu'aux plus bas échelons, les fonctions politiques étaient réservées aux hommes⁵⁵. La polygamie était commune parmi les Wolaita, ce qui n'était pas le cas dans l'Éthiopie chrétienne. Toutes les femmes de la société du Wolaita ne partageaient pas le même statut : le groupe auquel elles appartenaient jouait un rôle essentiel. Au sein des dominants, une femme était dans une position subordonnée vis-à-vis des hommes adultes, mais ce n'était pas le cas face aux paysans wolaita pour qui elle était d'abord un membre de la classe des maîtres à qui il fallait obéir. Progressivement à partir des années 1940, une classe intermédiaire de femmes engagées dans le commerce de détail est apparue avec le développement de la ville de Soddo. Les femmes paysannes Wolaita étaient les plus marginalisées et exploitées de toute la société locale.

Il s'agit donc, à partir d'une analyse historique des dynamiques scolaires, d'inscrire la formation de l'imaginaire national dans la matérialité de la vie sociale, des rapports de domination politiques, économiques et culturels.

Voilà maintenant presque 30 ans, Donald Donham rappelait que si l'histoire du XX^e siècle éthiopien vue depuis le centre était alors relativement bien connue :

« une autre histoire demeure non dite, car beaucoup "d'autres" ont participé à faire l'Éthiopie du XX^e siècle. Ces autres Éthiopiens ont vécu leurs vies à la périphérie plutôt qu'au centre politique ; ils étaient des gouverneurs locaux envoyés d'Addis-Abeba, des colons du nord venus tenter leur chance aux frontières et, surtout, les paysans, métayers et esclaves créés dans le sillage de l'expansion de Menilek dans le Sud⁵⁶».

Cet appel reste d'actualité. Le Sud demeure, à bien des égards, le terrain des anthropologues⁵⁷. L'historiographie du Sud de l'Éthiopie souffre d'une faiblesse du nombre de travaux et se trouve enserrée dans de lourds enjeux politiques. Une histoire fondée sur « un récit multi-centré et inclusif du passé de la nation » peine à émerger⁵⁸. D'une part, l'histoire

⁵⁵ TSEHAI BERHANE SELASSIE, *In Search of Ethiopian Women*, London, CHANGE International Reports, 1984, 20 p.

⁵⁶ « But another story remain untold, for there were « many 'others' who helped make twentieth-century Ethiopia. These other Ethiopians lived their lives mostly in the periphery rather than at the political center ; they were governors sent from Addis Ababa, northern settlers out to seek their fortunes at the frontiers and, most of all, they were the common peasants, tenants, and slaves created in the wake of Menelik's expansion into the south » ; Donald DONHAM, « Old Abyssinia and the new Ethiopian empire : themes in social history », in Donald DONHAM, Wendy JAMES (eds.), *The Southern Marches of Imperial Ethiopia*, Oxford, James Currey, 2002 (1986), p. 3.

⁵⁷ Ayda BOUANGA, *Le Damot dans l'histoire de l'Éthiopie (13-20e siècles): recompositions religieuses, politiques et historiographiques*, Paris, Université de Paris 1 Panthéon-Sorbonne, thèse de doctorat d'histoire sous la direction de Bertrand Hirsch, décembre 2013, 475 p.

⁵⁸ Alessandro TRIULZI, « Battling with the Past. New Frameworks for Ethiopian Historiography », Donald DONHAM, Wendy JAMES, Esei KURIMOTO, Alessandro TRIULZI (eds.) *Remapping Ethiopia. Socialism and After*, Oxford, James Currey, 2002, p. 276.

académique éprouve des difficultés à se départir du roman national⁵⁹. D'autre part, l'histoire du Sud est aujourd'hui dominée par des auteurs nationalistes, notamment Oromo, qui écrivent l'histoire en fonction de leur programme politique indépendantiste. Comme le rappelle justement Alessandro Triulzi, ces deux manières d'écrire l'histoire « tendent à dépeindre une Éthiopie "imaginée" qui reflète bien plus les représentations issues de constructions culturelles et idéologiques que les résultats d'investigations empiriques⁶⁰ ». L'expérience des femmes est aussi un point aveugle de l'historiographie éthiopianiste. En dehors de quelques rares travaux sur des femmes de l'élite aux destins exceptionnels⁶¹, leur histoire est très peu développée : qui cherche des publications en 2014 sera toujours, comme l'historienne Tsehai Berhane Selassie l'était en 1984, « à la recherche des femmes éthiopiennes⁶² ».

L'histoire de l'éducation proposée ici se place au plus près de l'expérience vécue des individus et des groupes, est sensible aux effets des rapports de pouvoirs ainsi qu'aux micro-phénomènes articulés à des dynamiques nationales et internationales. Elle contribue à retrouver, à l'écart des grands schèmes simplificateurs, l'histoire de ces actrices et acteurs silencieux, ces « autres » dont parle Donald Donham. En tant que non-Éthiopien, il est possible ne pas être personnellement impliqué les conflits politiques que l'interprétation du passé suscite, aujourd'hui, dans le contexte de l'Éthiopie fédérale. Cette position confortable offre une marge de manœuvre pour œuvrer au récit multi-centrée et inclusif appelé par Alessandro Triulzi. Elle permet de participer à la « résistance [face] aux menées d'homogénéisation » et à la « lutte pour imposer d'autres définitions, potentiellement plus [riches] de la "nation" et de la future communauté politique⁶³ ».

Ce travail de recherche utilise notamment des entretiens oraux réalisés dans le Wolaita.

⁵⁹ Christopher CLAPHAM, « Rewriting Ethiopian History », *Annales d'Éthiopie*, 2002, vol. 18, pp. 37-38.

⁶⁰ « Both the Western-based "orientalist" model of interpretation and the current mode of rewriting Ethiopia's past along "ethnonational" lines tend to portray an "imagined" Ethiopia which mostly reflects the "representational" mode of cultural and ideological constructs rather than the "investigative" one of basic research » ; Alessandro TRIULZI, « Battling with the Past. New Frameworks for Ethiopian Historiography », Donald DONHAM, Wendy JAMES, Esei KURIMOTO, Alessandro TRIULZI (eds.) *Remapping Ethiopia. Socialism and After*, Oxford, James Currey, 2002, p. 276.

⁶¹ Chris PROUTY ROSENFELD, « Eight Ethiopian Women of the *zemene mesafint* 1769-1855 », *Northeast African Studies*, vol. 1, n° 2, 1979, pp. 63-85 ; Rudolf K. MOLVAER, « Siniddu Gebru : Pioneer Women Writer, Feminist, Patriot, Educator and Politician », *Northeast African Studies*, vol. 4, n° 3, 1997, pp. 61-75; Anaïs WION, *Paradis pour une reine. Le monastère de Qoma Fasilädäs, Éthiopie, XVIIe siècle*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2012, 479 p.

⁶² TSEHAI BERHANE SELASSIE, *In Search of Ethiopian Women*, London, CHANGE International Reports, 1984, 20 p. ; BELETE BIZUNEH, « Women in Ethiopian History : Bibliographic Review », *Northeast African Studies*, vol. 8, n° 3, 2001, pp. 7-32.

⁶³ Gyanendra PANDEY, « Pour la défense du fragment », *L'historiographie indienne en débat*, Paris/Amsterdam, Khartala/Séphis, p. 254. Dans la version française de cet article, le terme anglais « *richer* » utilisé dans le texte original a été traduit par « sophistiquées », « riches » semble plus adapté.

Permettant de remonter jusqu'à l'ouverture de la première école en 1941, ils se sont révélés être des sources d'une grande richesse. Des administrateurs, enseignants, enseignantes, anciens élèves issus de divers milieux sociaux et des paysans très peu scolarisés m'ont accordé des entretiens, en tant que témoins, acteurs et/ou personnes ayant des connaissances spécifiques sur tel ou tel domaine. En revanche, il a été difficile de réaliser des entretiens avec des femmes paysannes. Il a fallu alors passer par des « filtres » : les hommes paysans et les femmes urbaines qui ont enseigné dans les campagnes. L'éloignement dans le temps altère et déforme les souvenirs des témoins – il faut recouper les informations avec vigilance – mais leur donne aussi un recul qui permet la réflexivité. Surtout, en plus d'ouvrir à des éléments factuels, les entretiens donnent accès « aux représentations des acteurs locaux, [qui] sont un élément indispensable à toute compréhension du social⁶⁴». Ils donnent à voir, enfin, la manière dont ces derniers interprètent leur histoire, celle de leur groupe, de leur région, de leur pays.

Les enseignants racontent leur parcours scolaire dans le contexte sociopolitique de leur enfance et de leur adolescence, certains dans les années 1940-1950, d'autres dans les années 1960-1970. Ils informent sur les évolutions générales du système éducatif dans le Wolaita et dans le pays, ainsi que sur le milieu scolaire : sa composition sociale, ses aspirations, ses opinions et attitudes politiques. Les personnes appartenant à la première génération, scolarisée dans les années 1940 et 1950, étaient des enfants de colons ou des Wolaita dont les parents travaillaient dans les échelons subalternes de l'administration. Celles de la seconde génération, scolarisée à partir de la fin des années 1950, venaient, pour la plupart, des campagnes et étaient issues de familles protestantes.

En se remémorant leur parcours scolaire et leur expérience, les enseignantes, scolarisées à partir de la fin des années 1950, témoignent de l'évolution du statut des femmes sous les différents régimes et sous l'effet de l'augmentation de la scolarisation des filles. Elles rappellent les circonstances particulières qui ont leur permis d'aller à l'école – elles étaient toutes filles d'enseignants –, les contraintes qu'elles ont dû surmonter et la manière dont elles se projetaient dans l'avenir. Enfin, elles évoquent le rôle de modèles et de meneuses qu'elles ont voulu (et veulent toujours) jouer pour transformer les relations de genre, en proposant un autre modèle de féminité, en œuvrant à la scolarisation des filles et en agissant dans l'école.

Les paysans âgés – légèrement alphabétisés pendant la campagne d'alphabétisation

⁶⁴ Jean-Pierre OLIVIER DE SARDAN, *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*, Louvain-la-neuve, Bruylant-Academia, p. 54.

mise en œuvre par le *Därg* dans les années 1980 – analysent sur le temps long la lente acclimatation de l'école dans les campagnes et les changements dans la manière dont leur communauté percevait l'éducation scolaire.

Ces sources orales fournissent des informations indispensables qui sont venues éclairer et compléter un corpus varié de sources écrites. Les programmes officiels et les rapports réalisés par le ministère de l'Éducation donnent à voir les finalités du système scolaire, c'est-à-dire la manière dont le pouvoir inscrivait l'éducation dans ses projets politiques. L'organisation des enseignements, les objectifs généraux et ceux, plus spécifiques, de chaque discipline montrent les savoirs, compétences et valeurs à inculquer. Ces documents se trouvent au ministère de l'Éducation et à l'*Institute of Ethiopian Studies* à Addis-Abeba. Le bureau de l'Éducation de la zone du Wolaita et du *wäräda* de Soddo Zuriya ont conservé des archives diverses : listes des écoles et dates de leur construction, listes d'élèves et d'enseignants qui précisent leur sexe et leur âge. L'école *Ligaba Bäyāna* a conservé des dossiers qui contiennent les listes des élèves qui se sont présentés aux examens nationaux depuis les années 1960. S'ils demeurent disparates, ces documents permettent de comprendre l'implantation progressive du système scolaire dans le Wolaita.

La littérature scolaire, plus particulièrement les manuels d'histoire, de géographie, d'éducation civique, d'éducation politique et les livres de lecture, montre comment les régimes de Haylä Sellasé et du *Därg* ont respectivement mis en forme le passé de la nation et projeté son avenir, comment les enseignements légitimaient leur pouvoir et leurs projets politiques. Ils définissaient aussi bien des critères d'appartenance – les frontières symboliques de la nation –, que des valeurs et des comportements à adopter. Les livres de lecture, recueils de textes et œuvres littéraires étudiés en classe, ont été sélectionnés pour leur caractère édifiant. Ils offraient des modèles de comportements auxquels se conformer, des contenus moraux à suivre dans la vie de tous les jours, vis-à-vis de la famille, des autres membres de la société et du pouvoir. Bien souvent aussi, ils mettaient en scène des personnages dont la vie étaient inscrite dans l'espace et le temps de la nation, des individus exemplaires dévoués à l'unité, au progrès et au bien commun. Hormis les traductions de la Bible en amharique et en langue wolaita diffusés par les missionnaires et utilisés par les convertis protestants, les seuls livres disponibles dans le Wolaita étaient les livres scolaires⁶⁵. Enfin, des chansons scolaires ont été recueillies oralement et dans la presse. Durant toute la période étudiée, chanter était une

⁶⁵Les écrits conservés dans les églises orthodoxes n'étaient pas accessibles : rédigés en Ge'ez, une langue ancienne utilisée uniquement dans la liturgie, ils ne quittaient pas l'intérieur des églises.

activité très présente dans le quotidien des élèves. Écrites spécialement pour être efficacement mémorisées, elles sont porteuses de messages denses à portée directement politique et dotées d'un fort pouvoir d'incorporation.

L'ensemble de ces sources orales et écrites permet d'aborder le système scolaire selon une multiplicité de perspectives allant de celles des fonctionnaires du ministère de l'Éducation aux habitants des villages, en passant par des enseignants et des élèves, (néo-)urbains des petits bourgs ou de la capitale de province. Les confronter révèle les différents registres selon lesquels les acteurs, aux différentes échelles du système scolaire, interprètent et s'approprient les savoirs, représentations, valeurs et comportements à inculquer. Elles témoignent des écarts dans lesquels se construit le sens et se forgent les imaginaires.

PARTIE 1

Les contradictions de l'école assimilatrice sous Haylä Sellasé (1941-1974)

Entre le début de la construction du système scolaire national, à partir de 1941, et la révolution de 1974 qui a renversé Haylä Sellasé, les finalités officielles de l'éducation ont été de former le personnel nécessaire à la centralisation, de créer une nation homogène et d'apporter le « progrès ». L'État éthiopien, son partenaire les États-Unis et l'administration scolaire locale du Wolaita ont considéré ces finalités selon des angles multiples. L'empereur visait à construire son autocratie grâce à la création d'un personnel administratif fidèle. Les États-Unis voulaient former des élites éthiopiennes défendant leur modèle de société dans le contexte de la Guerre Froide. Le pionnier de l'éducation dans le Wolaita, Bogalä Wallälu, cherchait à promouvoir, par l'éducation, sa région marginalisée au sein de la nation (chapitre 1). Les membres de la société locale du Wolaita ont, quant à eux, accueilli la nouvelle institution selon des modalités distinctes. Les prêtres de l'Église Orthodoxe Éthiopienne (qui détenaient jusque-là le monopole de l'écrit et de sa transmission), les élites politiques locales (des chefs de village à la haute aristocratie, des familles de colons venus du nord aux Wolaita assimilés), les paysans wolaita marginalisés, les hommes et les femmes ; tous ont investis l'école en fonction de temporalités diverses et pour des raisons qui leurs sont propres. Les dynamiques éducatives ont été inscrites dans les rapports de pouvoir locaux : les uns voulant conserver leur pouvoir, les autres s'échapper de la marginalisation grâce à l'ascension sociale (chapitre 2).

Les enseignements, celui l'histoire en particulier, véhiculaient et tendaient à imposer une conception de la nation établie selon les critères d'appartenance définis par l'Éthiopie du nord : sa langue, sa religion, ses mythes fondateurs. Le culte de la personnalité de Haylä Sellasé, comme incarnation de la nation et de son avenir, était l'objet d'une attention particulière. Une forte insistance était portée sur le dévouement et le sens du devoir dans la perspective d'une téléologie du progrès, représenté par la centralisation et la société industrielle capitaliste (chapitre 3). Dans l'espace scolaire, la relation pédagogique, les rituels

et les formes de sociabilités ont généré une socialisation en tension, faite de messages contradictoires. L'expérience scolaire vécue par les élèves et les enseignants s'est inscrite dans des décalages entre un discours assimilateur et des effets de distinction – entre les classes, les nationalités et les sexes – à l'œuvre dans les pratiques scolaires (chapitre 4).

L'école se situant à l'articulation des espaces local et national, les effets politiques de l'instruction et de la socialisation scolaires se comprennent, à la fois, dans les rapports de pouvoir locaux et dans le mouvement de la politique nationale. La génération scolarisée dans les années 1940 et 1950 croyait aux vertus de l'assimilation et a été fidèle au régime. Tandis que ce dernier pouvait encore porter des aspirations au progrès, l'espace national était considéré comme une ressource pour sortir de la marginalisation. La génération suivante, scolarisée dans les années 1960 et 1970, a été de plus en plus contestataire. Alors que le régime entrait dans une phase d'immobilisme, le réseau scolaire a été le lieu de diffusion d'idées révolutionnaires d'inspiration marxistes qui ont atteint les élèves du Wolaita. Ces derniers, placés au cœur d'une contradiction entre les discours scolaires et les réalités sociales de leur région, ont conçus leurs activités contestataires à la jonction des espaces local et national (chapitre 5).

Chapitre 1

Penser les finalités du système scolaire national :

État éthiopien, États-Unis, Wolaita

Après un investissement timide dans l'éducation au début du XX^e siècle, le gouvernement éthiopien a mis en place un système scolaire national dans les années 1940 et 1950, à l'issue de l'occupation italienne (1936-1941). De manière générale, les transformations éducatives sont indissociables de celles qui surviennent dans les modes d'organisation et d'exercice du pouvoir. Comprendre les nouveaux objectifs assignés à l'éducation scolaire en Éthiopie au XX^e siècle implique, dès lors, de se pencher sur les logiques réformatrices générales à l'œuvre et sur le rôle confié à l'école dans ce processus. À partir de la fin du XIX^e siècle, l'intensification de la pression coloniale a accéléré le mouvement de centralisation du pouvoir amorcé, quelques décennies plus tôt, par l'empereur Téwodros II (1855-1868). Menilek II (1889-1913) d'abord, puis le régent Täfari (1917-1930) devenu empereur Haylä Sellasé en 1930, ont décidé de réformer le gouvernement par l'import et l'acclimatation de techniques administratives, fiscales et répressives européennes. Temporairement interrompue par l'occupation italienne, la centralisation a connu une accélération sans précédent après la libération, nécessitant la construction d'un système scolaire national. Dans ces années d'après-guerre, le nouveau contexte international a été marqué par l'émergence des États-Unis comme principale puissance mondiale et par la Guerre Froide. Dans le cadre de la politique d'endigement du communisme, les États-Unis ont souhaité disposer d'un allié fiable dans le Corne de l'Afrique. Du début des années 1950 à la chute de Haylä Sellasé en 1974, ils ont été le principal soutien du régime. Leur rôle dans le projet autocratique de l'empereur en général et dans la construction du système scolaire national en particulier a été central.

Les écoles du gouvernement ne sont pas apparues dans un néant éducatif. L'Église Orthodoxe Éthiopienne disposait d'un réseau scolaire important qui formait, depuis plusieurs siècles, les lettrés du royaume au service des pouvoirs religieux et séculiers. À partir de la fin du XIX^e siècle, des missionnaires catholiques et protestants ont commencé à ouvrir des écoles. Ces différents types d'écoles répondaient aux objectifs spécifiques de leurs initiateurs, tout en

étant utilisés par le pouvoir qui cherchait à les mettre à profit. Cependant, au XX^e siècle, l'État a eu besoin, de manière croissante, d'éduquer lui-même pour répondre à ses nouveaux projets politiques. L'éducation scolaire était inscrite dans des débats et des enjeux nationaux, internationaux et locaux. Les acteurs situés aux différentes échelles du système scolaire n'ont pas pensé les finalités de l'éducation selon une même perspective. Dans ce premier chapitre, il s'agit de comprendre, sans chercher de cohérence trompeuse, comment le système scolaire a été pensé par ceux qui ont participé à sa mise en œuvre, en fonction des contextes dans lesquels ils inscrivait son rôle. Les objectifs assignés à l'école par l'État et les conseillers américains se trouvent dans des documents officiels (rapports, programmes scolaires, brochures éditées par le gouvernement, discours), des articles de presse et des discours pédagogiques. L'analyse de la pensée éducative du fondateur, en 1941, de la première école gouvernementale du Wolaita, Bogalä Wallälu, permet de comprendre comment les finalités scolaires étaient perçues et interprétées par un administrateur scolaire local. Le déploiement des objectifs scolaires ainsi définis dans des enseignements, des comportements à inculquer et des pratiques pédagogiques, ainsi que leurs réceptions par la société locale, feront l'objet des chapitres suivants.

L'éducation scolaire avant l'occupation italienne de 1936

Jusqu'à ce que le pouvoir séculier s'investisse dans l'éducation, la formation de personnes lettrées était assurée par les églises et monastères de l'Église Orthodoxe Éthiopienne⁶⁶. Par ailleurs, des écoles musulmanes existaient en Éthiopie, notamment à Harar et dans le Wällo⁶⁷, mais elles seront laissées de côté en raison de leur absence de liens avec le pouvoir central du royaume chrétien.

Les écoles de l'Église Orthodoxe Éthiopienne

L'origine de l'éducation lettrée dispensée par l'Église Orthodoxe Éthiopienne pourrait remonter à l'introduction du christianisme dans le royaume d'Aksum, au IV^e siècle. Cependant, il semble qu'elle se soit particulièrement développée et codifiée entre les XIII^e et XV^e siècles, lors du renforcement du royaume chrétien qui a suivi la prise du pouvoir par la dynastie dite

⁶⁶HAILE GABRIEL DAGNE, « Society and Education : the case of Ethiopia » in BAHRU ZEWDE, Richard PANKHURST, TADDESSE BEYENE (eds.), *Proceedings of the Eleventh Conference of Ethiopian Studies*, Addis Abeba University, 1994, p. 617.

⁶⁷HUSSEIN AHMED, « Traditional Muslim Education in Wallo », *Proceedings of the Ninth International Conference of Ethiopian Studies*, vol. 4, Moscow, Academy of Sciences, Institute of African Studies, August 26-29, 1986, pp. 94-106.

« salomonienne »⁶⁸. Les établissements religieux abritant les bibliothèques les plus riches et dotés des maîtres les plus prestigieux sont progressivement devenus des points de références qui ont donné une homogénéité à l'éducation dispensée. Un cursus à plusieurs niveaux bien définis et une hiérarchisation des centres d'éducation permettent de parler de véritable système. Sa fonction politique était triple. Il formait, d'abord, les prêtres mais aussi des clercs au service du pouvoir séculier. Par ailleurs, du fait de l'imbrication des pouvoirs religieux et politique, le christianisme et le réseau des institutions religieuses étaient utilisés par les empereurs pour assurer la cohésion du royaume, en communiquant les directives impériales et en remplissant la fonction de ciment idéologique par les prêches et l'enseignement⁶⁹. Enfin, les avancées des frontières du royaume chrétien s'accompagnaient de construction d'Églises pour maintenir et renforcer les liens entre le centre et les nouvelles périphéries conquises⁷⁰.

Quels étaient le cursus et les enseignements ? Les élèves, exclusivement des jeunes garçons, commençaient leur éducation dans l'église de leur village où ils apprenaient à lire et à écrire dans la langue liturgique, le ge'ez, avant de mémoriser des passages de l'épître de Jean et le Symbole des Apôtres (le « credo »). La mémorisation des psaumes de David constituait la fin de cette première étape qui durait de deux à quatre ans. Elle permettait une carrière dans le bas clergé, généralement au village. C'est là que la grande majorité des élèves s'arrêtait⁷¹. Ceux qui désiraient continuer des études plus poussées se dirigeaient vers de grandes églises ou monastères qui enseignaient le *zéma*, la musique et les danses liturgiques, puis à un niveau encore supérieur, le *qené*, un art poétique qui cultive l'art du double sens, de l'ambiguïté et du mystère mystique. Les plus hautes études se nommaient *Mäse'äft Bét* (Maison des Livres). Là, les élèves, qui étaient considérés par la société comme des érudits et par leurs maîtres comme des pairs, se spécialisaient dans l'étude approfondie et l'interprétation de l'Ancien ou du Nouveau Testament, du dogme, du droit et de la philosophie. Les ouvrages de références étaient le *Mäsähäfä-Fälsäfä Täbiban* (Livre des sages philosophes) composé d'extraits de Platon, Aristote, Cicéron etc.⁷² ; le *Tarikä Nägäst* (Histoire des Rois), composé de chroniques

⁶⁸TESHOME WAGAW, *Education in Ethiopia : Prospects and Retrospects*, Ann Arbor, University of Michigan, 1979, p. 10.

⁶⁹Marie-Laure DERAT, « Les homélies du roi Zar'a Ya'eqob : la communication d'un souverain éthiopien du XVe siècle », in Alain BRESSON, Anne-Marie COCULA, Christophe PÉBARTHE (eds.), *L'écriture publique du pouvoir*, Bordeaux, Ausonius, 2002, pp. 45-56.

⁷⁰DERESSE AYENACHEW, « The Southern Interest of the Royal Court of Ethiopia in the Light of Bərber Maryam's Gə'əz and Amharic Manuscripts », *Northeast African Studies*, vol. 11, n° 2, 2011, pp. 43-58.

⁷¹TESHOME WAGAW, *Education in Ethiopia : Prospects and Retrospects*, Ann Arbor, University of Michigan, 1979, p. 13.

⁷²PAULOS MILKIAS, « Traditional Institutions and Traditional Elites : The role of Education in the Ethiopian Body-Politic », *African Studies Review*, vol. 19, n°3, December 1976, p. 81.

royales ; le *Käbrä Nägäst* (Gloire des rois), l'épopée nationale éthiopienne et le *Fetha Nägäst* (Loi des Rois), code juridique en vigueur du XIII^e jusqu'au milieu du XX^e siècle.

L'étude, au niveau supérieur, d'œuvres philosophiques, historiques et juridiques témoigne du souci de former des personnes dont le champ de compétence dépassait le cadre strictement religieux pour embrasser celui du politique. Ceux qui avaient accompli des études poussées dans le cursus religieux étaient demandés par les rois, les princes et la grande aristocratie : « en tant qu'institution éducative, l'Église mettait à la disposition du pouvoir séculier sa plume, son idéologie et les [...] justificateurs de sa légitimité⁷³ ». Les fonctions de l'écrit dans la pratique du pouvoir étaient diverses. Les lettrés assuraient la production et la transmission de textes historiques et idéologiques, telles les chroniques royales qui consignaient l'histoire des règnes, à des fins d'édification et de légitimation. L'exercice de la justice s'appuyait en partie sur des textes. Les transferts de biens étaient consignés dans des chartes et des donations. Les revenus des grands domaines royaux et seigneuriaux étaient reportés par écrit. La transmission des directives royales était assurée par des échanges épistolaires, de même que la communication diplomatique avec les pouvoirs étrangers. Cet ensemble varié de pratiques scripturaires exercées par une élite savante ne permet pas, pour autant, de parler de bureaucratie. Ceux qui mettaient à disposition leurs compétences au service du pouvoir politique n'étaient ni organisés en un corps constitué, ni « inscrits dans une hiérarchie de la fonction solidement établie⁷⁴ », comme pouvaient l'être, par exemple, les mandarins chinois.

Le rôle politique de l'éducation dispensée par l'Église reposait, de plus, sur une socialisation spécifique. Comme l'a écrit le philosophe Messay Kebede, « l'esprit de l'éducation était [...] de produire des personnes éduquées capables de servir l'Église et, par extension, le pays avec le sens du dévouement⁷⁵ ». L'enseignement du *Käbrä Nägäst* était à cet égard emblématique. Ce texte de légitimation, produit par l'Église pour soutenir la dynastie « salomonienne » au pouvoir et daté communément du XV^e siècle, soutenait les deux mythes fondateurs de l'imaginaire national et du pouvoir politique de l'Éthiopie chrétienne. Il désignait, d'une part, le peuple éthiopien chrétien comme le peuple élu car Menelik I, fils de la

⁷³ « As the institution for education, the Church supplied the secular power with its pen, ideas, ideologies, and the [...] justifiers of its legitimacy » ; PAULOS MILKIAS, « Traditional Institutions and Traditional Elites : The role of Education in the Ethiopian Body-Politic », *African Studies Review*, vol. 19, n°3, December 1976, p. 85.

⁷⁴ Max WEBER, *Économie et société I. Les catégories de la sociologie*, Paris, Plon, 1971, p. 294.

⁷⁵ « The spirit of education was [...] to produce scholars able to serve the Church and, by extension, the country with a sense of dedication » ; MESSAY KEBEDE, « Comparing Traditional and Modern Education : the Decentering of Ethiopia », in PAULOS MILKIAS, MESSAY KEBEDE (eds.), *Education, Politics and Social Change in Ethiopia*, Los Angeles, Tsehai Publishers, 2010, p. 27.

reine de Saba et du roi Salomon, aurait rapporté l'Arche d'alliance en Éthiopie sur ordre de Dieu. Il affirmait, d'autre part, que le même Menilek I avait fondé la dynastie des empereurs éthiopiens qui, dès lors, descendaient en ligne directe du roi Salomon⁷⁶. En plus d'assurer la transmission de ces mythes nationalistes, l'éducation religieuse inculquait le respect des normes et des hiérarchies sociales. La relation pédagogique était fondée sur la déférence, l'obéissance et la réserve. Les rituels scolaires et religieux devaient permettre l'incorporation de ces attitudes attendues par le pouvoir. Les élèves devaient, pendant des heures, prêter hommage à l'empereur et au patriarche de l'Église Orthodoxe Éthiopienne, dont les noms étaient, par ailleurs, constamment mentionnés au cours des services religieux⁷⁷.

L'éducation religieuse remplissait une fonction de transmission culturelle et idéologique fondamentale, « intégrante et nationaliste⁷⁸», et les églises jouaient un rôle unificateur. Marie-Laure Derat a montré comment, au XV^e siècle, le roi Zar'a Ya'eqob utilisait le réseau des églises pour diffuser sa théologie politique à des fins d'unité doctrinale, religieuse et politique, tout en légitimant son propre pouvoir. À travers l'Église, le roi « s'est évertué à élever la fonction royale, à renforcer son pouvoir et l'unité de son royaume, [...] la christianisation, selon l'orthodoxie dont il décidait lui-même, était au cœur de sa politique, comme ciment d'un royaume aux particularismes régionaux bien marqués⁷⁹». Deresse Ayenachew a montré comment, toujours au XV^e siècle, l'armée et l'Église étaient les deux institutions clés chargées d'établir le pouvoir des rois éthiopiens sur les périphéries situées au sud du royaume⁸⁰. Postes avancés de la foi en territoire « païen », les institutions religieuses devaient promouvoir le christianisme, tout en renforçant les liens entre le centre et la région conquise⁸¹. Bien plus tard, à la fin XIX^e siècle, les conquêtes menées par l'empereur Menilek II se sont aussi accompagnées de construction d'églises. Des prêtres ont été envoyés du nord pour officier auprès des colons qui s'installaient dans ces territoires nouvellement éthiopiens et pour convertir les élites politiques locales. Ces conversions étaient encouragées par la

⁷⁶Siebert UHLIG (ed.), *Encyclopaedia Aethiopica*, vol. 3, Harrassowitz Verlag, Wiesbaden, 2007, pp. 364-365.

⁷⁷PAULOS MILKIAS, « Traditional Institutions and Traditional Elites : The rôle of Education in the Ethiopian Body-Politic », *African Studies Review*, vol. 19, n°3, December 1976, p. 80.

⁷⁸« integrative and nationalistic function » ; MESSAY KEBEDE, « Comparing Traditional and Modern Education : the Decentering of Ethiopia », in PAULOS MILKIAS and MESSAY KEBEDE (eds.), *Education, Politics and Social Change in Ethiopia*, Los Angeles, Tsehai Publishers, 2010, p. 28.

⁷⁹Marie-Laure DERAT, « Les homélies du roi Zar'a Ya'eqob : la communication d'un souverain éthiopien du XV^e siècle », in Alain BRESSON, Anne-Marie COCULA, Christophe PÉBARTHE (eds.), *L'écriture publique du pouvoir*, Bordeaux, Ausonius, 2002, p. 45.

⁸⁰DERESSE AYENACHEW, « The Southern Interest of the Royal Court of Ethiopia in the Light of Bərbər Maryam's Gə'əz and Amharic Manuscripts », *Northeast African Studies*, vol. 11, n°2, 2011, p. 49.

⁸¹DERESSE AYENACHEW, « The Southern Interest of the Royal Court of Ethiopia in the Light of Bərbər Maryam's Gə'əz and Amharic Manuscripts », *Northeast African Studies*, vol. 11, n°2, 2011, p. 54.

persuasion et par des rétributions foncières et politiques, sous forme de postes administratifs et de titres éthiopiens⁸². Les églises nouvellement établies se chargeaient du culte ainsi que de l'éducation religieuse des enfants des colons et des élites locales converties.

À partir de la fin du XIX^e siècle, l'État a permis à des missionnaires européens et américains d'établir des écoles et s'est lui-même progressivement investi dans l'éducation. Ce processus était lié à la volonté de réformer le gouvernement du pays dans le contexte colonial.

Réformer l'État dans le contexte colonial

L'investissement du pouvoir politique dans l'éducation à partir du début du XX^e a résulté de la politique centralisatrice des empereurs éthiopiens, dynamique endogène accélérée par les pressions coloniales. Dans le contexte international de compétition impérialiste, le pouvoir éthiopien a entrepris des réformes couramment étiquetées, par les contemporains et par les chercheurs qui les ont étudiées, sous le terme polysémique de « modernisation ». Comme l'a écrit l'anthropologue Donald Donham, « avec la partage de l'Afrique vers la fin du XIX^e siècle, le monde s'est presque entièrement trouvé pris dans [...] [le] métarécit de la modernité. Au XX^e siècle, toutes les élites locales ont dû y réagir, d'une manière ou d'une autre, afin de définir qui elles étaient⁸³ ». Pour les élites éthiopiennes, la réaction vis-à-vis de l'Europe avaient pour enjeu la capacité de résister à la menace coloniale. À cet effet, dès le début du XX^e siècle et plus particulièrement à partir des années 1920, une partie des élites politiques et intellectuelles éthiopiennes militait pour que l'État devienne un agent de transformation sociale.

La victoire des armées de Menilek II sur les troupes coloniales italiennes à Adwa en 1896 avait empêché la colonisation de l'Éthiopie, mais le pays n'en était pas moins encerclé de possessions coloniales européennes. Dès le règne de Menilek II, et plus encore pendant la période de régence (1917-1930), les élites aristocratiques se sont divisées quant à la position à adopter vis-à-vis de l'Europe. Dans les années 1920, un premier groupe, réuni autour de l'impératrice Zāweditu, qui exerçait peu de pouvoir mais qui était entourée de personnages puissants comme le *fitwārari*⁸⁴ Habtā Giyorgis, prônait une politique extérieure isolationniste et était opposé à des réformes inspirées de l'Europe. Pour ces derniers, ainsi que la bataille

⁸²John MARKAKIS, *Ethiopia : Anatomy of a Traditional Policy*, Addis Ababa/Nairobi, Oxford University Press, 1974, p. 68.

⁸³« With the partition of Africa towards the end of the nineteenth century, virtually the whole world was caught up in [...] [the] metanarrative of modernity. By the twentieth century, local elites everywhere had to react to it, in one way or another, in order to define who they were » ; Donald DONHAM, *Marxist Modern*, 1999, p. 22.

⁸⁴Grade militaire le plus élevé, chef de l'avant-garde.

d'Adwa l'avait prouvé, l'Éthiopie serait toujours capable de défaire un envahisseur par les armes. Ce n'était qu'en maintenant intacte son identité, gage de sa force, qu'elle pourrait résister, comme elle l'avait fait par le passé, aux menaces étrangères. Le second groupe, rassemblé autour du régent Tāfari, était ouvert à des réformes et à l'établissement de relations avec les puissances européennes⁸⁵.

Il faut ajouter à ces deux forces un troisième groupe, allié au second, dont les premiers représentants sont apparus au tournant du XX^e siècle : les intellectuels réformistes⁸⁶. Prolifiques et influents dans les années 1920 et au début des années 1930, ils défendaient leurs idées dans les colonnes de l'hebdomadaire patronné par le régent Tāfari, *Berhanenna Sālam*. Ayant bénéficié pour certains d'une éducation scolaire dans des missions, dans les colonies voisines, en Europe ou dans les premières écoles ouvertes par le pouvoir éthiopien, ils ont été les ardents défenseurs de la mise en place d'écoles administrées par l'État. Pour eux, éducation et indépendance allaient de pair. Pour être à même de résister à la menace coloniale, l'État devait réformer son administration et, donc, se soucier d'éducation. À cet égard, ils considéraient l'Europe à la fois comme une menace et comme un modèle. Bien plus, étant donné l'urgence de la situation, s'en inspirer était une nécessité vitale. Dans son traité *Mengestenna YäHezb Astādaddär*⁸⁷ (L'administration de l'État et du peuple), paru de manière posthume en 1924, Gäbrä Heywät Baykādagn, le meneur intellectuel de sa génération⁸⁸, exprimait un fort sentiment d'urgence :

« La tâche qui attend l'actuel Roi éthiopien est différente [de celle] de ses prédécesseurs. Dans les temps anciens, l'ignorance dominait. Aujourd'hui, un ennemi puissant et insaisissable nommé l'esprit européen s'est levé contre elle. Quiconque lui ouvrira sa porte prospérera, quiconque la lui fermera sera détruit. Si notre Éthiopie accepte l'esprit européen, personne n'osera l'attaquer ; sinon elle sera disloquée et réduite en esclavage⁸⁹».

L'Éthiopie devait, à l'image du Japon, emprunter ses savoirs et techniques à l'Europe pour être capable de lui tenir tête. Si, comme de nombreux travaux l'ont montré, les

⁸⁵ADDIS HIWET, *Ethiopia : From Autocracy to Revolution*, London : Review of African Political Economy 1975, p. 62.

⁸⁶BAHRU ZEWEDE, *Pioneers of Change in Ethiopia. The Reformist Intellectuals of the Early Twentieth Century*, Oxford, James Currey, 2002, 228 p.

⁸⁷GÄBRÄ HEYWÄT BAYKÄDAGN, *ግንባታና የሕዝብ አስተዳደር* (L'administration de l'État et du peuple), Addis-Abeba, Berhanenna Sālam Printing Press, 1960 (1924), 163 p.

⁸⁸BAHRU ZEWEDE, « Les intellectuels et l'État au XX^e siècle », in Gérard Prunier (dir.), *L'Éthiopie contemporaine*, Addis Abeba/Paris, CFEE, Khartala, 2007, p. 238.

⁸⁹Cité et traduit par BAHRU ZEWEDE « Les intellectuels et l'État au XX^e siècle », in Gérard PRUNIER (dir.), *L'Éthiopie contemporaine*, 2007, Addis Abeba/Paris, CFEE, Khartala, p. 243.

intellectuels des années 1920 n'avaient du Japon qu'une connaissance sommaire⁹⁰, ce pays n'en était pas moins considéré comme une source d'inspiration. Dans un contexte international de course entre les nations, où le plus savant était aussi le plus fort, acquérir les savoirs du dominant semblait une question de survie. Le jour de l'inauguration de l'école Täfari Mäkonnen en 1925, Hakim Wärqenäh Eshété⁹¹, intendant de l'école et contributeur régulier de *Berhanenna Sälam*, résumait très clairement cette idée devant un parterre d'élèves, de parents, d'enseignants, de grands dignitaires et de diplomates étrangers :

« C'est une loi naturelle : un individu ou un peuple ne peut rester longtemps passif, soit il va de l'avant, soit il demeure en arrière. Mais s'il reste en arrière quelqu'un de plus puissant que lui le fera sombrer [...]. Les hommes du Japon ont sauvé la vie et la liberté de leur peuple en comprenant à temps cette impérieuse nécessité. Pour sortir victorieux de ce combat pour leur survie, il leur était obligatoire d'assimiler rapidement les savoirs européens. Ils se sont mis au travail avec effort et, là où [...] des peuples ont pris des siècles pour atteindre le niveau qu'ils désiraient, eux ont mis 60 ans. Aujourd'hui, les Japonais sont aussi puissants que les plus avancés des peuples européens⁹²».

En fait de savoirs européens, les intellectuels des années 1920 faisaient référence aux savoirs et savoir-faire qui permettaient de construire et d'entretenir une économie et un État forts. Logiquement, l'école était au cœur du projet. Grâce à elle il était possible de former des Éthiopiens dotés des compétences nécessaires pour faire fonctionner un appareil administratif centralisé, une armée de métier et une économie capitaliste. Ainsi, Afäwärq Gäbrä Yäsus a écrit que la cause de la pauvreté de l'Éthiopie était la fragmentation. À l'inverse, la prospérité viendrait de la centralisation qui entraînerait la fin des guerres civiles. La paix viendrait alors, et avec elle la hausse de la production agricole et le développement des marchés et du

⁹⁰BAHRU ZEWDE, « The Concept of Japanization in the Intellectual History of Modern Ethiopia », *Proceedings of the Fifth Seminar of the Department of History*, Addis Ababa, Addis Abeba University Press, 1990 ; SHIFERAW BEKELE, « Gäbrä-Heywät Baykädagn and the Emergence of a Modern Intellectual Discourse », *Sociology Ethnology Bulletin*, n°1, 1994.

⁹¹Figure politique et intellectuelle importante des années 1920, Hakim Wärqenäh Eshété, connu aussi sous le nom de Dr. Charles Martin, avait reçu une éducation en Inde et en Écosse, où il avait obtenu un diplôme de chirurgien ; BAHRU ZEWDE, *Pionniers of Change in Ethiopia. The Reformist Intellectuals of the Early Twentieth Century*, Oxford, James Currey, 2002, p. 37.

⁹²« የፍጥረት ሕግ ነውና ማናቸውም ሰው ወይም ሕዝብ ባለው አካላት ጠብቆ ሊቆይ አይችልም ወይ ወደፊት ይገፋል ወይም ወደኋላ ይቀራል። ወደኋላ የቀረ እንደሆነ ግን ከርሱ የበለጠ ሥልጣን ባለባቸው ሰዎች ይሰጥማል። [...] የጃፓንን ሰዎች የሕዝባቸውን ሕይወትና ነግነት ከጥፋት ያዳን ይህንን ዋና የሚያሻቸውን ነገር በጊዜ ስላወቁት ነው። ስለኦሮሎም ስላለው ድል ለማድረግ ቢፈለጉ የኦሮሎችን እውቀት ማወቅ እሱም በቶሎ ማወቁ ግድ እንደሆነ ተረጅተው በተጋት መሥራት ጀመሩና በዓለም ታሪክ ሌሎች ሕዝብ ለመድረሱ ጠብቆ ዘመን ወዳስፈለጋቸው ደረጃ እርሳቸው በጅምት ደርሰባት ዛሬ ጃፓን ለእንደማናቸው የኦሮሎ ሕዝብ ያህል ወደፊት ያሉ ኃይሎች የሠለጠኑ ናቸው። », discours repris *in extenso* dans *Berhanenna Sälam*, 7 mai 1925.

commerce⁹³. Centralisation et prospérité seraient ainsi les moteurs d'un cercle vertueux. Ici, Gäbrä Heywät Baykädagn mettait en garde ses contemporains : si l'Éthiopie décidait de transformer son économie en économie de marché sans disposer de personnes qualifiées, elle serait la proie de l'impérialisme. Si les Éthiopiens eux-mêmes n'étaient pas capables de tenir les rênes de l'économie nationale, des Européens le feraient et ne manqueraient pas de placer le pays sous leur dépendance. C'est pourquoi l'éducation des jeunes Éthiopiens devait constituer la base de toutes les réformes, la « base de tout gouvernement⁹⁴».

Enfin, ces réformes devaient être entreprises par le haut. Les intellectuels réformistes pensaient que seul un État centralisé et autoritaire pouvait mener le pays sur la voie du progrès. L'empereur qu'il fallait à l'Éthiopie devait être, dès lors, « ami du progrès et de l'absolutisme⁹⁵». Voyant en Tāfari le monarque éclairé qui pourrait appliquer leurs programmes de réformes, ils se sont alliés à lui. De son côté, Tāfari, qui façonnait déjà son image progressiste et se présentait comme l'avenir de l'Éthiopie face à une aristocratie dangereusement conservatrice, disposait grâce à eux de l'appui intellectuel nécessaire à sa marche vers le pouvoir absolu. Concrètement, la mise en place d'écoles administrées directement par le gouvernement permettrait de former de nouvelles élites, plus fidèles que les élites aristocratiques et moins liées aux pouvoirs régionaux que les clercs formés dans le système religieux moins centralisé. Le jeune régent Tāfari avait déjà de l'ambition du futur empereur Haylä Sellasé : asseoir son autocratie sur les fondations d'un État réformé, dont l'école fournirait les loyaux exécutants.

Dès les années 1920 son objectif était, comme il l'a écrit lui-même dans son autobiographie, « d'améliorer progressivement l'administration interne en introduisant dans le pays des modes de civilisation occidentaux à travers lesquels Notre peuple pourrait atteindre un meilleur niveau⁹⁶». Par « modes de civilisation », il faut comprendre des techniques administratives, fiscales et répressives empruntées, au sens large, aux États européens. À plus court terme, il était essentiel de former des Éthiopiens aux langues européennes afin

⁹³Cité par ADDIS HIWET, *Ethiopia : From Autocracy to Revolution*, London : Review of African Political Economy, 1975, pp. 70-71.

⁹⁴« የመንግሥት መሠረት የትምህርት ቤት ነው », GÄBRÄ HEYWÄT BAYKÄDAGN, *ምንግስትና የሕዝብ አስተዳደር* (L'administration de l'État et du peuple), Addis-Abeba, Berhanenna Sälam Printing Press, 1960 (1924), p. 67.

⁹⁵Richard CAULK, « Dependency, Gebre Heywet Baykedagn and the Birth of Ethiopian Reformism », in Robert HESS (ed.), *Proceedings of the Fifth International Conference of Ethiopian Studies*, Chicago, University of Illinois, 1978, pp. 572-573.

⁹⁶« to improve, gradually, internal administration by introducing into the country Western modes of civilisation through which Our people may attain a higher level » ; HAILE SELASSIE I, *My Life and Ethiopia's Progress, 1892-1937*, Oxford, Oxford University Press, p. 3 ; cité dans Øyvind M. EIDE, *Revolution and Religion in Ethiopia*, Oxford, James Currey, 2000, p. 25.

d'entretenir des relations diplomatiques avec les puissances coloniales qui encerclaient dangereusement le pays. Comme le rappelle Tekeste Negash : « la présence d'Éthiopiens connaissant les langues européennes était considérée comme cruciale pour le maintien de la souveraineté. L'élite alors au pouvoir voyait un lien étroit entre l'indépendance du pays et la présence d'Éthiopiens capables de communiquer avec le monde extérieur⁹⁷ ». Il paraissait, en effet, indispensable de ne pas dépendre de traducteurs étrangers. D'une part, ces derniers étaient souvent soupçonnés de n'être pas de simples traducteurs mais aussi des espions. D'autre part, nul n'avait oublié comment l'Italie avait utilisé de manière tendancieuse la traduction du traité de Wächalé pour justifier sa tentative d'invasion en 1896⁹⁸.

Dans ce contexte, le régent Tāfari et les intellectuels réformistes ont considéré l'éducation dispensée par l'Église Orthodoxe Éthiopienne anachronique et inadaptée aux défis posés par l'expansion européenne. Toutefois, il ne s'agissait pas d'abolir les enseignements et préceptes de l'éducation religieuse. Les défenseurs de la mise en place d'écoles gérées par le gouvernement pensaient à une éducation mixte, à la fois éthiopienne et européenne, qui permettrait à l'Éthiopie de se réformer sans perdre son identité. Les élites réformistes étaient ouvertes sur l'extérieur mais ne considéraient pas pour autant que le progrès impliquait de tourner le dos à la culture éthiopienne. Le tropisme européen était évident, mais l'« esprit européen » auquel en appelait Gābrä Heywät Baykādagn devait régénérer et non faire table rase. Comme l'a remarqué le philosophe Messay Kebede, « pour [Gābrä Heywät Baykādagn] la tradition ne devait ni être écartée ni remplacée par des emprunts occidentaux : elle devait passer à l'épreuve de la rénovation et accomplir une renaissance⁹⁹ ». L'avenir de l'Éthiopie devait s'appuyer sur son passé. La plupart de ces intellectuels soulignaient l'ancienne grandeur de l'Éthiopie, une nation jadis puissante qui devait se revitaliser¹⁰⁰.

⁹⁷« The presence of Ethiopians knowledgeable in European languages was considered crucial for the maintenance of sovereignty. The ruling elite of the period saw a close link between the country's Independence and the presence of Ethiopians capable of communicating with the outside world »; TEKESTE NEGASH, *The Crisis of Ethiopian Education*, Uppsala, Afrikainstitutet, 1990, p. 1.

⁹⁸Selon la version italienne de ce traité signé en 1889 entre l'Éthiopie et l'Italie, cette dernière devenait l'intermédiaire obligée dans les relations diplomatiques entre l'Éthiopie et ses voisins européens. Cette clause, qui privait l'Éthiopie d'une part essentielle de sa souveraineté, n'apparaissait pas dans la version amharique ; BAHRU ZEWEDE, *A History of Modern Ethiopia*, Oxford, James Currey, (1991) 2002, p. 75.

⁹⁹« For him [Gābrä Heywät] tradition should neither be compartmentalized nor replaced by western borrowings : it had to pass through the ordeal of renovation and achieve a renaissance » ; MESSAY KEBEDE, *Survival and Modernization. Ethiopia's Enigmatic Present : A Philosophical Discourse*, The Red Sea Press, Lawrenceville, 1999, p. 286.

¹⁰⁰TEKESTE NEGASH, *The Crisis of Ethiopian Education*, Uppsala, Nordiska Afrikainstitutet, 1990, p. 2.

Les écoles missionnaires

Avant que le gouvernement éthiopien ne s'investisse dans l'éducation, de nouveaux acteurs sont intervenus, dans la seconde moitié du XIX^e siècle, dans le champ éducatif : les missionnaires catholiques et protestants. Leur rôle n'a pas été aussi important en Éthiopie que dans d'autres pays africains, mais il ne doit pas pour autant être mésestimé. Des missionnaires catholiques lazaristes et capucins avaient établi des écoles à partir de la seconde moitié du XIX^e siècle¹⁰¹. Les missionnaires protestants de la *Swedish Evangelical Mission* (SEM) se sont installés à Addis-Abeba en 1904 (depuis l'Érythrée où ils menaient des activités depuis 1866) et ont ouvert une école en 1905¹⁰². En 1935, toutes confessions confondues, 119 missions étaient en activité dans le pays et scolarisaient 6 717 élèves¹⁰³.

C'est pendant les années 1920 que les missionnaires ont étendu leurs activités. Ils ont pu bénéficier du soutien du régent Tāfari, qui se situait là dans la continuité de l'empereur Menilek II. Les relations des deux monarques avec les missionnaires s'inscrivaient dans celles entretenues avec les Européens en général : les Européens étaient les bienvenus si leurs intentions étaient de servir l'Éthiopie et non de la soumettre¹⁰⁴. Lors d'une cérémonie organisée en 1923 en l'honneur des missionnaires, le régent Tāfari les remerciait tout en rappelant, de manière à peine déguisée, que servir les intérêts de l'Éthiopie était une des conditions de sa protection :

« Ce n'est pas simplement en mon nom que je vous ai invité ce soir, vous qui venez des pays éloignés de Suède et d'Amérique, mais au nom de celle que vous êtes venus servir avec un tel esprit de sacrifice ; c'est l'Éthiopie qui à travers ma personne vous exprime sa plus profonde gratitude. [...]. Vous, honorables éducateurs, qui instruisez et guidez les esprits des jeunes gens [...] accomplissez une noble tâche. Vous ne leur enseignez pas seulement à lire, à écrire et à compter, mais vous leur apprenez à être de bons serviteurs de leur pays et à considérer cela comme une chose sacrée¹⁰⁵».

¹⁰¹TESHOME WAGAW, *Education in Ethiopia : Prospects and Retrospects*, Ann Arbor, University of Michigan, 1979, pp. 27-28.

¹⁰²Viveca Halldin NORBERG, *Swedes in Haile Selassie's Ethiopia, 1924-1952*, Scandinavian Institute for African Studies, Uppsala, 1977, p. 69.

¹⁰³TESHOME WAGAW, *Education in Ethiopia : Prospects and Retrospects*, Ann Arbor, University of Michigan, 1979, p. 82.

¹⁰⁴TESHOME WAGAW, *Education in Ethiopia : Prospects and Retrospects*, Ann Arbor, University of Michigan, 1979, pp. 81-82.

¹⁰⁵« Not alone on my behalf have I invited you to come tonight, you men who have come from the remotest countries of Sweden and America, but on behalf of her whom you have come to serve with such a spirit of self-denial ; it is Ethiopia which in my person presents to you her most profound gratitude. [...]. You honorable educators, who give instruction and direct the minds of the young people [...] are accomplishing this noble work. You are not teaching them solely to read and write, how to calculate, but are also instructing them to be good

Les missionnaires étaient autorisés à établir des écoles pour transmettre des savoirs académiques et enseigner les langues européennes. L'enseignement était mené à part de l'évangélisation qui était, par ailleurs, soumise à de sérieuses limitations. Les missionnaires n'avaient le droit de convertir que les non-chrétiens, afin d'éviter toute concurrence avec l'Église Orthodoxe Éthiopienne et de ne pas saper la religion officielle qui était considérée comme un pilier de l'identité nationale. Les écoles dispensaient un enseignement primaire centré sur la lecture, l'écriture et l'arithmétique¹⁰⁶. L'enseignement de l'anglais occupait une place importante¹⁰⁷, ce qui correspondait à la volonté de disposer d'un personnel gouvernemental formé aux langues des puissances coloniales. Enfin, les missionnaires inculquaient le respect du roi, du pays et de la religion, valeurs adaptées à la formation des exécutants d'une monarchie en marche vers l'absolutisme¹⁰⁸. En somme, les missionnaires participaient à la création des nouvelles élites dont le gouvernement avait besoin pour centraliser l'administration et entretenir des relations diplomatiques. Cependant, les écoles missionnaires étaient un pis-aller : c'est d'abord en s'investissant lui-même dans l'éducation que le pouvoir politique éthiopien souhaitait former son personnel.

Le pouvoir séculier s'investit dans l'éducation au début du XX^e siècle

La première école contrôlée directement par le pouvoir a été fondée en 1908 par l'empereur Menilek II et a été baptisée à son nom. En 1925, le régent Tāfari établissait lui aussi une école assimilée à sa personne : l'école Tāfari Mākonnen. En 1936, à la veille de l'invasion italienne, 20 écoles existaient dans tout le pays, la plupart ayant ouvert leurs portes dans les années 1930¹⁰⁹. Entre 1908 et 1936, l'école Menilek II aurait formé à elle seule environ 3 000 personnes¹¹⁰. L'éducation de l'Église Orthodoxe Éthiopienne était progressivement supplantée par le système éducatif gouvernemental. Lors d'un discours prononcé le 8 juillet 1933, à l'occasion de la cérémonie de fin d'année scolaire, le directeur de l'école Menilek II rappelait que nombre des ministres en poste au même moment étaient

servants of their country and to consider such service among sacred things » ; TEKESTE NEGASH, *The Crisis of Ethiopian Education*, Uppsala, Nordiska Afrikainstitutet, 1990, p. 13.

¹⁰⁶Viveca Halldin NORBERG, *Swedes in Haile Selassie's Ethiopia, 1924-1952*, Scandinavian Institute for African Studies, Uppsala, 1977, p. 68.

¹⁰⁷Viveca Halldin NORBERG, *Swedes in Haile Selassie's Ethiopia, 1924-1952*, Scandinavian Institute for African Studies, Uppsala, 1977, p. 118.

¹⁰⁸TEKESTE NEGASH, *Education in Ethiopia : From Crises to the Brink of Collapse*, Uppsala, Nordiska Afrikainstitutet, 2006, p. 13.

¹⁰⁹« Special Issues on Education I », *Ethiopia Observer*, vol. 2, n° 4, May 1958, p. 130.

¹¹⁰TEKESTE NEGASH, *The Crisis of Ethiopian Education*, Uppsala, Nordiska Afrikainstitutet, 1990, p. 1.

passés par les bancs de son école¹¹¹.

Lors de la cérémonie d'ouverture de l'école Tāfari Mākonnen, au début du mois de mai 1925, le régent rappelait les raisons d'être de cet établissement. Il s'agissait de redonner au pays sa grandeur passée et de sauvegarder l'indépendance grâce l'introduction de savoirs étrangers, tout en préservant l'identité propre de l'Éthiopie :

« Pour la grandeur et l'ancienneté de l'Éthiopie et notamment pour les luttes qu'elle a mené contre les païens qui l'entouraient pour conserver sa religion et son indépendance, [...] nous qui sommes ses biens et elle le notre [...] avons entendu tous les peuples de l'univers proclamer verbalement et par écrit la grandeur de son histoire et la prospérité du pays. Mais il serait plus raisonnable pour l'Éthiopie de dire qu'elle est, au lieu de dire qu'elle a été. Pour arriver au même degré intellectuel que les autres peuples de l'univers qui vivent dans la confiance de la puissance de leur gouvernement, [...] il est nécessaire d'acquérir l'instruction pour travailler à la puissance de l'Éthiopie qui, en Afrique, a conservé son indépendance et à la prospérité de son peuple. [...] L'instruction est indispensable pour sauvegarder l'indépendance de l'Éthiopie. [...] Ce n'est pas seulement pour enseigner les sciences étrangères que j'ai fondé cette école mais aussi pour enseigner les livres saints de notre pays et la foi du fils unique de Dieu. Celui qui veut apprendre les sciences étrangères avant d'apprendre suffisamment la littérature et la langue de son pays ressemble à une barque qui n'a pas de rames¹¹²».

Les équipes pédagogiques et les programmes d'enseignement des écoles Menilek II et Tāfari Mākonnen reflétaient cette volonté d'importer des savoirs sans perte d'identité ni dépendance éducative vis-à-vis d'une puissance coloniale particulière. Le directeur et les enseignants de l'école Menilek II étaient des coptes égyptiens¹¹³ qui avaient été scolarisés en Égypte sous mandat britannique. Les Églises orthodoxes égyptienne et éthiopienne étant théologiquement proches et institutionnellement liées – le patriarche d'Éthiopie était nommé par le patriarcat d'Alexandrie –, ceci permettait de « diminuer la crainte que des enseignants étrangers ne puissent s'engager dans de la propagande religieuse¹¹⁴». Autre avantage en forme de compromis, « on pouvait compter [sur les enseignants coptes] pour transmettre à leurs élèves une version modérée d'éducation moderne¹¹⁵». Les disciplines enseignées étaient le

¹¹¹*Berhannenna Sälam*, hamlé 26, 1925 EC (3 août 1933).

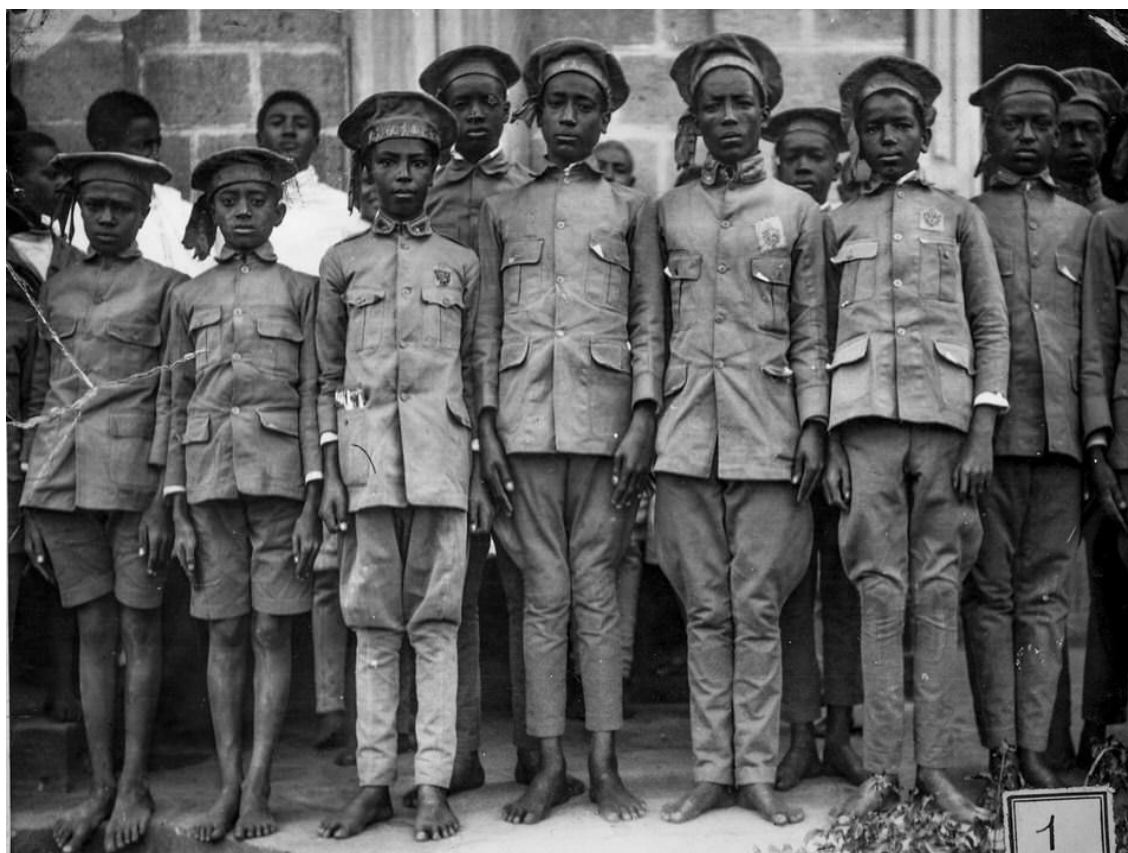
¹¹²*Berhannenna Sälam*, 7 mai 1925, le discours est transcrit en deux versions, amharique et française. La version française est citée ici telle quelle, malgré une formulation parfois impropre.

¹¹³L'Église orthodoxe éthiopienne dépendait alors d'Alexandrie. L'*abun* (évêque) lui-même était égyptien, nommé et envoyé par Alexandrie.

¹¹⁴« minimize the fear that foreign teachers might engage in religious propaganda » ; TESHOME WAGAW, *Education in Ethiopia*, Ann Arbor, The University of Michigan Press, p. 31.

¹¹⁵« who could be relied upon to impart to their pupils a tempered version of modern education » ; BAHRU ZEWDE, *Pioneers of Change in Ethiopia. The Reformist Intellectuals of the Early Twentieth Century*, 2002,

Illustration 3 : Élèves avant l'occupation italienne, probablement dans les années 1920



Source : Institute of Ethiopian Studies

français, l'anglais, l'italien, l'arabe, l'amharique, l'histoire, la géographie, les mathématiques, le dessin et l'éducation physique¹¹⁶. L'équipe de l'école Tāfari Mākonnen était, quant à elle, très cosmopolite. De 1925 à 1936, elle a été administrée par des directeurs français et des intendants éthiopiens, tandis que les enseignants étaient de nationalités diverses : Éthiopiens, Arméniens, Indiens, Égyptiens, Syriens, Russes, Anglais et Français¹¹⁷. Cette diversité témoigne aussi bien d'effets d'opportunité que de la volonté de contrebalancer les différentes influences étrangères. La première année, les disciplines enseignées étaient le français,

p. 23.

¹¹⁶BAHRU ZEWDE, *Pioneers of Change in Ethiopia. The Reformist Intellectuals of the Early Twentieth Century*, 2002, p. 4.

¹¹⁷Voici ce que rapporte Henri Rebeaud, enseignant à Tāfari Makonnen : « M. Aïntaplian, l'arménien professeur d'Anglais, passe sur son mulet. Mister Bombay, l'Hindou maître de menuiserie [...] passe à son tour. Puis le capitaine Ditrich, le Russe professeur de dessin. Puis M. Raphaël, l'Égyptien professeur d'arabe. Puis des professeurs français, anglais, suisses, syriens. Par son corps professoral, notre Lycée est un peu la tour de Babel » ; Henri REBEAUD, *Chez le Roi des Rois d'Éthiopie*, Paris Victor Attinger, 1934, p. 139.

l'anglais, l'amharique, le ge'ez, le dessin et la musique. Entre 1925 et 1930, l'arithmétique, les sciences et l'histoire ont été progressivement ajoutés¹¹⁸.

Toutefois, c'est l'apprentissage des langues européennes qui a fait l'objet de la plus grande attention. Selon Tekeste Negash, « durant les vingt premières années de son existence, l'école Menilek II ressemblait plus à un institut de langue qu'à une école proprement dite¹¹⁹ ». C'était aussi le cas de l'école Tāfari Mäkonnen, où les élèves choisissaient entre les cursus « français » et « anglais »¹²⁰. Même s'il s'agissait d'une option linguistique qui ne concernait pas la nature des programmes, l'intitulé des filières témoigne de la centralité de l'enseignement des langues étrangères dans les objectifs de l'éducation. De manière générale, les formations dispensées dans ces écoles manifestait le désir d'une instruction plus ouverte sur l'extérieur que l'éducation religieuse éthiopienne, afin de disposer d'agents gouvernementaux adaptés à la nouvelle donne internationale dans laquelle l'Éthiopie se trouvait insérée. Après avoir appris à lire, à écrire et fait l'acquisition de compétences superficielles en français ou en anglais, les anciens élèves se dirigeaient vers les emplois, alors largement disponibles, d'interprète, d'employé de bureau ou de fonctionnaire¹²¹.

Dans ces écoles, des enfants de familles aristocratiques fréquentaient des jeunes d'origine plus humble. Dans ses mémoires, Emmanuel Abraham, directeur général du ministère de l'Éducation de 1950 à 1955, rappelle les concours de circonstance qui ont fait de lui, enfant de paysan du Wälläga, un élève de l'école Tāfari Mäkonnen¹²². L'ouverture de l'école à des enfants d'origine modeste correspondait à l'idée de former des hommes nouveaux. Certains étaient patronnés par des dignitaires de leur région ou directement par le régent Tāfari, tandis que d'autres étaient livrés à eux-mêmes. Emmanuel Abraham a vécu successivement les trois situations. De nombreux personnages ont ainsi occupé d'importantes fonctions auxquelles la naissance ne les prédestinait pas. Avant l'occupation italienne, l'embryon de système scolaire commençait à transformer les modalités d'accès au pouvoir, initiant un processus au cœur de la politique de centralisation : le remplacement d'élites

¹¹⁸Fonds MÄRS'É HAZĀN WĀLDĀ QIRQOS , 18. 06. Märs'é Hazān a été professeur d'amharique à l'école Tāfari Mäkonnen de 1925 à 1930, puis a occupé divers postes gouvernementaux. Il a rassemblé de nombreux documents sur l'école aujourd'hui déposés aux Archives Nationales d'Éthiopie.

¹¹⁹« During the first twenty years of its existence, Minilik School resemble a language institute rather than a proper school » ; TEKESTE NEGASH, *The Crisis of Ethiopian Education*, Uppsala, Afrikainstitutet, 1990, p. 1.

¹²⁰SEID MOHAMMED, *The History of Tafari Makonnen School (1924-1974)*, BA Thesis of History, Advisor : Guluma Gameda, Addis Ababa University, 1983, pp. 15-16.

¹²¹BAHRU ZEWDE, *Pioneers of Change in Ethiopia. The Reformist Intellectuals of the Early Twentieth Century*, 2002, p. 33.

¹²²EMMANUEL ABRAHAM, *Reminiscences of my Life*, Oslo, Lunde, 1995, p. 16-24.

aristocratiques tenant leur pouvoir de leur capacité à prélever des impôts et à lever une armée par des fonctionnaires passés par l'école. En créant des hommes nouveaux issus de milieux populaires ou en donnant une nouvelle éducation aux enfants de l'aristocratie, l'État visait à asseoir son pouvoir sur une bureaucratie professionnelle plutôt que sur une noblesse guerrière.

Créer de nouvelles élites impliquait une intense socialisation politique chargée d'inculquer la loyauté et le sens du dévouement. À cet égard, les écoles d'avant l'occupation ont été les laboratoires de la propagande officielle qui a marqué tout le règne de Haylā Sellasé. Cette forme de propagande a été au cœur de l'histoire scolaire jusqu'à la chute de l'empereur en 1974. Les élèves des écoles Menilek II et Täfari Mäkonnen ont été les premiers à en expérimenter l'inculcation. Alors qu'il n'était pas encore empereur, le régent Täfari a fait élaborer des discours et des pratiques qui combinaient l'idéologie impériale – l'empereur élu de Dieu et incarnation de l'Éthiopie invincible et éternelle –, et les thèmes et techniques des régimes autoritaires du XX^e siècle : culte de la personnalité, mythe du progrès et dressage disciplinaire au sein d'une institution étatique.

La socialisation était fondée sur le culte de l'empereur, de la patrie et du progrès, trois volets indissociables dont la transmission était assurée par des rituels scolaires quotidiens, annuels ou plus occasionnels, qui scandaient la vie de l'école : le lever du drapeau, les fêtes nationales (fête de la croix, épiphanie, Pâques, célébration de la victoire d'Adwa, anniversaires de l'empereur et de l'impératrice etc.) et les visites de dignitaires étrangers. Chacune de ces occasions donnait lieu à des défilés en chansons, à caractère martial, qui inculquaient la fidélité, le nationalisme, le sens du sacrifice et contribuaient à créer un esprit de corps. Chaque matin, à la cérémonie du drapeau, les enfants chantaient l'hymne national écrit au milieu des années 1920 sur ordre du régent Täfari. Les élèves ont été les premiers Éthiopiens à le chanter¹²³. Le roi, aidé par la puissance divine et bénéficiant du soutien inconditionnel de son peuple « uni et héroïque », était protecteur et garant de la liberté du pays, dans ces conditions invincible :

« Ô Éthiopie soit fière ! Par la puissance de ton Dieu, par ton roi,
Tes héros sont unis, ta liberté à jamais intouchable.
Inébranlables sont tes montagnes, ne crains pas tes ennemis
Notre roi te rendra victorieuse, qu'Il vive pour notre honneur !¹²⁴»

¹²³Fonds MÄRS'É HAZĀN WÄLDÄ QIRQOS, 18.06

¹²⁴« ኢትዮጵያ ሆይ ደስ ይብላሽ : በአምላክሽ ኃይል በንጉሥሽ ; ተባብረዋል አርበኞቻሽ : አይነካም ከቶ ነፃነትሽ ; ብርቱ ናቸው ተራሮቻሽ : አትፈራም ከጠላቶቻሽ ; ድል አድራጊው ንጉሣችን : ይኑርልን ለክብራችን » ; Fonds MÄRS'É HAZĀN WÄLDÄ QIRQOS, 18.06.

Non seulement l'hymne national mais l'ensemble des chansons étaient martiales. Le 20 mai 1927, les élèves de l'école Menilek II ont accueilli le Duc des Abruzzes (alors que les velléités d'agression italiennes sur l'Éthiopie étaient connues) avec une chanson qui se terminait par un appel à se sacrifier pour la liberté du pays. La visite a continué à l'école Tāfari Mākonnen avec une chanson qui condensait le triptyque nationaliste empereur-patrie-progrès, le sens du sacrifice et le rôle fondamental de l'éducation :

« Il fait régner à jamais la lumière sur l'Éthiopie,
Dieu protège le haut plateau de notre liberté.
Pour la force de nos trois couleurs, pour le progrès de notre peuple,
Pour le règne du savoir et de la vérité, qu'Il fasse vivre Tāfari pour nous !
Mourir pour la dignité de nos trois couleurs et pour la liberté
Voilà notre plus grande aspiration, nous élèves de l'école Tāfari Mākonnen¹²⁵».

Liberté, savoir et progrès convergeaient en la personne de Tāfari : il était la pierre d'angle de l'édifice idéologique, le rouage sans lequel l'ensemble s'effondrerait. Le culte de la personnalité était transmis, à la fois, par la sacralisation et par la proximité : protecteur, sauveur, porteur de l'avenir national, Tāfari Mākonnen était aussi père bienveillant. Il s'est, en effet, attaché à créer un lien filial, organique, entre sa personne et ses futures élites par la pratique du paternalisme. La nourriture des élèves était préparée dans les cuisines du Palais et il visitait régulièrement les écoles à l'heure des repas, s'asseyant en bout de table pour conseiller les élèves.

Plusieurs éléments permettent de postuler l'efficacité de cette socialisation politique. L'idéologie scolaire s'est appuyée sur des traits endogènes, ouverts à une restructuration, qu'elle a réactivés et infléchis. Le premier est l'imaginaire politique de l'Éthiopie chrétienne. La société du royaume chrétien était politiquement intégrée, dotée d'un sentiment d'appartenance commune fondé sur une religion, un mythe établissant une origine commune et l'idée d'une continuité historique partagée, dont l'empereur était le symbole. Le christianisme et la fonction impériale étaient les piliers qui soutenaient un « nationalisme ordinaire », la « conscience et [...] la légitimation d'un "nous" national¹²⁶». Les jeunes élèves issus des familles aristocratiques du Shāwa, et plus généralement du nord, avaient déjà

¹²⁵ « የኢትዮጵያን ብርሃን ዘላለም ያኑርልን ; የነጻነት እምባችንን እምላክ ያጠብቃልን ; ለሶስቱ ቀለሞች ጽናት ላገር ለሕዝባችን ልማት ; እውቀት እውነት ሊንግሡብን ተፋሪን ያኑርልን ; የተፋሪ መኮንን ትምህርት ቤት ተማሮች ; ለኩራታችን ሶስት ቀለሞች ; ለነጻነት ብሎ መሞት ይህ ነው የኛ ምኞት » ; *Berhanenna Sälam*, 26 mai 1927.

¹²⁶Sylvain ANTICHAN, « Penser le nationalisme ordinaire avec Maurice Halbwachs », *Raisons politiques*, n°37, février 2010, p. 24.

incorporé les mythes nationaux et la mystique impériale, transmis par l'éducation familiale et faisant partie du sens commun. Le nationalisme déployé dans les écoles n'était donc pas une importation. Il réutilisait sur le support scolaire les discours et contenus d'une idéologie nationale sédimentée, dotée d'une forte épaisseur historique. De plus, le moment était propice à l'exacerbation du nationalisme. L'encerclement colonial avait réveillé un sentiment obsidional, réactivant la ferveur patriotique et l'urgence de l'unité, resserrant les liens autour de la personne impériale.

L'idée de progrès pouvait, quant à elle, s'appuyer sur la hiérarchisation des peuples élaborée par l'Éthiopie chrétienne, qui se considérait comme un îlot « civilisé » entouré de « païens ». Il n'a alors pas été nécessaire de créer un néologisme pour exprimer l'idée de progrès dans un contexte de course entre les nations, l'amharique disposant déjà de concepts proches pouvant être mobilisés. *Sälttané*, du verbe *sälättäna*, « se civiliser », « se policer », mais aussi « prendre du pouvoir », « gagner en puissance », peut être traduit par « civilisation » et par « progrès », tandis que sa forme dérivée *selttan* signifie « pouvoir », « autorité », « puissance ». Le terme *lemat*, du verbe *läma*, « être fertile », qui s'applique à la croissance des plantes, a permis par extension à la société de véhiculer l'idée de progrès social, puis de « développement » à partir des années 1940. La notion *edgät*, du verbe *adägä*, « croître », « grandir », mais aussi « s'élever dans la hiérarchie »¹²⁷, s'appliquait à la fois aux humains et aux nations. Enfin, la métaphore du savoir dispensateur de lumières qui dissipent l'obscurité, qui éveille et vivifie, a circulé du savoir religieux au savoir scolaire. La langue amharique disposait d'un vocabulaire riche et précis concernant l'acquisition et l'utilisation des connaissances. *Mämmar*, symbolise le processus d'apprentissage, *temhert*, signifie l'éducation et son contenu, *ewqät*, le savoir, c'est-à-dire la connaissance de *ewnät*, la vérité ou l'ordre du monde ; *mermära*, la curiosité, le questionnement et l'investigation¹²⁸.

Si l'école était perçue comme étrangère, l'idéologie scolaire n'était pas totalement nouvelle pour les élèves éthiopiens. Bien que porteuse de savoirs nouveaux comme les langues étrangères ou les leçons d'histoire et de géographie non cantonnées à l'Éthiopie, l'école dispensait une socialisation proche des socialisations familiale, communautaire et religieuse. Bien que cela soit difficile à évaluer précisément, il semble bien que les anciens élèves aient été nationalistes et fidèles à l'empereur. La fidélité inconditionnelle à l'empereur

¹²⁷Thomas L. KANE, *Amharic-English Dictionary*, Wiesbaden, Harrassowitz, 1990.

¹²⁸MAIMIRE MENNASEMAY, « Towards A Critical Ethiopian Theory of Education », in PAULOS MILKIAS and MESSAY KEBEDE (eds.), *Education, Politics and Social Change in Ethiopia*, Los Angeles, Tsehai Publishers, 2010, p. 80.

et à l'unité de la nation témoignée toute leur vie par des personnages comme Emmanuel Abraham du Wälläga et Bogalä Wallälu du Wolaita montre que cette socialisation politique a fonctionné aussi chez des élèves venus du Sud¹²⁹.

Les objectifs éducatifs des années 1920-1930 ont été repris par le pouvoir central dans le nouveau contexte national et international de l'après-guerre. La trinité empereur-unité-progrès est restée le soubassement idéologique du système scolaire construit dans les années 1940 et 1950.

La mise en place du système scolaire national à partir de 1941

De retour sur le trône impérial en 1941 après cinq ans d'exil en Angleterre, Haylä Sellasé a immédiatement remis en route son projet autocratique. En continuité avec la philosophie politique des années 1930, ce projet était légitimé par l'idéal du progrès. La centralisation débutée avant l'invasion italienne a été réamorcée pour atteindre son apogée au milieu des années 1950. Le système scolaire a été (ré)établi et développé pour répondre à cette finalité politique. Il devait, d'une part, soutenir la construction d'un appareil bureaucratique centralisé et efficace en assurant la formation d'un « personnel administratif éduqué sous contrôle impérial¹³⁰ » ; et, d'autre part, homogénéiser les diverses populations de l'empire en diffusant la langue amharique, le modèle politique et les « valeurs amhara¹³¹ ». La menace coloniale étant écartée, l'accent était moins porté sur les langues étrangères que pendant la période précédente. Cependant, la langue anglaise a gardé une place centrale. Officiellement, elle prenait « la seconde place après l'amharique » car « la connaissance de l'anglais donne accès à la plus grande partie de la littérature mondiale¹³² ». La mise en application du projet de centralisation autocratique appuyée sur la mise en place d'un système scolaire national a été effectuée en étroite collaboration avec les États-Unis, qui ont fourni à Haylä Sellasé les moyens de sa politique. Dans le contexte de la Guerre Froide, le gouvernement des États-Unis pouvait ainsi disposer d'un État-client stable doté d'une position stratégique. Le renforcement d'un État-nation éthiopien, et la mobilisation à cet effet des

¹²⁹ Leur œuvre littéraire en témoigne amplement ; EMMANUEL ABRAHAM, *Reminiscences of my Life*, Oslo, Lunde, 1995, 343 p. ; BOGALÄ WALÄLU, የወላም ሕዝብ ታሪክና ባርነት ለንጹህ እንዲሁ ለንጹህ ወገድ (Histoire du peuple Wolamo et comment l'esclavage a été éradiqué), Addis-Abeba, Berhanenna Sälam Printing Press, 1964, 59 p.

¹³⁰ GIRMA AMARE, « Education and Society in Prerevolutionary Ethiopia », *Northeast African Studies*, vol. 6, n° 1-2, 1984, p. 65.

¹³¹ GIRMA AMARE, « Education and Society in Prerevolutionary Ethiopia », *Northeast African Studies*, vol. 6, n° 1-2, 1984, p. 65.

¹³² « English language takes the second place to the Amharic » ; « knowledge of English makes available much of the literature of the world » ; MOEFA, *Curriculum for Ethiopian Schools 1-8*, Addis Ababa, 1947, p. 113.

concepts de modernisation et de développement, étaient de l'intérêt des deux parties.

Éducation, nation et progrès au service de l'autocratie

L'urgence était d'abord à la reconstruction. Comme l'a écrit la pédagogue éthiopienne Maaza Bekele en 1966, il fallait « former le plus vite possible de jeunes hommes et femmes pouvant pourvoir un système administratif moderne [...] [former] des techniciens pour l'industrie, les professions [sic], et pour des services tels que les transports et le commerce, aussi bien que des officiers pour les forces armées et la police¹³³ ». Le pouvoir central devait réaffirmer son autorité sur le territoire et ses administrés, premier pas de la marche vers la centralisation. L'armée a été réorganisée dès 1941¹³⁴. En 1942, un décret délimitait les pouvoirs des gouverneurs régionaux qui n'étaient plus seigneurs sur leur propre domaine mais représentants de l'empereur et nommés par lui. Ils n'avaient plus le droit de lever des taxes autres que celles ordonnées par le gouvernement central, ne pouvaient plus nommer, déplacer ou destituer un fonctionnaire, ni créer leur propre police ou force armée. Ils devaient, enfin, remettre chaque mois un rapport au ministère de l'Intérieur sous l'autorité duquel l'administration provinciale était dorénavant placée¹³⁵. En 1943, deux ordres impériaux annonçaient la création de onze ministères¹³⁶. Signe du rôle crucial de l'établissement du système scolaire dans ce processus de renforcement institutionnel, le ministère de l'Éducation a été établi dès le retour de l'empereur à Addis-Abeba en 1941¹³⁷. Dans ces années d'après-guerre, le passage par l'école pour accéder à des postes de pouvoir est devenu de plus en plus impérieux. Une organisation centralisée sur le mode bureaucratique exigeait la maîtrise de techniques écrites. Cette bureaucratie devant être mise au service du pouvoir autocratique d'Haylā Sellasé, le système scolaire était conçu, dans la continuité des années 1920-1930, comme un instrument visant à former des exécutants à la loyauté sans faille.

Comme Menilek II avant lui, « Haylā Sellasé a tenté de transformer l'empire multi-ethnique, plurilingue et multiconfessionnel dont il avait la charge en un État national

¹³³« to prepare as quickly as possible, young men and women who could man a modern administration system [...] [and to train] technicians for new industries, for the professions, and for such services as transport and commerce, as well as officers for the armed force and the police » ; MAAZA BEKELE, *A Study of Modern Education in Ethiopia: Its foundations, Its Developments, Its Future, with Emphasis of Primary Education*, Ph. D. dissertation, Columbia University Teachers College, 1966, p. 86 ; cité par TESHOME WAGAW, *Education in Ethiopia : Prospects and Retrospects*, Ann Arbor, University of Michigan, 1979, p. 56.

¹³⁴BAHRU ZEWDE, *A History of Modern Ethiopia*, Oxford, James Currey, p. 207.

¹³⁵John MARKAKIS, *Ethiopia : Anatomy of a Traditional Policy*, Addis Ababa/Nairobi, Oxford University Press, 1974, pp. 290-291.

¹³⁶BAHRU ZEWDE, *A History of Modern Ethiopia*, Oxford, James Currey, p. 203.

¹³⁷MOI, *Ethiopia Today. Education*, Addis-Abeba, Berhanenna Sälam HSI Printing Press, 1973, p. 12.

homogène¹³⁸». La construction d'un système scolaire national offrait à Haylä Sellasé la perspective de pouvoir envisager concrètement cette homogénéisation, fut-ce à long terme. La langue amharique, l'éducation morale et l'histoire étaient les vecteurs privilégiés de l'uniformisation. Comme les premiers programmes scolaires élaborés en 1947 le précisaient : « le ministère de l'Éducation veut unifier l'empire au moyen de la langue reconnue par le gouvernement impérial éthiopien comme faisant autorité et comme langue officielle du pays. [...] L'accent doit être porté sur l'amharique, qui, il faut espérer, sera finalement la langue de toute l'Éthiopie¹³⁹». Sept ans plus tard, en 1954, les auteurs des *Basic Recommendations for the Reorganisation and Development of Education in Ethiopia* rappelaient que l'éducation de base universelle était une nécessité pour « consolider l'unité sociale et politique de l'empire » à travers la « diffusion massive de l'amharique¹⁴⁰». L'éducation morale avait quant à elle la charge de transmettre les valeurs religieuses du nord chrétien. Comme le précisaient les programmes de 1947 :

« Une place importante a été donnée à la Bible et à la morale dans les programmes du fait de leur importance pour l'établissement des fondements d'une vie nationale saine et de leur nécessité dans la vie individuelle pour un bonheur vrai et une prospérité réelle. Le programme de Bible et de morale est enseigné sous l'autorité d'un comité spécial nommé par Sa Majesté Impériale. Une des responsabilités du comité est de s'assurer que la Bible est enseignée sans partialité à chaque groupe ou secte, et que l'enfant fait ses propres interprétations conformément à ses propres conscience et volonté¹⁴¹».

En premier lieu, ceci excluait les Éthiopiens musulmans en signifiant que le système scolaire était celui d'une nation chrétienne. Ensuite, l'insistance sur le fait que l'enfant puisse interpréter la Bible selon ses propres convictions, qui semblait défendre une vision œcuménique de la religion, était en trompe-l'œil ; « l'instruction morale [était] toujours un

¹³⁸« [...] Haylä Sellasé attempted to transform the multiethnic, multilingual and multireligious empire he had into a homogenous national state » ; ABEBE FISSEHA, *Education and the Formation of the Modern Ethiopian State*, 1992, pp. 98-99.

¹³⁹« The Ministry of Education wants to help to unify the Empire by means of the one language accepted by the Imperial Ethiopian Government as the authoritative and official language of the country. [...] Emphasis must first be put on Amharic, which, it is hoped, will eventually be the language of the whole Ethiopia » ; MOE, *Curriculum for Ethiopian Schools, grades 1-8*, 1947, p. 89.

¹⁴⁰MOEFA, *Basic Recommendations for the Reorganisation and Development of Education in Ethiopia – The First Report of the Long Term Planning Committee for Ethiopian Education*, 1954, pp. 7-8.

¹⁴¹« Bible and Moral has been given a prominent place in the curriculum because of its importance in building up the fundamentals of a good national life, and its need in the life of the individual for true happiness and real prosperity. This curriculum in Bible and Morals is taught on the authority of a special committee appointed by His Imperial Majesty. A responsibility of the committee is to see that the Bible is taught without partiality to any particular group or sect, and that the child make is own interpretations in accordance with his own conscience and will » ; MOEFA, *Curriculum for Ethiopian Schools, grades 1-8*, 1947, p. 91.

endoctrinement de préceptes moraux entièrement dépendants de la religion de l'Église Orthodoxe Éthiopienne¹⁴²». Abebe Fisseha a bien montré comment « le discours universaliste du régime sur la nation masquait sa conception particulariste de la citoyenneté¹⁴³». Ceci apparaissait clairement à travers le Conseil de l'Éducation créé en 1947, une structure placée sous la direction de l'empereur et chargée de délibérer sur un large spectre de questions éducatives, afin de s'assurer que les objectifs nationaux étaient bien suivis¹⁴⁴. Durant ses 37 années d'existence, jusqu'en 1974, ses principales activités ont concerné la lutte contre les écoles musulmanes et le rôle de l'Église Orthodoxe Éthiopienne dans le projet d'homogénéisation du régime. Ses membres ont été exclusivement des chrétiens orthodoxes (à l'exception du protestant Emmanuel Abraham qui n'a servi que six mois) en dépit du fait qu'environ 40 % des Éthiopiens étaient musulmans¹⁴⁵.

À l'image des histoires scolaires produites par les États-nations, l'histoire d'Éthiopie enseignée à l'école avait pour objectif de diffuser les grands mythes nationaux, d'inscrire le présent dans un passé glorieux et d'incarner la continuité (et l'éternité) de l'Éthiopie. Dans les programmes de 1947, « l'histoire, à grands traits, [commençaient] ainsi avec Sa Majesté Impériale avant de remonter dans le passé ancien¹⁴⁶». Les programmes de 1958 présentaient, de même, une histoire d'Éthiopie remontant le temps du règne Haylā Sellasé jusqu'au mythe fondateur de l'empereur Menilek I, fils de la Reine de Saba et du roi Salomon, qui aurait fondé la dynastie des empereurs éthiopiens au X^e siècle avant Jésus-Christ¹⁴⁷. Conformément à l'objectif d'inculquer la fidélité à l'empereur qui a « soutenu la nation pendant des millénaires », l'histoire scolaire d'Éthiopie proposait une évolution mythique et linéaire de la communauté politique dont l'aboutissement était le règne de Haylā Sellasé. À travers l'école, l'État, « producteur de principes de classements¹⁴⁸», exerce son pouvoir symbolique : il produit et impose ses catégories de perception du monde social. Le système scolaire devait

¹⁴²« moral instruction is always an indoctrination of moral precepts completely dependant on Orthodox Ethiopian Church religion » ; YALLEW MALLEDE, *Moral Instruction in Primary Schools of Ethiopia with special reference to Addis Ababa Schools*, Senior Paper in Education, Advisor : Miss Ivy Pearce, HSIU, 1970, p. 1.

¹⁴³« the regime's universalist discourse on nationhood masked its particularistic conception of citizenship » ; ABEBE FISSEHA, *Education and the Formation of the Modern Ethiopian State*, Ph. D. Thesis in Philosophy, Director : Donald Crummey, University of Illinois at Urbana Campaign, 1998, p. 168.

¹⁴⁴TESHOME WAGAW, *Education in Ethiopia : Prospects and Retrospects*, Ann Arbor, University of Michigan, 1979, p. 90.

¹⁴⁵ABEBE FISSEHA, *Education and the Formation of the Modern Ethiopian State*, Ph. D. Thesis in Philosophy, Director : Donald Crummey, University of Illinois at Urbana Campaign, 1998, pp. 173-174.

¹⁴⁶« The history, as outlines, therefore, began with His Imperial Majesty and His Family before going in the remote past » ; MOEFA, *Curriculum for Ethiopian Schools, grades 1-8*, 1947, p. 116.

¹⁴⁷MOEFA, *Elementary School Curriculum Years I-VIII*, 1958, p. 109.

¹⁴⁸Pierre BOURDIEU, *Sur l'État. Cours au Collège de France, 1989-1992*, Paris, Seuil, 2012, p. 262.

inculquer la reconnaissance de la légitimité du pouvoir institué, le conformisme moral, promouvoir l'homogénéisation linguistique et un sentiment d'appartenance nationale fondé sur un passé commun. En visant la transmission d'une manière conforme et univoque de penser la communauté politique aux populations soumises à sa juridiction, l'État éthiopien ne faisait pas exception. Pour la première fois, un système éducatif national pouvait permettre d'envisager concrètement, sur le long terme, une telle transformation politique.

Les personnes formées par le système scolaire devaient être capables d' « assurer toutes ces fonctions caractéristiques d'une nation progressiste en voie de développement¹⁴⁹ ». Dans la continuité de la période de l'avant-guerre, l'ensemble du projet politique de l'empereur était placé sous le signe du progrès, moteur idéologique de la centralisation et de l'homogénéisation au service desquelles le système scolaire national était mis. Comme Haylä Sellasé le rappelait lors d'un discours prononcé en 1963, « de plus en plus de jeunes, hommes et femmes, qui un jour assumeront la tâche de mener leur nation sur le chemin du progrès et de ses lumières, reçoivent aujourd'hui une éducation scolaire¹⁵⁰ ». Mener le pays dans la voie du progrès était la mission des futures élites de la nation formées dans les écoles de l'empire. La « mission modernisatrice » était une raison d'être du pouvoir et de son action éducative. L'idée de progrès a été au cœur des téléologies des États-nations qui ont considéré la centralisation et l'homogénéisation comme des étapes dans cette voie. À l'inverse l'hétérogénéité, synonyme de désunion et de dispersion, était perçue comme un frein. D'où, d'une part, la fonction normalisatrice des systèmes scolaires nationaux et, d'autre part, leur enracinement dans le mythe d'un progrès continu. Tel était le thème d'une brochure consacrée à l'éducation éditée en 1964 par le ministère de l'Information : « Cette brochure vise à donner une image succincte de l'évolution progressiste apportée par la réforme qui, dans ce renouveau d'après-guerre, a fait plus que toute autre pour changer l'Éthiopie [...] à l'initiative et grâce au soutien sans faille de l'empereur, l'éducation a été acceptée par tous comme la clé du développement¹⁵¹ ».

¹⁴⁹ « to provide sufficient trained personnel to staff government and commercial services, to operate technical concerns, to produce works of scholarship and art, and generally to perform all those functions which characterize a progressive and developing nation » ; MOEFA, *General Information on Educational Policy, Legislation and Administration*, 1968, p. 2.

¹⁵⁰ « More and more of the young, men and women, to whom will one day pass the task of directing their nation along the way of progress and enlightenment, are today receiving formal education » ; MOI, *Education in Ethiopia*, Addis Ababa, *Patterns of Progress*, 1964, p. 1.

¹⁵¹ « this brochure is intended to give a brief picture of the progressive unfolding of this revived post-liberation reform that has done more than any other one factor in changing Ethiopia [...] Through the Emperor's initiation and unflagging support, education has been accepted by all as the key of development » ; MOI, *Education in Ethiopia*, Addis Ababa, *Patterns of Progress*, 1964, p. 2.

Ceci permettait d'utiliser la construction du système scolaire pour parfaire l'image de bienfaiteur du monarque. L'éducation était considérée comme un don de l'empereur à ses sujets. Une autre brochure produite par le ministère de l'Information en 1973 consacrait plus de la moitié de son introduction à louer ses efforts :

« L'Éthiopie a une grande dette à l'égard de l'empereur Haylä Sellasé I, qui a promu le développement d'un système éducatif dès le début des années 1930. Mais, il a aussi vu tout cela anéanti par la partielle occupation fasciste de l'Éthiopie de 1936 à 1941. Cependant, à la suite de la libération de l'Éthiopie, l'empereur a permis la renaissance et le plein épanouissement de l'éducation [...] en travaillant avec une vigueur et un zèle renouvelés. Dans tous les développements d'une éducation moderne en Éthiopie avant et après la guerre, sa Majesté Impériale Haylä Sellasé I a joué un rôle clé. Il a promu le développement des premières de ces nouvelles institutions et les a financées de ses propres deniers. Il s'est lui même réservé le portefeuille de l'éducation [...], ce qui témoigne de l'importance qu'il accorde à la question »¹⁵².

Haylä Sellasé apparaissait comme le seul artisan de l'éducation. Cependant, Christopher Clapham interprète différemment le fait que l'empereur se soit réservé le poste de ministre de l'Éducation de 1947 à 1966 :

« L'empereur a été officiellement ministre [de l'Éducation] pendant plusieurs années jusqu'en 1966. Cela donnait une importance symbolique à l'éducation et l'empereur visitait fréquemment des écoles et présidait des cérémonies scolaires ; mais il n'a pas montré pour ce ministère l'intérêt particulier que son poste de ministre impliquait. Ceci soutient l'idée que l'intérêt affiché de l'empereur pour l'éducation faisait largement partie de son image de modernisateur¹⁵³».

Haylä Sellasé a instrumentalisé le développement du système scolaire au service de son culte de la personnalité. L'éducation a été un important rouage de la propagande qui a abouti à « lui attribuer invariablement les bienfaits tandis que ses subordonnés étaient blâmés

¹⁵²« Ethiopia owes a great debt to Emperor Haile Selassie I, who promoted the growth of a national system of education right from the early 1930's. He saw this all but obliterated during the partial fascist occupation of Ethiopia from 1936 to 1941. But following the liberation of Ethiopia the Emperor ensured the rebirth and full flowering of education in Ethiopia by working with renewed vigour and zeal. Throughout the pre-war and post-war development of a modern education system in Ethiopia, His Imperial Majesty Haile Selassie I, has played a key role. He has promoted the development of some of the first of these new institutions and paid their expenses from his own purse. He has himself retained the portfolio of Education [...] for many years, testimony to the importance which he gives to the question » ; Ministry of information, *Ethiopia Today. Education*, Addis-Abeba, Berhanenna Sälam HSI Printing Press, 1973, p. 4.

¹⁵³« ...the emperor was formally Minister [of education] for many years until 1966. This gave a symbolic emphasis to education, and the emperor frequently visits schools and presides on educational occasions ; but he did not show the particular interest in the Ministry which his position as Minister implied. This help to support the view that the emperor's advertised concern for education has largely been part of his modernising image » ; Christopher CLAPHAM, *Haile Sellassie's Government*, London, Longmans, Green and co. ,1969, p. 56

pour les méfaits¹⁵⁴». L'éducation a ainsi fait l'objet d'un usage utilitaire d'au moins deux manières : en fournissant, d'une part, les moyens humains de la centralisation ; en étant constitutive, d'autre part, de l'image publique de Haylä Sellasé en progressiste et bienfaiteur désintéressé. Apparaît ainsi la manière dont Haylä Sellasé appréhendait les concepts – interchangeables dans les discours du régime – de « progrès », de « modernisation » et de « développement ». Ils étaient, comme l'a souligné Bahru Zewde, des instruments au service de sa quête du pouvoir¹⁵⁵. L'éducation se situait à l'articulation des dimensions concrètes et idéologiques de cette conception utilitaire. Premièrement, l'école formait à des techniques bureaucratiques de gouvernement : les seuls contenus concrets de la « modernisation » étaient la centralisation politique et l'homogénéisation culturelle. Deuxièmement, l'école inculquait l'idée du progrès. Ce dernier avait tout d'un simple discours idéologique : il nourrissait des aspirations à un avenir meilleur, sans contenus précis, dans le but d'agrégier la population au régime. Troisièmement, l'éducation était présentée comme le préalable de ce progrès non défini.

Les États-Unis : la modernisation contre le communisme

Pour mener à bien son projet politique, le monarque a été soutenu, du début des années 1950 jusqu'à la fin des années 1960, par les États-Unis. Ils ont fourni des moyens matériels et techniques, des conseillers et un soutien politique indéfectible. Le système scolaire a été établi, développé et consolidé sous les auspices de conseillers britanniques puis américains, dans un contexte international plus marqué par la Guerre Froide que par la colonisation déclinante. L'Éthiopie avait été libérée de l'occupation italienne avec l'aide de l'armée britannique. Deux traités, signés en 1942 et 1944, avaient placé l'Éthiopie sous une étroite dépendance vis-à-vis de la Grande-Bretagne¹⁵⁶. Le rapprochement avec les États-Unis a alors été initié par l'Éthiopie car l'empereur désirait se défaire de l'emprise de la Grande-Bretagne et considérait que les États-Unis seraient un allié plus approprié pour l'aider à construire son autocratie¹⁵⁷. Le passage de la supervision britannique de l'éducation à celle des États-Unis a démarré en 1945, quand deux pédagogues américains, M. Hambrook et M. Rucknick, ont été

¹⁵⁴« The good was invariably attributed to him, whereas the bad was blamed on his subordinates » ; BAHRU ZEWDE, *A History of Modern Ethiopia*, Oxford, James Currey, p. 202.

¹⁵⁵« Progress was concomitant to his quest of power » ; BAHRU ZEWDE, « Hayla Sellase : From Progressive to Reactionary », ABEBE ZEGEYE, Siegfried PAUSEWANG (eds.), *Ethiopia in Change : Peasantry, Nationalism and Democracy*, London, New York, British Academic Press, 1994, p. 32.

¹⁵⁶BAHRU ZEWDE, *A History of Modern Ethiopia*, Oxford, James Currey, 2001, p. 179.

¹⁵⁷BAHRU ZEWDE, *A History of Modern Ethiopia*, Oxford, James Currey, 2001, p. 184.

nommés surintendants des écoles au ministère de l'Éducation¹⁵⁸. À partir du début des années 1950, l'influence des États-Unis sur l'éducation gouvernementale éthiopienne a été sans concurrence, par le biais des financements, de la conception des programmes et des personnels administratif et enseignants. En 1952, l'Éthiopie et les États-Unis ont signé le *Point IV Program*, vaste programme d'assistance technique et économique dont la coopération éducative était un des volets. L'objectif du programme était de résoudre « les problèmes économiques de base » à travers « l'assistance [...] dans la planification pour le développement économique à long terme »¹⁵⁹.

Il importe de bien comprendre l'idéologie et la stratégie géopolitique sur lesquelles s'est fondé ce programme. Il tenait son nom du quatrième point du discours d'investiture du Président Truman, prononcé le 20 janvier 1949, qui a marqué le début de l'implication des États-Unis dans le développement des pays non industrialisés :

« Il nous faut lancer un nouveau programme qui soit audacieux et qui mette les avantages de notre avance scientifique et de notre progrès industriel au service de l'amélioration et de la croissance des régions sous-développées. Plus de la moitié des gens dans le monde vit dans des conditions voisines de la misère. Ils n'ont pas assez à manger. Ils sont victimes de maladies. Leur pauvreté constitue un handicap et une menace, tant pour eux que pour les régions les plus prospères¹⁶⁰ ».

L'aide américaine s'expliquait par la politique d'endiguement du communisme. Pour les États-Unis, aider un pays en proposant un modèle de développement de type capitaliste signifiait le placer dans le giron du « monde libre ». C'est pourquoi « la Maison Blanche envisageait en Éthiopie "une évolution politique, économique et sociale ordonnée" qui permettrait de contenir la poussée révolutionnaire dans la Corne¹⁶¹ ». Addis-Abeba était un lieu stratégique en Afrique, mais aussi en mer Rouge et dans l'océan Indien¹⁶². Ceci explique l'importante aide militaire – distincte du programme *Point IV* qui mettait en avant des valeurs humanistes – accordée par les États-Unis à l'Éthiopie. L'éducation s'inscrivait dans le volet culturel de cette politique d'endiguement. Washington s'est impliqué intensivement dans

¹⁵⁸PAULOS MILKIAS, *Haile Selassie, Western Education and Political Revolution in Ethiopia*, 2006, p. 80.

¹⁵⁹« assistance [...] in planning for long range economic development » ; « Point IV : Its concept and Development », *Ethiopia Observer*, February 1959, pp. 4 et 3.

¹⁶⁰<http://www.herodote.net/histoire/evenement.php?jour=19490120>

¹⁶¹« the White House sought in Ethiopia an "orderly political, economic, and social evolution" that would contain revolutionary pressure in the Horn » ; Harold MARCUS, *The Politics of Empire, Ethiopia, Great Britain and the United States, 1941-1974*, 1995 (1983), p. 1.

¹⁶²Harold MARCUS, *The Politics of Empire, Ethiopia, Great Britain and the United States, 1941-1974*, 1995 (1983), p. 1.

l'éducation éthiopienne pour former de futures élites tournées vers les États-Unis et défendant ses intérêts. L'université d'Addis-Abeba devait être, à l'image des universités américaines du Caire et de Beyrouth dans leurs régions respectives, un centre à partir duquel la culture et l'idéologie politique des États-Unis se propageraient¹⁶³.

L'équipe de conseillers en éducation du programme *Point IV* est arrivée à Addis-Abeba en 1953¹⁶⁴. Au mois de novembre de la même année, le *Long Term Planning Committee for Ethiopian Education* (LTPCEE) – « Comité des Plans à Longue Échéance attaché au Gouvernement Impérial d'Éthiopie » dans la traduction officielle¹⁶⁵ – a été mis en place au sein du ministère de l'Éducation. Ses attributions étaient d'analyser et d'émettre des propositions sur les programmes et le matériel scolaire, la formation des enseignants, l'organisation des écoles et les objectifs éducatifs¹⁶⁶. En somme, il s'agissait de l'organe qui décidait de l'orientation de tout le système scolaire. Il se composait de membres du ministère de l'Éducation, de conseillers du *Point IV* et de directeurs d'établissements d'élite. En 1954, sur neuf membres, quatre étaient Éthiopiens, quatre Américains et un Canadien (Lucien Matte, chef de l'équipe de Jésuites qui dirigeaient alors l'université)¹⁶⁷. En juin 1955, le comité a émis le « Premier plan décennal pour l'expansion contrôlée de l'éducation en Éthiopie ». Ce plan a été élaboré par 14 personnes, dont seulement quatre Éthiopiens : le vice-ministre de l'Éducation, le directeur général du ministère de l'Éducation, le directeur de l'école Amha Desta et un Éthiopien membre du *Point IV*. Les autres membres, tous américains, étaient des directeurs d'établissements scolaires, des experts de l'équipe du *Point IV* et du ministère de l'Éducation. Des « aides et conseillers » ont, de plus, collaboré à l'élaboration du plan, ils étaient eux aussi au nombre de 14, dont un seul Éthiopien¹⁶⁸. À travers le LTPCEE, les

¹⁶³PAULOS MILKIAS, *Haile Selassie, Western Education and Political Revolution in Ethiopia*, 2006, p. 89. Il cite de plus (p.92) une lettre de l'ambassadeur américain datée de 1963 où ce dernier affirme qu'une des tâches des enseignants américains doit être « d'interpréter l'histoire, la culture, et les coutumes des États-Unis pour le peuple d'Éthiopie » (« interpret the history, culture, and custom of the United States to the people of Ethiopia »). Voir aussi Harold MARCUS, *The Politics of Empire, Ethiopia, Great Britain and the United States, 1941-1974*, 1995 (1983), p. 7.

¹⁶⁴TESHOME WAGAW, *Education in Ethiopia : Prospects and Retrospects*, Ann Arbor, University of Michigan, 1979, p. 105.

¹⁶⁵Le volet éducation du programme Point IV est traduit en Français par : « Programme Coopératif d'éducation administré conjointement par les gouvernements éthiopiens et américains » ; *Un plan décennal pour l'expansion contrôlée de l'éducation en Éthiopie*, suggestions préparées par le Comité des Plans à Longue Échéance attaché au Gouvernement Impérial d'Éthiopie, Section du ministère de l'Éducation et des Beaux-arts, juin 1955, p. 1.

¹⁶⁶MOEFA, *Basic Recommendations for the reorganization and development of Education in Ethiopia* – The First Report of the Long-Term Planning Committee for Ethiopian Education, 1954, p. 4.

¹⁶⁷MOEFA, *Basic Recommendations for the reorganization and development of Education in Ethiopia* – The First Report of the Long-Term Planning Committee for Ethiopian Education, 1954, p. 5.

¹⁶⁸*Un plan décennal pour l'expansion contrôlée de l'éducation en Éthiopie*, suggestions préparées par le Comité des Plans à Longue Échéance attaché au Gouvernement Impérial d'Éthiopie, Section du ministère de l'Éducation

expatriés américains avaient un poids déterminant sur les orientations du système scolaire national. Comment concevaient-ils le rôle de l'éducation ?

Dans la préface des programmes officiels de 1947, l'Américain Robert W. Hambrook, « conseiller en éducation auprès du gouvernement impérial d'Éthiopie¹⁶⁹ », précisait que le système scolaire devait « garantir une éducation adaptée pour faire face aux besoins d'un monde moderne¹⁷⁰ », après avoir fait valoir l'idée que le monde était « un » et qu'aucune nation ne pouvait plus vivre isolée. Ce passage a été repris vingt ans plus tard, mot pour mot, dans les programmes de 1968 pour l'éducation secondaire¹⁷¹. L'unicité du monde résidait dans la « modernité » représentée par la société industrielle, les régions situées en dehors de cette sphère devaient s'y adapter, la différence étant considérée comme un retard et une inadéquation. De même, les auteurs du premier rapport pour le *Long-Term Planning Committee for Ethiopian Education*, publié en 1954, rappelaient que le temps où l'Éthiopie avait pu vivre isolée était révolu et que sa : « survie [...] en tant que nation indépendante [demandait] une compréhension du monde extérieur, de ses motivations (*motives*) et compétences techniques¹⁷² ». Cette conception était celle de la théorie de la modernisation en vogue dans les années 1950 qui « semblait spontanément admettre que la société américaine [...] représentait le *telos* vers lequel le monde entier convergerait¹⁷³ ». L'éducation devait permettre à l'Éthiopie d'entrer dans la « modernité » ainsi définie.

La théorie de la modernisation postulait que des transformations culturelles, politiques, sociales et économiques articulées apporteraient le progrès en assurant une « transition de la tradition à la modernité¹⁷⁴ ». Les documents officiels du ministère de l'Éducation et des articles scientifiques écrits par des intellectuels de l'université d'Addis-Abeba montrent que l'objectif assigné au système éducatif était d'assurer cette transition. Le ministère de l'Éducation envisageait « d'aider les élèves à s'adapter aux évolutions socio-économiques en cours – d'un

et des Beaux-arts, juin 1955, pp. 1-2.

¹⁶⁹« Educational Adviser to The Imperial Government of Ethiopia » ; MOEFA, *Curriculum for Ethiopian Schools*, grades 1-8. 1947, p. 86.

¹⁷⁰« to secure an education adequate to cope with the needs of a modern world » ; MOEFA, *Curriculum for Ethiopian Schools*, grades 1-8. 1947, 1939 EC), p. 87.

¹⁷¹MOEFA, *The General Secondary School Curriculum, Book I*, Division of Curriculum and Teaching Material, second edition, 1968 (1960 EC), p.

¹⁷²MOEFA, *Basic Recommendations for the Reorganisation and Development of Education in Ethiopia – The First Report of the Long Term Planning Committee for Ethiopian Education*, 1954, p. 1.

¹⁷³Frederick COOPER, *Le colonialisme en question. Théorie, connaissance, histoire*, Paris, Payot, 2010 (2005), pp. 158-159.

¹⁷⁴Frederick COOPER, *Le colonialisme en question. Théorie, connaissance, histoire*, Paris, Payot, 2010 (2005), p. 162.

mode de vie agricole à un mode de vie industriel, du traditionnel vers le plus moderne¹⁷⁵». Un texte écrit en 1971 par des pédagogues éthiopiens témoignait bien de l'esprit qui prévalait alors : « le plus important service que peut rendre un système éducatif est de changer les attitudes fondamentales qui prévalent dans notre société traditionnelle, qui sont incompatibles avec la société moderne à laquelle nous aspirons¹⁷⁶». Quelques lignes plus loin, les même auteurs expliquaient qu'il existait deux types d'attitudes correspondant à deux types d'hommes : « l'homme traditionnel, résigné et superstitieux », et « l'homme moderne, rationnel et scientifique »¹⁷⁷.

Un texte émanant du *Point IV*, publié en 1959 dans la revue *Ethiopia Observer*, témoigne de l'adhésion des conseillers américains à la théorie du capital humain. Les auteurs déclaraient que « l'éducation [était] un investissement sur les personnes¹⁷⁸ ». La théorie du capital humain est, comme son nom l'indique, une conception économique de l'éducation selon laquelle elle est un investissement présent qui doit apporter des gains dans l'avenir. Élaborée aux États-Unis après la seconde guerre mondiale, en particulier par l'économiste Theodore W. Shultz¹⁷⁹, elle postulait un lien organique entre éducation et augmentation des richesses. Shultz a analysé la croissance du revenu national américain entre 1930 et 1950 et abouti à la conclusion que 50% de cette croissance était due aux retours sur les investissements placés dans l'éducation les années précédentes. Bien que ses recherches aient porté uniquement sur les États-Unis, il en a été déduit une relation mécanique universelle entre éducation et augmentation du revenu national. Cette théorie a été exportée internationalement par des agences telles l'Unesco¹⁸⁰. L'article de l'économiste Assefa Bequele, « The Educational Framework of Economic Development in Ethiopia », paru en 1967 dans la revue *Ethiopia Observer*, témoigne de l'adoption de la théorie du capital humain par des universitaires éthiopiens. Après avoir rappelé le « rôle crucial que joue l'investissement dans le capital humain dans le processus de développement », il expliquait :

¹⁷⁵« The MOE envisages to [...] help the students to adapt themselves to the changing socio-economic pattern – from an agricultural to an industrial way of life, from the traditional to the more modern » ; MOI, *Education in Ethiopia*, 1964, p. 8.

¹⁷⁶« the most important service that an educational system can render is to change those basic attitudes prevalent in our traditional society that are inconsistent with the modern society that we are aspiring toward », GIRMA AMARE *et. alii*, « Educational Aims and Objectives », *Journal of Ethiopian Education*, 1971, p. 3.

¹⁷⁷GIRMA AMARE *et. alii*, « Educational Aims and Objectives », *Journal of Ethiopian Education*, 1971, p. 3.

¹⁷⁸« Education is an investment in people » ; « Point IV : Its concept and Development », *Ethiopia Observer*, February 1959, p. 5.

¹⁷⁹Theodore W. SHULTZ, « Investment in Human Capital », *American Economic Review*, vol. 51, n°1, 1961, pp. 1-17.

¹⁸⁰ TEKESTE NEGASH, *Education in Ethiopia : From Crisis to the Brink of Collapse*, Uppsala, Nordiska Afrikainstitutet, 2007, pp. 13-14.

« pour ces pays en développement qui se sont engagés vers [...] "l'industrialisme", il appartient de prêter une grande attention à la structure éducative qui est intimement liée aux transformations mentales, intellectuelles et à l'ethos qui sous-tendent les dynamiques de développement¹⁸¹».

En somme, les conditions de mise en place du système scolaire national et les différentes finalités qui lui ont été attribuées par les acteurs éthiopiens et américains du pouvoir central expliquent sa nature hybride. D'une part, le projet de centraliser le pouvoir grâce aux techniques administratives et répressives pratiquées dans les pays occidentaux, la dépendance à l'égard de l'aide américaine et la conception selon laquelle le progrès consistait à suivre l'exemple des pays industrialisés capitalistes, ont mené à modeler l'éducation dispensée sur le système des États-Unis et, dans une moindre mesure, de la Grande-Bretagne. D'autre part, la centralisation et l'homogénéisation par l'amharisation, objectifs nationalistes du système scolaire, lui ont donné son caractère « éthiopien ».

Bogalä Wallälu dans le Wolaita : l'assimilation contre l'oppression

Si, à l'échelle nationale, le système scolaire a été pensé et construit en fonction des grands projets de l'État éthiopien et des intérêts géopolitiques des États-Unis, comprendre les dynamiques éducatives depuis une périphérie implique de se pencher sur l'inscription locale de l'école. En comparaison d'Addis-Abeba et des régions centrales, le Sud a été tardivement touché par la scolarisation. Le Wolaita constitue à cet égard une exception. Une école a été ouverte à Soddo dès octobre 1941, au lendemain de la libération, à l'initiative de Bogalä Wallälu, un homme du Wolaita qui avait tissé des liens étroits avec le centre à la faveur de son parcours éducatif. Né en 1909 dans le Wolaita, au village de Shanto, et issu d'une famille paysanne, il a suivi ses premières études dans une école locale de l'Église Orthodoxe Éthiopienne. En 1925, il est parti pour Addis-Abeba où vivait son oncle, qui avait été enlevé comme esclave par les soldats de Menilek II, pour continuer son éducation. De là, il s'est rendu au monastère de Däbrä Libanos, un des centres d'éducation religieuse les plus prestigieux du pays, avant de terminer son parcours scolaire à l'école Menilek II à la veille de

¹⁸¹ « The pivotal role that investment in human capital plays in the development process » ; « For those underdeveloped countries which have committed towards [...] "industrialism" it becomes incumbent upon them to consider the educational framework which has certainly a great deal to do with the mental and intellectual transformations and economic ethos that underly the dynamics of development » ; ASSEFA BEQUELE, « The Educational Framework of Economic Development in Ethiopia », *Ethiopia Observer*, vol. 1, n° 1, 1967, p. 49.

l'occupation italienne¹⁸². Instruit et socialisé dans deux institutions religieuses et gouvernementales parmi les plus prestigieuses du pays, Bogalä Wallälu était le produit et le porteur de leurs traditions éducatives.

Sa pensée offre une entrée éclairante pour articuler les dimensions locale et nationale de l'éducation. Il est possible de la reconstituer en s'appuyant sur des lettres officielles écrites de sa main au début des années 1940, dont des extraits ont été publiés dans deux articles de presse parus dans les années 1980 ; sur son histoire du Wolaita parue en 1964¹⁸³ ; et sur des propos qui lui sont attribués par ses anciens collègues et élèves. Ces propos sont difficiles à dater mais peuvent s'étaler sur toute sa période d'activité éducative dans l'*awraja* du Wolaita et la région du Sidamo entre 1941 et 1964. Militant de l'éducation, il s'exprimait souvent en public, lors des cérémonies tenues dans les écoles et à l'occasion de rassemblements publics comme les mariages ou les fêtes religieuses, qu'il utilisait pour convaincre les familles de scolariser leurs enfants. Bien que lacunaires, ces sources autorisent la reconstitution d'un riche discours éducatif. Bogalä Wallälu est un personnage absolument central : à la fois bâtisseur d'écoles, administrateur scolaire et enseignant, il a été le mentor de la génération scolarisée dans le Wolaita dans les années 1940, 1950 et 1960.

L'éducation scolaire dans le Wolaita avant l'occupation italienne

Les premières écoles ouvertes dans le Wolaita ont été celles de l'Église Orthodoxe Éthiopienne. Des églises et monastères avaient été établis dès la conquête en 1894 ; ils étaient une quarantaine en 1936 au moment de l'invasion italienne¹⁸⁴. L'Église avait, notamment, deux rôles politiques. Le premier était de convertir les grandes familles wolaita pour les assimiler au nouveau pouvoir, ce qui a été très rapidement accompli. Le second était de légitimer la conquête. À cet effet les prêtres ont diffusé le mythe contenu dans l'hagiographie du saint Täklä Haymanot, produite au monastère de Däbrä Libanos au XVI^e siècle. Selon ce texte, le saint aurait évangélisé, au XIII^e siècle, les populations situées au sud du royaume chrétien, en particulier celle d'un royaume nommé Damot. En réactivant ce mythe et en assimilant le Wolaita au Damot, l'empereur Menilek II a justifié la conquête en affirmant

¹⁸² *Addis Zämän*, Genbot 22, 1977EC (31 mai 1985).

¹⁸³ BOGALÄ WALÄLU, የወላዎ ሕዝብ ታሪክና ባርነት ለንደት ለንደተወገደ (Histoire du peuple Wolamo et comment l'esclavage a été éradiqué), Addis-Abeba, Berhanenna Sälam Printing Press, 1964 (1956 E.C). Il est l'auteur de trois autres ouvrages dont les titres ne laissent aucun doute sur ce qu'ils auraient pu apporter d'essentiel à ce travail : ብርሃን በመንገድ የመሠረተ ትመህርት ጮራ (1956), ሳባው አለም ላይ የጤዋ ልጅ (1957), et ሰውና ኑሮ (1958). Il a été malheureusement impossible de les trouver, ni à la bibliothèque nationale d'Éthiopie, ni chez les nombreux bouquinistes d'Addis-Abeba, ni dans le Wolaita.

¹⁸⁴ MERIGÉTA TESFAYE, prêtre orthodoxe. Entretien, le 20 octobre 2010, Soddo.

rétablir le christianisme dans une région égarée depuis six siècles dans le paganisme¹⁸⁵. Toutefois, après la soumission du Wolaita, les prêtres venus du nord n'ont pas cherché à évangéliser massivement la population. Le service religieux qu'ils exerçaient était destiné aux familles de colons et Wolaita converties. Ils ont, néanmoins, implanté la tradition éducative de l'Église Orthodoxe. Lors de son ouverture en 1941, la première école gouvernementale a bénéficié de ce travail éducatif : en l'absence d'enseignants formés par le gouvernement, la première équipe pédagogique était composée d'anciens des écoles religieuses¹⁸⁶.

Les premiers missionnaires catholiques et protestants sont arrivés dans le Wolaita à la fin des années 1920 et au début des années 1930. Le père capucin français Pascal de Luchon a ouvert une école en 1929. Au début des années 1930, elle scolarisait environ une vingtaine d'élèves. L'enseignement consistait pour l'essentiel en de l'alphabétisation en amharique et en français à des fins d'évangélisation. Les missionnaires protestants américains de la *Sudan Interior Mission* sont arrivés, quant à eux, en 1930. Ils ont, eux aussi, ouvert une école où ils alphabétisaient en amharique et en langue wolaita pour enseigner la Bible aux premiers convertis. Ces deux écoles ont été fermées en 1937 par l'occupant italien¹⁸⁷. Dans les décennies qui ont suivi la libération, les missionnaires catholiques et protestants ont joué des rôles éducatifs importants, mais distincts, sur lesquels nous aurons l'occasion de revenir amplement dans les chapitres suivants.

Unité nationale et culte de Haylä Sellasé

Dans son livre consacré à l'histoire du Wolaita, *YäWollamo Hezb Tarik*, (Histoire du peuple Wollamo) publié en 1965, Bogalä Wallälu reprenait le mythe officiel de légitimation de la conquête :

« Ceux qui au temps du Père Täklä Haymanot étaient venus de Bulga, du Mänz, de Tägulät, de Gondar, du Godjam ; du Tegré, du Wällo ; et d'autres régions d'Éthiopie vers le Wollamo, le Gamo-Goffa, le Sidamo, et qui avaient converti par l'enseignement et la prédication, ont été séparés [de l'Éthiopie] et privés de communication par de nombreux envahisseurs. Les enseignants et les prêtres ayant été tués par l'ennemi, [les habitants des régions converties] ont

¹⁸⁵Paul E. BALISKY, *Wolaitta Evangelists. A Study of Religious Innovation in Southern Ethiopia, 1937-1975*, Eugene, Oregon, Pickwick Publications, 2009, pp. 33-35. Ce récit fut aussi utilisé par Menelik II pour justifier la conquête d'autres royaumes que le Wolaita ; voir Ayda BOUANGA, *Le Damot dans l'histoire de l'Éthiopie (XIII^e-XX^e siècle), recompositions religieuses, politiques et historiographiques*, Paris, Université Paris 1, thèse de doctorat en histoire, décembre 2013.

¹⁸⁶Chapitre 2, chapitre 5.

¹⁸⁷DEMEKE ATNAFU, *The History of Ligaba School (1941-1974)*, BA Thesis in History, Advisor : David Chapple, Addis Ababa University, 1985, p. 1.

perdus ce qu'ils avaient appris, ont changé de langue, et oubliés leur culture. Cependant, comme il a été dit précédemment, il restait des traces d'églises et des reliques, et le gouvernement a été rétabli à l'époque de l'empereur Menilek¹⁸⁸».

Bogalä Wallälu présentait le Wolaita (« Wollamo »), le Gamo-Goffa et le Sidamo comme des régions anciennement chrétiennes donc éthiopiennes. L'expansion territoriale de Menilek II ne constituait en rien une série de conquêtes mais était une réunification, un rétablissement des frontières historiques de l'Éthiopie. Cependant, en consacrant aussi un long développement à l'histoire du Wolaita depuis le XVII^e siècle, il reconnaissait son existence politique autonome et accordait une valeur à son histoire. Mais, dans un geste opposé, il écrivait plus loin que ces années hors du giron éthiopien avaient été des années obscures ; la conquête de Menilek II avait inauguré un retour dans la civilisation après des siècles d'oubli. C'est dans ce contexte qu'il défendait ensuite le rôle unificateur de l'éducation, chargée de rétablir l'unité des populations de l'empire, sous la direction éclairée et sacrée de l'empereur Haylä Sellasé :

« Et nous, enfants de [Täklä Haymanot], devons agir comme lui pour notre pays et notre gouvernement. Nous devons, sous la direction et l'apostolat de Sa Majesté Haylä Sellasé I, répandre et faire connaître l'éducation dans toute l'Éthiopie ; et rappeler l'évidence de notre unité, dans l'amour et l'entraide, afin de redevenir nous-mêmes et retrouver notre être¹⁸⁹».

L'éducation devait permettre au Wolaita de retrouver sa véritable identité éthiopienne perdue. La filiation établie avec le saint Täklä Haymanot donnait un caractère sacré à cet objectif d'éducation assimilatrice. Les enseignants et les administrateurs devaient inconditionnellement seconder Haylä Sellasé, apôtre et guide, dans son effort pour fonder des écoles et poursuivre l'œuvre temporairement interrompue de Täklä Haymanot. Comme l'écrivait un journaliste de l'hebdomadaire officiel *Berhannenna Sälam* au lendemain de

¹⁸⁸ « በአቡነ ተክለ ሃይማኖት ዘመን ከቡሊጋ ከመንዝ ከተጉለት ከጎንደር ከጎንጃም ፣ ከትግሬ ከወሎ ፣ ከሌሎቹም ከኢትዮጵያ እውራጃዎች ወደ ወላምና ወደገሙ ጎፋ ወደ ሲዳሞም የገቡት በመምህርነትና በሰባኪነት አገሪቱን ያሳመኑ የነበሩት በብዙ ወራሪዎች በመቁረት መገናኛ በማጣት እስተማሪዎችና ካህናት በጠላት ስለተገደሉባቸው የሚያስተምሩቸው አጥተው በቋንቋ መለወጥና በባህልም ተረሳስተው ነበር። ዳሩ ግን ቀደም ብሎ እንደተነገረው ፤ ቤተ ክርስቲያንና ንዋየ ቅድሳቱ እንደ ነበረ ስለ ተገኘ ፤ በአጼ ምኒልክ ዘመን ምንግስት እንደገና ተቋቋመ። » ; BOGALÄ WALÄLU, የወላም ሕዝብ ታሪክና ባርነትም እንዴት እንደተወገደ (Histoire du peuple Wollamo et comment l'esclavage a été éradiqué), Addis-Abeba, Berhannenna Sälam Printing Press, 1956 E.C. p. 21.

¹⁸⁹ « እኛም ልጆቻቸው እንደሳቸው እንድንሆን ያስፈልገናልና ለአገራችን ለምንግስታችን በግርማዊ ቀዳማዊ ኃይለ ሥላሴ መሪነትና ሐዋርያነት ትምህርት በመላ ኢትዮጵያ እንዲዳረስና እንድናስተዋውቅ እንድነታችንንም በፍቅርና በመረዳዳት እንድንገልጽ እኛ እኛም እንድንሆን እኛነታችን ያስድድል። » ; BOGALÄ WALÄLU, የወላም ሕዝብ ታሪክና ባርነትም እንዴት እንደተወገደ (Histoire du peuple Wolamo et comment l'esclavage a été éradiqué), Addis-Abeba, Berhannenna Sälam Printing Press, 1956 E.C. p. 21.

l'indépendance : « les troupes enseignantes [étaient] porteuses de l'esprit apostolique¹⁹⁰ ». Seulement, le messie dont ces nouveaux apôtres devaient porter la parole était Haylä Sellasé et les nouvelles églises étaient les écoles.

À partir du mythe de Täklä Haymanot, Bogalä Wallälu a procédé à une traduction à usage local des objectifs de centralisation, d'assimilation et de progrès assignés au système scolaire national. En outre, ne se contentant pas d'élaborer un discours, il a concrètement placé son action éducative dans le sillage de Täklä Haymanot. Après avoir travaillé dans le Wolaita, il a été administrateur scolaire de la région Sidamo de 1944 à 1954¹⁹¹, puis du Gamo-Goffa jusqu'en 1961¹⁹². Il s'est fait bâtisseur d'écoles sur l'ensemble des territoires où le saint médiéval avait, selon le mythe, érigé des églises. Le mythe de légitimation de l'incorporation du Sud a été l'inspiration et le moteur de son action éducative.

L'éducation pour l'émancipation

Tandis que le mythe de l'ancienne évangélisation du Sud par Täklä Haymanot servait à justifier la domination exercée sur les peuples conquis, Bogalä Wallälu l'a utilisé pour mettre l'école au service de la promotion et de l'émancipation de ceux qui étaient marginalisés et exploités. Pour défendre cette idée, il mettait en avant son propre exemple de paysan Wolaita soumis, devenu libre grâce à son éducation :

« J'étais un esclave. Je suis chauve car j'ai porté sur ma tête les céréales, le miel et le beurre du *mälkägna*. Mais, désormais, me voilà éduqué. Je suis sorti de l'esclavage, je touche un salaire et je vis heureux. Vous deviendrez, vous aussi, comme moi si vous apprenez, si vous devenez plus savants et compétents/raffinés/puissants (*betesälätänu*). Vous accéderez à la liberté¹⁹³».

Bogalä Wallälu ne concevait pas l'école seulement en fonction de ses objectifs nationaux de centralisation et d'unification. Il inscrivait, par ailleurs, le rôle de l'éducation dans le contexte des rapports de pouvoir à l'œuvre à l'échelle de la société locale. Suite à la prise du Wolaita, les soldats de l'armée éthiopienne se sont vus distribuer les terres conquises sous la forme de droit de *gult*. Le *mälkägna* est le possesseur d'un tel droit. Tel que Donald Donham le définit, « un *gult* est l'octroi d'un pouvoir de dominer. Un seigneur qui a obtenu un fief a le droit de collecter un tribut aussi bien en nature qu'en corvée sur les paysans qui vivent

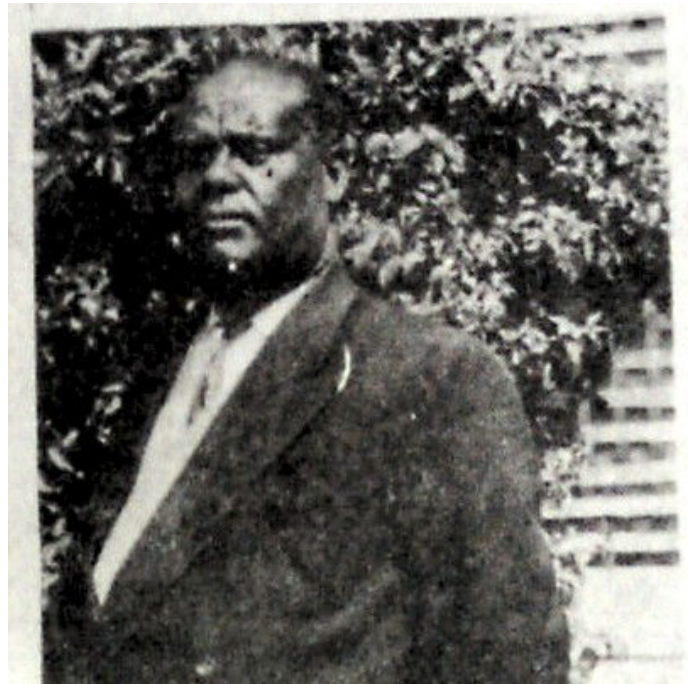
¹⁹⁰ « የሐዋርያነት መንፈስ ያደረገበት የአስተማሪ ሠራዊቱ » ; *Berhanenna Sälam*, hamlé 16, 1934 EC (24 juillet, 1941).

¹⁹¹ *Yäzäräyту Ityopya*, mägabit 2, 1981 EC (19 mars 1989), *Addis Zäman*, Genbot 22, 1977EC (31 mai 1984).

¹⁹² *Addis Zäman*, Genbot 22, 1977EC (31 mai 1984).

¹⁹³ « እኔ ባሪያ ነበርሁ ። ራሴን የተመለጠው ለመልክኛ እህሉን ፤ ማሩንና ቅቤውን ስሽከም ነው ። እሁን ግን ስለተማርሁ ክባርነት ወጥቼ በደመውዝ ተቀጥራ በደስታ እኖራለሁ ። እናንተም ብትማሩና ብትሠለጠኑ እንደኔ ትሆናላችሁ ። ነፃነት እግኝታችዎል ። » ; *Addis Zäman*, Genbot 22, 1977EC (31 mai 1985).

Illustration 4 : Bogälä Wallälu



Source : *Addis Zämän*, Genbot 22, 1977EC (31 mai 1985).

sur son sol¹⁹⁴ ». Si une minorité de Wolaita sont devenus des auxiliaires du pouvoir, la grande majorité a été réduite au statut de *gäbbar*, « celui qui paie tribut » et qui est soumis aux corvées. Les conditions de *gäbbar* et d'esclave, toutes deux caractérisées par une extrême dépendance politique et économique, étaient objectivement très proches. De fait, les vainqueurs considéraient les Wolaita comme des esclaves. Pour Bogälä Wallälu, l'ascension sociale par l'accès à un travail salarié permise par l'école signifiait briser, comme il l'avait fait, les liens de dépendance des *gäbbar* vis-à-vis des conquérants.

De leur côté, en vertu de leurs propres représentations du statut des individus et en regard du caractère esclavagiste de leur société avant la conquête, les Wolaita soumis par la force se sont eux-mêmes considérés comme des esclaves¹⁹⁵. La défaite et la mise en dépendance s'est accompagnée d'un lourd sentiment de déchéance collective et de

¹⁹⁴« a gult was a grant of power to dominate. A lord granted a fief had the right to collect tribute, both in kind and in corvée labor from peasants who live on the land » ; Donald DONHAM, « Old Abyssinia and the new Ethiopian empire : themes in social history », in Donald DONHAM, Wendy JAMES (eds.), *The Southern Marches of Imperial Ethiopia*, Oxford, James Currey, 2002 (1986), p. 9.

¹⁹⁵Sabine PLANEL, *La chute d'un Éden éthiopien. Le Wolaita, une campagne en recomposition*, 2008, Paris, IRD, p. 162.

désorientation identitaire¹⁹⁶. Dans un tel contexte, Bogalä Wallälu considérait que le pouvoir de l'éducation permettait non seulement l'émancipation matérielle mais aussi la reconstruction psychologique. Lorsqu'il déclarait, « si vous voulez devenir quelqu'un/une personne humaine (*sāw*), apprenez à l'école !¹⁹⁷», il ne parlait pas uniquement d'ascension sociale mais de retrouver une dignité perdue. En 1980, un Wolaita confiait au chercheur Jacques Bureau que « pour les Amharas du Choa », les Wolaita n'étaient « pas des hommes, du bétail tout au plus¹⁹⁸ ». Se souvenant du premier tiers du XX^e siècle, un paysan âgé de 94 ans en 2010, témoignait que « 30 à 40 familles travaillaient pour un seul *mälkägna* » et qu'ils étaient « forcés d'obéir, comme un troupeau »¹⁹⁹. En conséquence, lorsqu'il affirmait que l'éducation permettait de devenir un *sāw*, une personne humaine, Bogalä Wallälu parlait de retrouver une humanité perdue. En somme, l'éducation était tout autant une voie pour retrouver une condition sociale libre qu'un moyen de redevenir un individu doté de reconnaissance sociale, et non plus le membre indifférencié d'une masse d'humains soumis.

Ascension sociale, reconstruction psychologique et reprise en main de sa propre existence : Bogalä Wallälu exprimait le moyen dont disposait l'école pour faire passer un individu de l'esclavage (*barnät*) à la liberté (*näsānät*) par le verbe *sälätänä*. De part et d'autre de l'occupation italienne, les intellectuels éthiopiens ont utilisé ce terme et ses dérivés pour signifier l'idée d'accéder à un plus haut niveau de civilisation par des réformes politiques, sociales, économiques et culturelles²⁰⁰. Cependant, traduire simplement ce terme par « se civiliser » ou « moderniser » lui fait perdre sa richesse sémantique. *Sälätänä*, qui peut être appliqué à un individu et à une société, veut dire, tout à la fois, « être ou devenir compétent, capable, efficace ; devenir célèbre, connu ; devenir puissant, l'emporter, prévaloir ; être habilité, investi de l'autorité de gouverner ou de diriger ; savoir apprendre ou faire quelque chose rapidement ; être acculturé, raffiné dans la manière de s'habiller et/ou dans l'éloquence²⁰¹ ». Autant d'attributs considérés comme étant ceux d'un gouvernant doublé d'un honnête homme. En transmettant ces compétences et caractéristiques à la fois techniques,

¹⁹⁶Paul E. BALISKY, *Wolaitta Evangelists. A Study of Religious Innovation in Southern Ethiopia, 1937-1975*, Eugene, Oregon, Pickwick Publications, 2009, p. 101.

¹⁹⁷*Yäzäräyту Ityopya*, mägabit 2, 1981 EC (19 mars 1989).

¹⁹⁸Jacques BUREAU, *Éthiopie : une drame impérial et rouge*, Paris, Ramsay, 1987, p. 94.

¹⁹⁹ANJULO AGAGO, paysan. Entretien, 10 décembre 2010, Dubbo, Wolaita. Traduction : Asela Gujubo.

²⁰⁰Avant l'occupation, le terme était très souvent utilisé dans les colonnes du journal *Berhannena Sälam*. Après l'occupation, voir par exemple KÄBÄDÄ MIKA'ÉL, ጃፖን አንድ-ት ሠለጠነች (Comment le Japon s'est modernisé), Addis-Abeba, Berhannena Selam Printing Press, 1946, 128 p. ; KÄBÄDÄ MIKA'ÉL, የሥልጣኔ እየሮ (Le souffle de la Civilisation), Addis-Abeba, Aynaläm Editor, 2008 (1958), 189 p.

²⁰¹Thomas Leiper KANE, *Amharic-English Dictionary*, Wiesbaden, Harrassowitz, 1990.

cognitives, politiques, sociales et culturelles, l'école pouvait permettre aux Wolaita d'opérer une revitalisation pour sortir de leur situation de déchéance et prendre place dans l'espace de la nation.

L'amélioration de la vie matérielle et la dignité retrouvée passait par l'intégration à la société des maîtres, des vainqueurs, des libres. Ne partageant pas le mépris des colons pour les Wolaita – il n'avait pas oublié qu'il en était un –, Bogalä n'en était pas moins un fervent nationaliste qui croyait en une supériorité civilisationnelle du Nord chrétien et, dès lors, aux vertus de l'unification nationale et de l'assimilation. Ce n'était pas en reconstruisant une identité propre mais par l'assimilation, par ce qu'il considérait comme un retour dans le creuset culturel de l'Éthiopie chrétienne, que la société wolaita connaîtrait une régénération. Son utilisation du mythe de Täklä Haymanot revêtait aussi ce sens : justifier le droit des Wolaita à obtenir une place dans la nation que l'école avait la charge de (re)construire. Comme lui, les autres Wolaita devaient aller à l'école pour devenir les égaux des Amhara.

S'unir contre l'opposition de l'aristocratie locale

Ce potentiel politique de l'éducation a été très rapidement perçu par ceux, colons et Wolaita auxiliaires, qui exerçaient le pouvoir dans le Wolaita. Dès lors, l'objectif de Bogalä Wallälu d'ouvrir les écoles aux enfants des plus pauvres était loin de faire l'unanimité. Dans une lettre datée du 10 novembre 1942 adressée au ministère de l'Éducation, Bogalä Wallälu témoignait de l'opposition commune des détenteurs du pouvoir politique dans le Wolaita, un an tout juste après qu'il ait ouvert la première école gouvernementale :

« Après avoir pillé sa terre et exploitant sans merci sa force de travail, les *ballabat*, princes et aristocrates ne veulent maintenant pas que le peuple apprenne. Voici en résumé ce qu'ils disent tous comme un seul homme : "si nous faisons entrer les enfants des potiers, esclaves, forgerons, tisserands et tous leurs semblables dans les écoles, nous libérerons nos esclaves grâce à notre savoir, nous les mènerons de l'ignorance à la lumière à notre désavantage. Si les paysans apprennent où trouvera-t-on des ignorants ?". Ils se dressent ensemble contre moi en disant que ce n'est pas de leur intérêt. [...] Notre pays est plein de *ballabat* qui considèrent que l'un doit être l'esclave de l'autre et que le peuple doit être gouverné et mené par l'oppression²⁰²».

²⁰² « የሕዝቡን መሬት ቀምተው የሕዝቡን ጉልበት ገጠው ያልጠገቡ ባላባቶች መሳፍንትና መህንንት ሕዝቡ እንዲማር ለልፊለጉም። [...] ይህም የታወቀ ዘንድ ፉጋም ፤ ባረያም ፤ ቀጥቃጭም ፤ ሽማግሌ የመሳሰሉት ሁሉ ልጆቻቸውን ተማሪ ቤት እያስገባን በማስተማራችን ባሮቻችንን ነፃ አወጡበን ከድንቁርና ወደ ብርሃን መራብን እያሉ ረቂቅ በሆነ ነገር በአንድነት ያብራሉ። ገባር ሁሉ ከተማረ ደንቆሮ የት ይገኛል ፤ ጥቅማችን መቅረቱ ነው እያሉ በጥብቅ ይቃወሙኛል። [...] በአገራችን አንዱ ለሌላው ባረያ ሆኖ እንዲያገለግል ሕዝቡን በጭቁና ለመግዛት ለመንዳት የሚያሰቡ ባላባት ሞልተዋል። (lettre au ministère de l'éducation, Heddar 1, 1935 EC/10 novembre 1942) » ; *Yäzäräyitu Ityopya*, mägabit 2, 1981 EC (19 mars 1989).

Les *ballabat*, princes et aristocrates s'opposaient à l'éducation des esclaves et artisans. Les *ballabat* étaient des chefs locaux choisis par les conquérants au sein des peuples conquis pour les associer au système de contrôle politique et d'extraction économique²⁰³. Ces derniers recevaient des terres, des titres et servaient d'intermédiaires entre l'administration provinciale cantonnée dans les villes et les populations majoritairement rurales. Ils étaient des rouages essentiels, indispensables au fonctionnement du pouvoir des conquérants. Selon Sabine Planel, de nombreux *ballabat* avait été choisis parmi les clans écartés du pouvoir ou disposant d'un pouvoir subalterne dans le royaume Wolaita d'avant la conquête²⁰⁴. Ces familles et clans qui avaient bénéficié politiquement et économiquement de l'incorporation au royaume chrétien tenaient au maintien en l'état des hiérarchies sociales.

Les « princes et aristocrates » étaient, d'une part, des membres de l'aristocratie du nord, descendants des soldats des armées de Menilek II qui avaient été récompensés de leur service militaire en *gult* et en titres. Il s'agissait, d'autre part, de personnes nommées et envoyées ensuite par le pouvoir central. Tous étaient des représentants de l'État qui jouissaient de bénéfices politiques et économiques conséquents. De la conquête en 1894 à l'invasion italienne en 1936, les colons venus du nord et *ballabat* ont monopolisé l'exercice du pouvoir qui consistait dans le maintien de l'ordre et la levée des taxes. Leur pratique de la politique reposait presque exclusivement sur la force et, comme en témoigne la lettre de Bogalä Wallälu, ils ne la concevaient pas autrement. À la libération en 1941, ils avaient tout intérêt à ce que les hiérarchies sociales et le mode de gouvernement qui prévalaient avant la guerre soient reconduits tels quels.

Leur opposition à l'éducation des dominés montre qu'ils percevaient bien l'enjeu de l'éducation de manière politique. À quel « savoir » faisaient référence les dominants lorsqu'ils évoquaient « leur savoir » ? Puisqu'ils manifestaient leur opposition à sa transmission aux dominés, quels liens ce savoir entretenait-il avec la forme de domination qu'ils exerçaient ? Les colons du nord étaient convaincus que leur domination ne s'appuyait pas seulement sur leur suprématie matérielle et militaire. Ils se considéraient comme les tenants d'une civilisation supérieure appuyée sur une histoire longue et glorieuse. Selon leur épopée nationale, le *Käbrä Nägast*, (la *Gloire des Rois*), leur gouvernement était sacré et leur empereur, élu de Dieu, descendait de Salomon. Ils se considéraient comme un peuple héritier

²⁰³John MARKAKIS, *Ethiopia : Anatomy of a Traditional Policy*, Addis Ababa/Nairobi, Oxford University Press, 1974, p. 106.

²⁰⁴Sabine PLANEL, *La chute d'un Éden éthiopien. Le Wolaita, une campagne en recomposition*, 2008, Paris, IRD,

d'Israël et jouissant de l'élection divine. Il pensaient que leur religion leur conférait une humanité supérieure. Religion du Livre, le christianisme signifiait aussi plusieurs siècles de culture lettrée et les oppositions oral/écrit et primitif/civilisé étaient perçues comme allant de pair. Comme le résume l'historien Teshale Tibebe, le Nord affichait la supériorité de sa civilisation, de son christianisme et de son écriture sur la « barbarie » et le « paganisme » des « Autres », et avait « le sentiment d'avoir une histoire qui leur manquait²⁰⁵ ». En conséquence, les populations qui composaient l'empire étaient hiérarchisées de manière bien définie : en haut, les chrétiens du Nord ; en dessous, les musulmans de Harrar et des contreforts du haut plateau ; plus bas les Oromos, « fainéants²⁰⁶ » et affublés du terme péjoratif de *galla* ; et tout en bas de l'échelle les *shänqella*, sans religion, noirs, sauvages. Les Wolaita étaient tantôt assimilés à des *galla*, tantôt à des *shänqella*²⁰⁷.

Ceci légitimait l'octroi d'un droit de conquête et de domination sur les *dar agär*, les « pays des alentours », c'est-à-dire sur des populations considérées comme sauvages et sans histoire, dont l'ignorance et le « paganisme » permettait l'assujettissement. Cette idée a été relayée dans les écoles d'élites de la capitale avant l'occupation. En 1925, Hakim Wärqenäh Eshété, intendant de l'école Täfari Makonnen, expliquait aux élèves les raisons qui avaient rendu possible l'expansion de l'empire et la domination exercée sur les populations périphériques : « Prenons l'exemple des Gallas, des Wollamo et des autres Noirs qui nous entourent. Pour quelle raison pouvons-nous les gouverner ? Parce qu'ils ne sont pas compétents/puissants/civilisés (*yäsälätänu balämähonachäw*) comme nous le sommes²⁰⁸ ». Qu'un esprit cultivé et humaniste tel que Hakim Wärqenäh Eshété ait avancé ces arguments atteste qu'ils faisaient partie du sens commun des élites éthiopiennes.

Au savoir comme justification idéologique du pouvoir venait se superposer une raison pratique, celle de l'écrit comme instrument de gouvernement. Bien que diverses procédures

²⁰⁵ « Superiority of its civilization over 'Others' barbarism; superiority of its [...] Christianity over 'Others' heathenism; and superiority of its [...] script over 'people without writing' » ; « a consciousness of having a history that others lack » ; TESHALE TIBEBU, *The Making of Modern Ethiopia, 1896-1974*, Lawrenceville, The Red Sea Press, 1995, p. 14.

²⁰⁶ « idle [...] Gallas » ; TESHALE TIBEBU, *The Making of Modern Ethiopia*, Lawrenceville, the Red Sea Press, 1995, p. 40.

²⁰⁷ Le belge Vanderheyem, qui a accompagné les armées de Menilek II durant la conquête du Wolaita, parle des « *galla* du Wollamo », terme qu'il a fort probablement emprunté aux membres de l'armée ; J.G. VANDERHEYEM, *Une expédition avec le Negous (vingt mois en Abyssinie)*, Paris, Librairie Hachette et Cie, 1896. De son côté, Balisky dit que les colons considéraient les Wolaita comme des *shänqella* ; Paul E. BALISKY, *Wolaitta Evangelists. A Study of Religious Innovation in Southern Ethiopia, 1937-1975*, Eugene, Oregon, Pickwick Publications, 2009, p. 50.

²⁰⁸ « የጋሎች የወላጎች በዙሪያችን ያሉ የሌሎችንም ጥቁር ምሳሌ እስኪ እንመልከት። በምን ምክንያት ነው ልንገዛቸው የተቻለን ፤ የኛን ያህል ብልሆች የኛን ያህል ኃይላችን የኛን ያህል የሠለጠኑ ባለመሆናቸው ነው። » ; *Berhanenna Sälam*, 15 mai 1925 (Genbot 6, 1917 EC).

telles que les baux entre les *mälkägna* et les *gäbbar* aient été orales²⁰⁹, les nouveaux maîtres ont immédiatement utilisé l'écrit pour administrer les territoires conquis. Les proclamations (*awaj*) lues sur les marchés par les fonctionnaires, et qui avaient force de loi, étaient d'abord écrites. Lors des litiges, les témoignages étaient consignés par écrit avant que le juge ne prenne sa décision. « Le pouvoir de l'écrit a impressionné les Wolaita », qui ne le pratiquaient ni ne le connaissaient avant d'être conquis²¹⁰. Avec l'accélération sans précédent de la centralisation après 1941, l'écrit est devenu de plus en plus présent. Le Wolaita sous domination éthiopienne est devenu une société où l'écrit était l'attribut et le monopole du pouvoir exercé sur une population analphabète.

Lire et écrire donnaient de plus accès à la langue amharique. Des expressions telles que « l'amharique, la langue qui te punit ! », ou « la langue qui ne cesse de te faire payer des taxes²¹¹ », ne laissent aucun doute sur la perception qu'en avaient les Wolaita : elle était une langue de domination. Elles témoignent aussi du lien établi par les Wolaita entre le pouvoir, l'écrit et l'amharique : les jugements et le paiement des taxes s'accompagnaient toujours d'un document écrit en amharique. Par ailleurs, en tant que langue officielle, l'amharique, sous sa forme orale ou écrite, était obligatoirement requis pour toute communication avec le pouvoir. Il s'imposait « à tous les ressortissants comme la seule légitime, et cela d'autant plus impérativement que la circonstance [était] plus officielle²¹² ». Alain Gascon a souligné « la crainte des paysans qui [pénétraient] en ville », où « rien de bon ne pouvait les attendre : paiement des impôts, taxes et loyers, convocations et démarches auprès de fonctionnaires qui [affectaient] de ne pas les comprendre²¹³ ». La maîtrise de l'amharique constituait une ligne de partage entre ceux qui disposaient du pouvoir et ceux qui le subissaient ; sa non-maîtrise excluait de fait de l'ordre de la communication légitime. Les oppositions oral/écrit, langue amharique/langue wolaita, civilisé/sauvage et dominant/dominé se recoupaient. La classe dirigeante du Wolaita était bien consciente que perdre le monopole de l'écrit et de l'amharique éroderait son pouvoir.

²⁰⁹ René LEFORT, *Éthiopie, la révolution hérétique*, Paris, Maspéro, 1981, p. 23.

²¹⁰ « The power of the written word impressed the Wolaita who, themselves, functioned only in an oral society » ; Paul E. BALISKY, *Wolaitta Evangelists. A Study of Religious Innovation in Southern Ethiopia, 1937-1975*, Eugene, Oregon, Pickwick Publications, 2009, pp. 86-87.

²¹¹ « Amharic, the language which punish you », « the language which never stops making you pay taxes » ; ZEBDEWOS CHAMA, enseignant, directeur d'école missionnaire, gouverneur de district. Entretien, 3 novembre 2010, Soddo, Wolaita.

²¹² Pierre BOURDIEU, *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Fayard, 2001, p. 70.

²¹³ Alain GASCON, « Les "bastides" d'Éthiopie : les villes fortes de Menilek dans le sud de l'Éthiopie et l'urbanisation contemporaine », in Bernard ANTHEAUME et al. (eds.), *Tropiques. Lieux et liens*, Paris, Orstom, p. 440.

La question de la scolarisation comme nouveau moyen d'accès au pouvoir venait compléter en tant qu'enjeu politique celle du savoir. La lettre de Bogalä Wallälu montre que, dès 1942, les élites politiques locales avaient conscience que l'éducation allait remplacer, ou au moins concurrencer, l'appartenance à la noblesse comme voie d'accès au pouvoir. L'aristocratie locale, représentante du pouvoir central, en contact régulier avec lui et informée de ses décisions, savait que les transformations du politique vers la centralisation et la bureaucratisation amorcée dès le début du XX^e siècle allaient aller en s'accéléralant. Elle avait, de même, compris que les compétences nécessaires à l'accès au pouvoir allaient être plus exigeantes et que l'école était le lieu de leur acquisition. Bogalä Wallälu, Wolaita assimilé, était un exemple de ces hommes nouveaux éduqués qui, pour la première fois, concurrençaient son pouvoir.

Guider le peuple vers l'unité et le progrès

L'éducation était au cœur de tensions politiques qui opposaient les désirs réformistes des uns et les intérêts de classe des autres. C'était pourquoi Bogalä Wallälu considérait que les élites éduquées devaient coordonner leurs efforts. Dans une seconde lettre écrite la même année 1942 et envoyée cette fois au gouverneur de la région Sidamo, il exhortait ses supérieurs à s'unir à lui pour faire avancer la cause éducative. Il considérait que les écoles qu'il faisait construire étaient les postes avancés d'un pouvoir progressiste – dépositaire des lumières du progrès – dans une région où ignorance du peuple, division et oppression allaient de pair. Il mettait en avant l'unité et le progrès comme deux finalités capitales de l'éducation :

« Les gens se querellent les uns les autres et ne manifestent strictement aucun intérêt à travailler pour la prospérité de l'Éthiopie. Menons plutôt ensemble le peuple de l'obscurité vers la lumière. La lumière de l'aube se voit jusqu'au Wolaita. Il est connu que celui qui accomplit un beau travail obtient une belle récompense. Cela étant, dans une union totale, portons le flambeau, combattons la puissance de l'obscurité et nous ne manquerons pas de vaincre²¹⁴».

Les expressions « menons le peuple de l'obscurité vers la lumière » et « portons le flambeau » contenaient une idée force que Bogalä Wallälu avait incorporé à l'école Menilek II et qui a été inculquée dans les écoles des années 1930 à la révolution en 1974, à savoir que les élites éduquées avaient la mission de mener le pays vers le progrès. Déjà évoqué à propos des

²¹⁴ « ሕዝቡን እርስ በርሱ እያሟገትን የልማት ሥራ መገባታት ለዚች ኢትዮጵያ አንዳችም ጥቅም የለውም ። ይልቅስ ሁላችንም ሕዝቡን ከጨለማ ወደ ብርሃን እንምራው ። የብርሃን ጮራ እስከወላይታ ድረስ ወጋጋኑ ይታያል ። መልካም ለሚሠራ መልካም ዋጋ እንዳለው የታወቀ ነው ። ይህም የታወቀ ዝንድ እኛ ከዚህ ወደናጉተ እናጎተም ወደኛ ኩራዝ ኩራዛችንን ይዘን የጨለማውን ኃይል ብንቃወመው ማሸነፋችን አይቀርም ። » ; (lettre au bureau du gouverneur du Sidamo, 2 yäkatit 1935EC/10février 1942) *Yäzäräyitu Ityopya*, mägabıt 2, 1981 EC (19 mars 1989).

années 1920-1930, cet objectif a pris une toute autre dimension à la sortie de l'occupation italienne. Il ne s'agissait plus alors de défendre le pays contre la colonisation mais de le reconstruire. La tâche à accomplir semblait immense mais l'avenir apparaissait en contrepartie chargé de promesses. Dans cette tâche, le droit à la direction devait revenir indiscutablement à ceux qui avaient eu le privilège d'être exposé à une éducation scolaire dans les écoles du gouvernement. Le ton employé par Bogalä Wallälu pour décrire la mentalité, les pratiques et l'opposition de l'aristocratie et des *ballabat* du Wolaita était sans concession. Il semble qu'il adhère à la vision des intellectuels éthiopiens qui imputaient la stagnation et le retard de l'Éthiopie au conservatisme incurable de l'aristocratie. Pour eux, cette dernière devait être neutralisée politiquement au profit des élites éduquées²¹⁵.

Si la métaphore de la lumière traduisait l'aspiration à un avenir meilleur sans le définir, Bogalä Wallälu concevait aussi le rôle de l'école, associée à d'autres institutions, de manière plus concrète :

« Il faut installer des écoles, des marchés, des centres agricoles, des cliniques et des administrations dans les districts où les tribus (*gosa*) sont en conflit. Si les enfants des différentes tribus sont réunis ensemble dans une classe pour apprendre ; s'ils passent ensemble leurs journées, s'ils travaillent, s'ils échangent, les coutumes conflictuelles/néfastes (*askäfi*) pourront plus tard disparaître²¹⁶».

Il proposait ici une vision pragmatique du rôle de l'école comme institution fédératrice qui contribuerait à apaiser les relations conflictuelles entre les populations du Sud éthiopien. L'école était une des institutions qui marquerait la présence d'un gouvernement pacificateur, pourvoyeur d'un « vivre ensemble », qui ferait prendre conscience aux populations de leurs intérêts communs. Les écoles seraient chargées de transmettre, dès l'enfance, des habitudes d'activités collectives, des savoirs et des valeurs partagées. C'est en proposant une socialisation commune à des enfants jusque-là éduqués dans l'hostilité à l'égard de leurs voisins que les écoles seraient les institutions clés de la politique d'unification.

Conclusion

Le système scolaire national mis en place après 1941 a été pensé dans la continuité des types d'éducation scolaire qui existaient avant l'occupation italienne. Comme celles de

²¹⁵MESSAY KEBEDE, *Survival and Modernization. Ethiopia's Enigmatic Present : A Philosophical Discourse*, The Red Sea Press, Lawrenceville, 1999, pp. 288-289.

²¹⁶« ጎ-ምህርት ቤቶች ፤ ገበያዎች ፤ የእርሻ ጣቢያዎች ፤ ክሊኒኮች የአስተዳደር መ/ቤቶች ገብዓዎች ግጭት በሚያደርጉበት ቀበሌ እንዲቋቋም ፤ የየገብዓዎች ልጆች እንድንት ተሰብስበው ካንድ ክፍል ሲማሩ ቢውሉ ፤ ቢሠሩ ፤ ቢገበያዩ ከጊዜ በዋላ እስከፊውን ባህል ሊተዉ ይችላሉ። » ; *Addis Zämän*, Genbot 22, 1977EC (31 mai 1985).

l'Église Orthodoxe Éthiopienne, les écoles gouvernementales étaient chargées de diffuser les mythes nationaux qui affirmaient l'origine sémite de la nation et légitimaient le pouvoir de l'empereur en le sacralisant. Comme les écoles missionnaires, elles devaient inculquer le dévouement au roi, à Dieu et à la patrie. Comme les écoles mises en place par le gouvernement avant l'occupation, elles avaient pour fonction d'exalter le patriotisme, de diffuser le culte de la personnalité de l'empereur et d'inculquer le mythe du progrès. Toutefois, après 1941, le projet assigné à l'éducation a été d'une tout autre envergure. Le système éducatif devait permettre à Haylā Sellasé de mener à terme son projet de centralisation autocratique et de poursuivre l'homogénéisation culturelle des régions du Sud conquises à la fin du XIX^e siècle. Il s'agissait de construire une nation unifiée par la langue amharique, les valeurs du royaume chrétien, la fidélité à son empereur et la croyance en un avenir commun placé sous le signe du progrès.

À partir des années 1950, l'aide et l'influence des États-Unis ont été déterminantes dans la mise en place du système scolaire national. Le progrès, dont l'école porte le mythe, a alors été redéfini par la théorie de la modernisation, qui fournissait le cadre de pensée et le guide d'action des conseillers américains. Elle a été adoptée par les pédagogues éthiopiens de l'université d'Addis-Abeba qui travaillaient en collaboration avec le ministère de l'Éducation. En reprenant l'idée de transition du traditionnel au moderne, ces derniers défendaient une éducation qui permettrait à l'Éthiopie d'entrer dans une modernité qui prenait la forme de la société industrielle capitaliste. Importer un modèle de développement étranger n'était pas incompatible avec l'ambition de Haylā Sellasé, qui était de légitimer son pouvoir grâce à l'éducation en alimentant son image de monarque progressiste. Il pouvait, dès lors, puiser sa légitimité à la fois dans le passé des mythes nationaux et dans l'avenir représenté par la modernisation. Les trois objectifs de centralisation, de construction d'une nation homogène et de progrès sur le modèle de la société industrielle capitaliste, ont mené à penser un système scolaire hybride, à la fois éthiopien et importé.

Ces trois finalités éducatives ont été interprétées sur un autre registre par Bogalā Wallālu qui plaçait l'éducation à la charnière des espaces local et national. D'une part, les possibilités d'ascension sociale offertes par l'école permettraient aux enfants de familles paysannes de s'extraire du système d'oppression mis en place dans le Wolaita après son incorporation à l'Éthiopie. D'autre part, convaincu que le pouvoir central était émancipateur et progressiste contre des élites locales oppressives et réactionnaires, Bogalā Wallālu défendait

l'assimilation à la culture du centre : être assimilé ouvrait l'accès à l'espace national qu'il considérait comme une ressource face des rapports de domination à l'œuvre dans le Wolaita. Il est intéressant de voir à quel point son parcours informe et éclaire ses opinions. Il était un Wolaita qui devait tout à son éducation, c'est-à-dire, comme l'incitait à le croire la propagande scolaire, à l'empereur. Il adhérait au culte de la personnalité de Haylä Sellasé et croyait au progressisme de son régime. C'est pourquoi la pensée de l'administrateur scolaire wolaita alliait fidélité au pouvoir et émancipation des Wolaita dominés. Contre l'aristocratie locale, il pensait pouvoir s'appuyer sur un pouvoir central éclairé dont les écoles étaient l'instrument, le moyen privilégié d'un projet politique au sein duquel assimilation, unité nationale et fidélité inconditionnelle à l'empereur Haylä Sellasé apporterait les lumières du progrès à sa région d'origine.

Chapitre 2

De l'homogénéité à la diversification des élèves du Wolaita : classes, sexes, générations (1941-1974)

Si le passage des objectifs assignés à l'école par l'État à ceux envisagés par Bogalä Wallälu a impliqué un premier glissement de sens, interroger les représentations et pratiques scolaires des différents groupes qui composaient la société du Wolaita vient enrichir considérablement le répertoire des réinterprétations. La première école du Wolaita, la *Wolamo Soddo Elementary School*²¹⁷, a débuté ses activités six mois à peine après la libération, le 7 octobre 1941²¹⁸, très tôt si l'on se rappelle que l'établissement modèle Tāfari Mäkonnen a rouvert ses portes en septembre²¹⁹, et qu'à l'échelle nationale « la réhabilitation réelle de l'éducation ne s'est pas faite avant février 1942²²⁰ ». Le premier jour, 40 élèves se sont présentés. De niveaux disparates – certains avaient été scolarisés dans les écoles religieuses orthodoxes ou à l'école italienne pendant l'occupation –, ils ont été répartis en quatre classes différentes, de grades 1 à 4, au cours du premier mois²²¹. En 1950-1951, l'école dispensait un cursus élémentaire complet, jusqu'au grade 8, au terme duquel intervenait le premier examen national. Elle recevait alors 500 élèves²²², chiffre porté à 1300 en 1963-1964²²³. En 1964-1965, la création d'une classe de grade 9 a marqué les débuts de l'éducation secondaire. À partir de l'ouverture du grade 12 en 1969-1970, l'école secondaire du Wolaita amenaient les élèves

²¹⁷ Elle a été renommée *Ligaba Bāyānā* en 1953, du nom de celui qui fut gouverneur du Wolaita au début des années 1920. Il est mort à la bataille de Maychāw le 31 mars 1936, où l'armée éthiopienne a été défaite par les troupes italiennes. L'école a été construite sur son ancien terrain ; DEMEKE ATNAFU, *The History of Ligaba School (1941-1974)*, BA Thesis in History, Advisor : David Chapple, AAU, 1985, pp. 20-21.

²¹⁸ DEMEKE ATNAFU, *The History of Ligaba School (1941-1974)*, BA Thesis in History, Advisor : David Chapple, AAU, 1985, p. 2. ; Addis-Abeba a été libérée le 6 avril 1941 et le 5 mai, Haylä Sellassé faisait son entrée triomphale à Addis-Abeba ; BAHRU ZEWDE, *A History of Modern Ethiopia*, Oxford, James Currey, p. 176.

²¹⁹ TESHOME WAGAW, *Education in Ethiopia : Prospects and Retrospects*, Ann Arbor, University of Michigan, 1979, p. 58.

²²⁰ « The real rehabilitation of education was not started until February 1942 » ; TESHOME WAGAW, *Education in Ethiopia : Prospects and Retrospects*, Ann Arbor, University of Michigan, 1979, p. 55.

²²¹ DEMEKE ATNAFU, *The History of Ligaba School (1941-1974)*, BA Thesis in History, Advisor : David Chapple, AAU, 1985, p. 4-6.

²²² DEMEKE ATNAFU, *The History of Ligaba School (1941-1974)*, BA Thesis in History, Advisor : David Chapple, AAU, 1985, p. 12-13.

²²³ DEMEKE ATNAFU, *The History of Ligaba School (1941-1974)*, BA Thesis in History, Advisor : David Chapple, AAU, 1985, p. 20.

jusqu'à l'*Ethiopian Secondary School Leaving Certificate*, et 2 000 élèves y étaient scolarisés²²⁴.

Au cours des deux mêmes décennies, 14 écoles gouvernementales primaires ont été établies dans les petits centres urbains du Wolaita²²⁵. Les campagnes ont été délaissées, jusqu'à la fin des années 1950, quand les écoles protestantes liées à la *Sudan Interior Mission* (SIM) ont commencé à se multiplier dans les villages. Dispensant les deux, trois ou quatre premiers grades, elles étaient très nombreuses, environ 80 en 1965 et 140 en 1974²²⁶. À partir du milieu des années 1960, la structure scolaire du Wolaita se composait donc d'une école secondaire située à Soddo, d'écoles primaires gouvernementales dans les bourgs et d'écoles missionnaires protestantes dans les campagnes. Tant le pouvoir central que l'administration locale ont exercé une forte pression sur les écoles missionnaires pour qu'elles alignent leurs enseignements sur les programmes officiels du ministère de l'Éducation²²⁷. Des passerelles existaient entre les deux types d'écoles, dont la conjugaison a abouti à un maillage scolaire relativement serré dans le Wolaita. Il n'existe malheureusement pas de statistiques sur le nombre d'élèves et les taux de scolarisation par *awraja* avant la chute du régime impérial, en 1974, il faut donc se contenter d'approximations.

Ces données, qui semblent témoigner d'un développement important, cachent une réalité bien plus mitigée. Si elles manifestent en valeur absolue une croissance certaine, les taux de scolarisation sont demeurés extrêmement bas : 13,5 % à l'échelle nationale en 1973²²⁸, probablement un peu plus pour le Wolaita en raison de la forte présence des écoles missionnaires. L'institution scolaire a en effet mis du temps avant de s'implanter et ne plus être un corps étranger à la société. Dans les décennies 1940 et 1950, les premiers à l'investir ont été les familles de colons ou Wolaita auxiliaires du pouvoir. Ceux qui occupaient une position marginalisée dans la distribution du pouvoir se sont d'abord tenus éloignés des bancs scolaires. Cette situation s'est transformée à partir de la fin des années 1950. La politique éducative ambitieuse de Germamé Neway, gouverneur du Wolaita en 1958-1959, et les écoles

²²⁴DEMEKE ATNAFU, *The History of Ligaba School (1941-1974)*, BA Thesis in History, Advisor : David Chapple, AAU, 1985, p. 32-33.

²²⁵WOLAITA ZONE EDUCATION OFFICE, የትምህርት ተቋማት ዝርዝር (*Liste d'établissement des écoles*), 2010.

²²⁶ÉLIAS DAMTEW, *History of Ligaba Primary and Junior Secondary School (1934-1995 EC)*, BA of Education in History, dir. Asebe Regassa, Debub University, Dilla College of Teacher Education Faculty, Departement of History, 2004, p. 13.

²²⁷WÄLDÄ-SAMA'ET GÄBRÄ-WÄLD, gouverneur du Wolaita de 1963 à 1973. Entretien, 15 janvier 2011, Addis-Abeba.

²²⁸TESHOME WAGAW, *Education in Ethiopia : Prospects and Retrospects*, Ann Arbor, University of Michigan, 1979, p. 170 ; YÄMESRACH ALULA, enseignante. Entretien, octobre 2010, Soddo, Wolaita.

rurales protestantes ont encouragé la scolarisation d'enfants des campagnes. En ville comme à la campagne, la scolarisation des filles est en revanche demeurée extrêmement marginale jusqu'à la fin du régime. Ce phénomène tient à des raisons à la fois communes et distinctes des dynamiques générales qu'il faudra tâcher de comprendre.

Les perspectives d'ascension sociale ont été au cœur des dynamiques scolaires. À la libération en 1941, la politique éducative a été déterminée par les besoins en personnel administratif et en techniciens²²⁹. Il s'agissait de former des personnes compétentes pour, à court terme, assurer la reconstruction et, à moyen terme, réaliser la centralisation du pouvoir. Dans tous les cas, la finalité était de pourvoir une administration en plein essor. Embryonnaire avant l'invasion italienne et quasi-inexistante à la libération, sa construction a offert pendant deux décennies, jusqu'au début des années 1960, des débouchés assurés et intéressants pour les futurs diplômés. Cependant, les positions respectives des individus et des groupes dans la répartition locale du pouvoir ont été tout aussi déterminantes. Scolariser un enfant est une anticipation sur le futur qui dépend de ce que permet le monde social et de ce que l'on pense pouvoir en attendre. C'est donc à la fois au sein des configurations locales du pouvoir et des transformations politiques nationales que les acteurs ont élaboré leurs usages de l'école. Il ne convient pas pour autant de postuler, comme le rappelle Maurizio Gribaudi, que « chaque groupe secrète un modèle cohérent et largement partagé, qui oriente globalement les comportements de ces membres²³⁰ ». Il s'agit seulement de circonscrire des raisons de scolariser inscrites dans des configurations de pouvoir qui sont aussi bien des contraintes que des ressources.

Ce chapitre interroge les ressorts des transformations survenues dans la composition sociale du groupe des scolarisés. Homogène dans les années 1940 et 1950, où les élèves étaient en priorité des garçons de la ville dont les familles étaient proches du pouvoir ; il est devenu plus hétérogène dans les années 1960, quand les enfants des campagnes marginalisées ont investi en nombre les écoles. Il s'agit, d'une part, de comprendre la manière dont les dynamiques de scolarisation étaient profondément enracinées dans les rapports de domination à l'œuvre dans le Wolaita ; et de se demander, d'autre part, si l'arrivée des ruraux à l'école témoigne d'une transformation de leur représentations et pratiques vis-à-vis du pouvoir politique et de la culture dominante.

²²⁹MOEFA, *Basic Recommendations for the reorganization and development of Education in Ethiopia – The First Report of the Long-Term Planning Committee for Ethiopian Education*, March 22, 1954, p. 2.

²³⁰Maurizio GRIBAUDI, « Échelles, pertinence, configurations », in Jacques REVEL (dir.), *Jeux d'échelles. La microanalyse à l'expérience*, Paris, Éditions du Seuil, 1996, p. 117.

Résistances

De l'acceptation à l'hostilité en passant par l'indifférence, le spectre des représentations et attitudes vis-à-vis de la nouvelle institution scolaire était large. L'éducation universelle, gratuite et contrôlée par le pouvoir politique s'est développée avec l'État-nation. Si ce type particulier de forme scolaire a pris depuis la force du naturel, il ne va pas de soi. Cette précaution méthodologique est posée *a priori* afin d'éviter les jugements de valeur positifs ou négatifs sur les différentes représentations et attitudes des acteurs sociaux vis-à-vis de l'école. Il s'agit, en particulier, de ne pas considérer la méfiance ou le refus de scolariser comme une anomalie, une aberration fondée sur des idées fausses ou des erreurs d'interprétations. En 1941, l'institution scolaire d'État était une nouveauté dans le Wolaita. Depuis l'intégration forcée à l'Éthiopie, les Églises et monastères disposaient du monopole de la transmission de l'écrit, leurs écoles formaient des prêtres mais aussi les clercs dont le pouvoir politique avait besoin. Les missionnaires catholiques et protestants arrivés à la fin des années 1920 avaient ouvert des centres d'alphabétisation dans le but d'enseigner la Bible, mais en plus d'être très récente, leur présence était résiduelle. En un mot, la forme scolaire était très peu connue et les écoles gouvernementales totalement inédites. Lorsque la première a ouvert ses portes, en 1941, et, finalement, jusqu'à la chute du régime impérial en 1974, scolariser n'a jamais eu la force de l'évidence. Paysans Wolaita, auxiliaires, colons civils et religieux, fonctionnaires, chacun la percevait depuis sa position sociale.

Les paysans Wolaita contre l'école du pouvoir conquérant

La distance était très grande entre les paysans Wolaita et l'école. En raison, d'une part, des contraintes économiques imposées par l'agriculture de subsistance, aggravées par la lourdeur des prélèvements. Du fait, d'autre part, de représentations politiques négatives provoquées par l'étroite relation entre écrit et pratique du pouvoir :

« À notre époque [au début des années 1950] peu d'enfants venaient à l'école. Et lorsqu'ils y allaient : "pourquoi l'école ?". Moi, par exemple, alors que j'allais entrer en grade 7 et que je me rendais à l'école, cela me fatiguait. Lorsque j'y allais, ceux que je croisais sur mon chemin ne me laissaient pas aller en paix. Ils me disaient "bonjour", [je répondais] "bonjour". "Comment vas-tu ? D'où viens-tu ?", "de l'école". [Alors] ils me disaient : "Oh oh ! Te voilà grand et comme ça tu vas encore à l'école ? Pourquoi ne retournes-tu pas au champ de ton père ? Pourquoi ne te maries-tu pas pour t'installer ? Qui es-tu donc ? Ton cœur n'est pas celui d'un homme !"²³¹».

²³¹ « ልጆቼ ትምህርት ቤት የሚመጡ ብዙ የሉም በኛ ጊዜ። እና ሲመጡ "ለምን ትምህርት..." እኔ አሁን ለምሳሌ ወደ ሳባተኛ

Scolariser était d'abord un luxe inutile, une perte de temps aux dépens du travail agricole. Les paysans soumis aux nécessités d'une économie de pénurie accordaient une valeur centrale au travail productif. La scolarisation leur apparaissait alors comme une incongruité, comme hors de propos dans un contexte où la priorité absolue était de produire pour assurer la subsistance de la famille. Les savoirs enseignés à l'école étaient trop éloignés des futures obligations sociales attendues des jeunes hommes, qui étaient de se marier, de faire des enfants, de nourrir leur famille et d'aider leurs parents. Aller à l'école était perçu comme un manque de considération, un abandon et une attitude amoralisée. Si aux yeux des anciens acteurs scolaires, les paysans d'alors « ne connaissaient pas l'utilité de l'école²³²», c'est qu'ils ne pouvaient savoir qu'elle était porteuse d'ascension sociale et de futur confort matériel.

Mais l'hostilité des paysans vis-à-vis de l'école reposait aussi sur des arguments politiques. Leur expérience de la forme écrite se résumait aux pratiques administratives et fiscales du pouvoir conquérant. Les paysans dominés ne pouvaient dès lors considérer le fonctionnaire lettré produit par l'école qu'avec suspicion, voire aversion. Savoir écrire, c'était participer à la domination. Voici un dialogue entre Däsälägn Tanga et Gäbrä-Mika'el Kuké, tous deux élèves au début des années 1950. Issu du même entretien, il fait immédiatement suite à l'extrait précédemment cité :

« Däsälägn : Et en plus, tu vas devenir "un qui écrit 20 !" »

Gäbrä-Mika'el : Oui ! [...] Quand il dit "un qui écrit 20", il parle des jeunes qui savaient lire et écrire, qui allaient sur le grand marché au bétail. Lorsqu'un paysan achetait du bétail, il [le jeune] écrivait et donnait sa signature. [...] En signant, il prenait vingt centimes à chacun [au vendeur et à l'acheteur]. Ils disaient : « tu vas au marché pour prendre le produit du bœuf de mon père, tu t'installes au marché pour en prendre possession²³³ ».

Cette expression insultante de « celui qui écrit 20 » exprime l'idée que l'écrit transmis

ክፍል በምደርስበት ጊዜ ሄጄ ከቤት እመጣለሁ ይህ ስለሆነ። እዛ ስሄድ ምንገድ ያለው ሁሉ አያስኬደኝም። ስላም ይለኛል ስላም "ደሀና ነህ ከየት ነው ምትመጡት ? ከትምህርት ቤት።" ሆሆ ትልቅ ሆነህ እስካሁን ትምህርት ተመራለህ እንዴ ! ለምን ወደ እባተህ መራት ተመለሳለህ ? ለምን ሚስት አጋብታ አትቀምጠም ? ምን አንተ ? ልብህ እንዴ ሰው አይደለም ! " ይሉኛል። » ; GÄBRÄ MIKA'ÉL KUKÉ et DÄSÄLÄGN TANGA, respectivement enseignant et ingénieur agricole retraités. Entretien, 12 novembre 2010, Soddo, Wolaita.

²³²WANNA WAGÄSHO, fondateur de la première école gouvernementale du Wolaita, enseignant et administrateur scolaire. Entretien, 3 novembre 2010, Soddo, Wolaita ; GERMA BÄQÄLÄ, enseignant à la retraite. Entretien, 9 décembre 2010, Bädässa, Wolaita ; ABRAHAM WÄRQU, enseignant. Entretien, 2 janvier 2011, Gäsuba, Wolaita.

²³³« Däsälägn : ሌላ ደግሞ የሀያ ጸሐፊ ለትሆኖ ወይ ! Gäbrä-Mika'el : አዎ ! [...] እርሱ እንዳለው የሀያ ጸሐፊ ማለት መጻፍ እና ማንበብ የቻሉ ልጆች ትልቅ ገበያ ይሄዳሉ ከብት ተራ ሄደው አንዱ ገበሬ ከሌላ ገበሬ ከብት ሲገዛ ይጻፋል ፍርማ ይሰጣል [...] ያዳኝን ስራርም ሀያ ሀያ ሳንቲም ልጆች ይወስዳሉ። ይህን ለመውሰድ ነው የኔ አባትን በሬ የትሄድ ገበያ ቆም ለመረከብ ነው ያሉ። » ; GÄBRÄ MIKA'ÉL KUKÉ et DÄSÄLÄGN TANGA, respectivement enseignant et ingénieur agricole retraités. Entretien, 12 novembre 2010, Soddo, Wolaita.

par l'école était utilisé pour soutirer les fruits du labeur paysan. Les élèves étaient tôt préparés à leurs futures tâches bureaucratiques puisqu'ils secondaient apparemment l'administration fiscale lors de leur temps extra-scolaire. Les fonctionnaires ont progressivement remplacé les colons armés à partir des années 1940, dans l'après-guerre qui a vu la construction d'une administration bureaucratisée. Mais leur tâche était toujours de maintenir l'ordre, d'assurer la levée des taxes et eux aussi bénéficiaient du produit de terres travaillées par des paysans corvéables. Dans ces conditions, il n'est guère surprenant qu'une institution éducative organisée par le pouvoir en vue de former ce type d'exécutants – le fonctionnaire considéré comme un prédateur – ait pu susciter la défiance.

Les enfants scolarisés basculeraient du côté du pouvoir, dans le camp des maîtres. L'école était un passage qui permettait de franchir la frontière qui séparaient les dominés des dominants. Dans le contexte particulier du Wolaita, l'hostilité à l'égard de l'école recoupaient donc l'illégitimité de l'autorité occupante et le rejet de ses pratiques. Dans une perspective plus large, elle était liée au phénomène plus généralisé des résistances opposées aux avancées de l'État bureaucratique et fiscal.

Illustration 5 : École primaire de Soddo, nommé Ligaba Bāyänä en 1953



Photographie : Pierre Guidi.

Les prêtres orthodoxes contre l'école « catholique »

Une autre critique, venue celle-là des prêtres chrétiens orthodoxes, était de nature à première vue religieuse. L'école gouvernementale était un moyen détourné d'introduire la religion catholique :

« Il y a maintenant quelque chose dont je me souviens : on disait que l'école moderne était une école catholique. « Vous allez à l'école catholique ? N'est-ce pas pour faire disparaître la religion ? C'est bien pour faire disparaître la religion ! ». Au début l'école moderne était combattue, les religieux la combattaient. Ils disaient que les jeunes allaient éliminer la religion²³⁴».

Jusqu'à la révolution de 1974, le christianisme orthodoxe éthiopien avait le statut de religion officielle. Elle était un ciment culturel et un pilier de l'identité du royaume chrétien. L'accusation de catholicisme à l'encontre de l'école gouvernementale visait bien entendu son caractère exogène, celle d'école des *farenj* (les Blancs) qui ne manquerait pas de saper les fondements culturels de l'Éthiopie. Comme le note Teshome Wagaw, « l'autorité religieuse voyait dans l'éducation séculière un sinistre plan pour introduire des valeurs sociales, politiques et religieuses étrangères au détriment des éthiopiennes. [...]»²³⁵. Les prêtres pensaient-ils vraiment que l'école gouvernementale pouvait détruire l'identité éthiopienne ? Certes, les savoirs étaient en partie importés, la langue anglaise occupait une place importante et les finalités affichées n'étaient pas religieuses. Mais, dans le Wolaita comme dans les autres écoles de l'empire, les savoirs enseignés les trois premières années correspondaient presque exactement à ceux des écoles religieuses et l'éducation morale était dispensée par des prêtres orthodoxes²³⁶. Bref, le christianisme orthodoxe éthiopien avait le statut de religion d'État dans des écoles d'État. Il convient plutôt d'attirer l'attention sur le fait que l'école gouvernementale apparaissait « menaçante pour le *statu quo*²³⁷», c'est-à-dire pour l'équilibre politique qui

²³⁴ « ለሁን ትዝ ያለኝ ነገር ዘመናዊ ትምህርት የኮቶሊክ ትምህርት ይባል ነበር። "የኮቶሊክ ትምህርት ተመራችሁ ? ሃይማኖት ለመተወ አይደለም ? ሃይማኖት ለመተወ እኮ ነው" ። ጅመሩ ላይ ዘመናዊ ትምህርት ይጠላ ነበር መናከሳዊ ይጠሉታል። ሃይማኖት ይተዋሉ ወጣቶች በሚል ነው። » ; LÄMMA DIDANA, enseignant à la retraite. Entretien, 14 décembre 2009, Soddo, Wolaita.

²³⁵ « the religious [...] leadership saw in secular education a sinister plan to introduce alien social, political and religious values at the expense of the Ethiopian ones. The curriculum, the teachers, the languages and the general philosophical orientations were considered very threatening to the status quo. Some though those people who studied foreign languages [...] could serve as [...] instruments of colonialism » ; TESHOME WAGAW, « Education and Society in Contemporary Ethiopia », *Proceedings of the Ninth International Conference of Ethiopian Studies*, 1986, p. 34.

²³⁶ Voir chapitre 4.

²³⁷ « Threatening for the status quo » ; TESHOME WAGAW, « Education and Society in Contemporary Ethiopia », *Proceedings of the Ninth International Conference of Ethiopian Studies*, 1986, p. 34.

assurait la position de l'Église dans l'appareil du pouvoir. Celle-ci reposait sur un monopole de l'usage et de la transmission de l'écrit que l'école gouvernementale venait concurrencer. Porteuse de savoirs, de valeurs et de finalités propres, elle était une menace redoutable pour le pouvoir symbolique, donc politique, de l'Église.

Dans le cas particulier des régions du Sud, un autre enjeu est venu se superposer à cette lutte pour le monopole du pouvoir symbolique à l'échelle nationale. Dans le Wolaita, comme dans l'ensemble des régions incorporées à la fin XIX^e siècle, les églises et monastères symbolisaient la domination culturelle des conquérants (chrétiens) sur les peuples conquis (« païens »). Dans la suite du même entretien, Lamma Didana donne une raison bien plus politique à l'opposition des religieux à l'éducation gouvernementale :

« [ils disaient :] "si vous apprenez dans cette école catholique qui va faire disparaître la religion, cela va provoquer des inquiétudes parmi les gens". Surtout pour les Amhara. Les nationalités du Wolaita sont nombreuses. Le Wolaita [on comprend là qu'il veut dire « l'Éthiopie »] ce sont 85 nationalités ! Le pouvoir était dans les mains des Amhara. Au pouvoir il y avait uniquement des Amhara. Jusqu'au *qäbälé*, ceux qui avaient le pouvoir étaient des Amhara. Ils ne donnaient pas le pouvoir à d'autres personnes²³⁸».

Au sein des sociétés du Sud, les prêtres n'étaient pas seulement les tenants de la religion officielle, ils étaient aussi membres du groupe des colons. Or, leur domination sur les sociétés vaincues était légitimée par l'affirmation de leur supériorité culturelle, fondée sur leur religion et sur leur maîtrise de l'écrit. Scolariser les dominés signifiait à terme de ne plus pouvoir justifier idéologiquement leur assujettissement. L'opposition des religieux à l'école du gouvernement rejoignait donc en partie celle des colons civils et de leurs auxiliaires Wolaita ; ces « balabbat, princes et aristocrates » qui, dans les termes de Bogalä Wallälu, « ne [voulait] pas que le peuple apprenne » de manière à pouvoir continuer à le « gouverner par l'oppression »²³⁹.

La place des filles n'est pas à l'école

L'attitude envers la scolarisation des filles oscillait, là encore, entre indifférence et hostilité, l'une et l'autre s'appuyant sur des raisons différentes. Entre 1941 à 1945, une école de garçons et une école de filles existaient à Soddo. Les filles apprenaient des rudiments de

²³⁸ « ይህንን የኩቶሊክ ትምህርት ከተማሩ ሃይማኖት ይተዋሉ ስጋት ነበርባቸው ሰዎቹ ላይ። በተለየ በአማርኛ ላይ። የወላይታ ብሔረሰብ ብዙ ነው ። ወላይታ 85 ብሔረሰብ ብሔረሰብ እኮ ነው ። ሂዶ አማራ ነው። ሥልጣኑ በአማራ እጅ ነበር። በሥልጣኑ አማራ ብቻ ነው። እስከ ቀበሌ ባለሥልጣን አማራ ነው ። ሌላ ሰው ሥልጣን አይሰጡም ነበር። » ; LÄMMA DIDANA, enseignant à la retraite. Entretien, 14 décembre 2009, Soddo, Wolaita.

²³⁹ Voir chapitre 1.

lecture, d'écriture et d'arithmétique, puis des savoirs liés à la gestion du foyer : la cuisine, la couture et l'hygiène²⁴⁰. Mais, puisque l'acquisition des savoirs et savoir-faire dispensés se transmettaient déjà au sein de la famille, pourquoi envoyer sa fille à l'école ? En tant que future épouse et mère, elle apprenait aussi bien tout ce qu'elle devait savoir en assistant sa mère à la maison et cette dernière n'avait aucun intérêt de se priver d'un soutien précieux pour les multiples tâches du quotidien. Scolariser était à cet égard considéré comme inutile et contre-productif. En revanche, l'école mixte mise en place en 1945 entrait en contradiction avec les normes de socialisation masculines et féminines. L'espace scolaire était un espace public où les filles, en fréquentant toute la journée des garçons et des hommes, développeraient à coup sûr des habitudes de mauvaise vie – les soupçons et accusations de prostitution étaient fréquents jusque dans les années 1970²⁴¹. Si les jeunes filles devaient être vertueuses, elles étaient aussi considérées comme faibles et vulnérables.

De nombreuses mères participaient de l'opinion générale, comme celle d'Ayäläch Täklä-Maryam, scolarisée à partir du milieu des années 1960, qui a refusé de scolariser sa fille aînée car « ce [n'était] pas bien d'aller à l'école avec les autres, les garçons²⁴² ». L'école n'était pas un endroit à fréquenter pour une jeune fille respectable. La même personne raconte ensuite que c'est grâce à la pugnacité et à l'autorité de son père enseignant qu'elle, la cadette, et ses petites sœurs ont été scolarisées. Du reste, des mères en principe favorables à l'éducation scolaire de leurs filles vivaient mal la pression exercée par la communauté. Les préjugés sur l'effet néfaste de l'école étant tenaces, ces dernières s'inquiétaient de leur réputation de mauvaises mères autant que de celle de leur fille. C'étaient en effet elles, et non leurs époux, qui subissaient les reproches. Bälaynesh Antonios, elle aussi élève à partir des années 1960, se souvient des critiques adressées à sa mère au sujet de sa scolarisation. Elle rapporte que lorsqu'elle se rendait à la rivière pour laver le linge avec les autres femmes, celles-ci lui disaient : « ta fille va à l'école, que vaut une jeune fille qui passe toute ses journées et qui marche dans la rue [sur le chemin de l'école] entourée de garçons ?²⁴³ ». Cette attitude découle non seulement de l'opinion la plus communément partagée sur les effets néfastes de la mixité, mais aussi de la déconnexion entre l'école et le corps social. À l'intérieur

²⁴⁰WANNA WAGĀSHO, fondateur de la première école gouvernementale du Wolaita, enseignant et administrateur scolaire. Entretien, 3 novembre 2010, Soddo, Wolaita.

²⁴¹BĀLAYNESH ANTONIOS, enseignante, responsable des affaires des femmes à la mairie de Soddo. Entretien, 2 novembre 2009, Soddo, Wolaita.

²⁴²AYĀLĀCH TĀKLĀ-MARYAM, enseignante. Entretien 19 novembre 2010, Soddo, Wolaita.

²⁴³BĀLAYNESH ANTONIOS, enseignante, responsable des affaires des femmes à la mairie de Soddo. Entretien, 2 novembre 2009, Soddo, Wolaita.

des murs des établissements, les enseignants étaient attentifs à la moralité de leurs élèves et la discipline y était stricte. Mais la population entretenait des relations très distantes, sinon nulles, avec l'institution scolaire : la réalité sur ce qui s'y passait était alors fantasmée, en imaginant le pire.

L'éducation scolaire avait en outre la réputation de rendre les filles arrogantes, paresseuses et capricieuses. Elle les socialiserait ainsi à l'inverse de ce que la société devait en attendre. Passées par l'école, elles ne seraient plus discrètes et obéissantes, elles ne voudraient plus assurer les lourdes tâches quotidiennes qui revenaient à une épouse et mère, elles auraient des goûts de luxe. Un proverbe alors fort répandu témoigne de cette conception : « une femme éduquée et une mule trop bien nourrie prennent de mauvaises habitudes²⁴⁴ ».

Enfin, dans le contexte d'un système scolaire destiné à former des fonctionnaires, être éduqué signifiait accéder à un poste de pouvoir, ce qui était peu pensable pour quelqu'un de sexe féminin. Jusqu'à la fin du régime, les femmes étaient très peu nombreuses, voire inexistantes, dans l'administration²⁴⁵. Si l'histoire montre qu'à plusieurs reprises, des femmes ont assumé directement ou indirectement l'exercice du pouvoir²⁴⁶, ce dernier, attaché à la propriété foncière et à la pratique de la guerre, restait assimilé aux hommes. À partir de la seconde moitié du XX^e siècle, l'éducation a modifié cette conception en conditionnant l'obtention des postes administratifs et politiques au passage par l'école, ce qui ouvrait en théorie des perspectives politiques à plus ou moins long terme pour les femmes. Mais, dans la pratique, pour celles-ci, l'obtention d'un diplôme et, surtout, l'accès à un poste de pouvoir n'allaient pour le moins pas de soi.

La première génération : enfants de colons et d'auxiliaires wolaita (1941-milieu des années 1950)

Dans les années 1940 et 1950, conséquence des représentations négatives des paysans sur l'école du pouvoir, de l'opposition des élites locales à la scolarisation des dominés et de la présence des écoles dans les seuls centres urbains, les élèves ont été des enfants de familles

²⁴⁴ ሲ.ጎ. ከተማረች በቅሎ ከተገበች አመል አወቃች ; SEYUM TEFERRA, « The Education of Women in Ethiopia. A missing Piece in the Development Puzzle », *Ethiopian Journal of Education*, Institut of Educational Research, Addis Ababa University, X : 1, 1986, p. 9.

²⁴⁵ Entre les années 1930 et la chute du régime en 1974, une seule femme, Siniddu Gebru, a siégé au parlement, mais il s'agit là d'un personnage exceptionnel ; Rudolf K. MOLVAER, « Siniddu Gebru : Pioneers Women Writer, Feminist, Patriot, Educator and Politician », *Northeast African Studies*, IV, 3, 1997, pp. 61-75.

²⁴⁶ TSEHAI BERHANE SELASSIE, « Women Guerrilla Fighters », *Northeast African Studies*, I, 3, 1979-1980, pp. 73-83 ; Chris PROUTY ROSENFELD, « Eight Ethiopian Women of the *zemene mesafint* 1769-1855 », *Northeast African Studies*, I, 2, 1979, pp. 63-85 ; Anaïs WION, *Paradis pour une reine. Le monastère de Qoma Fasilädäs, Éthiopie, XVII^e siècle*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2012, 479 p.

intégrées d'une manière ou d'une autre au pouvoir. Les efforts de l'administration scolaire pour scolariser y compris les plus pauvres se sont durement confrontés à ces contraintes. Alula Anjiyo, qui appartient à la première génération d'élèves scolarisés au début des années 1940 : « *Qāñazmach* [titre de noblesse] Wadālo ou Mārid Wadālo venaient en mule [...] escortés par leur serviteurs. Et il y en avait aussi un qui s'appelait *Qāñazmach* Lāmma. C'étaient eux [les élèves], des enfants de *balabbat* [avec tous les défauts d'enfants] trop gâtés²⁴⁷ ». Alula Anjiyo était lui-même issu d'une famille Wolaita dont le père, auxiliaire du pouvoir, exerçait la fonction de juge. Gābrā-Mika'el Kuké, lui-même wolaita fils de *cheqa shum* (chef de village), se souvient qu'à la charnière des années 1940 et 1950 « une partie [des élèves] étaient enfants de fonctionnaires, une partie enfants de *balabbat*, une partie enfants de hauts officiels²⁴⁸ ».

Pour ces groupes, scolariser leurs enfants s'inscrivait dans une stratégie de reproduction ou d'ascension sociale. Dès son accession au pouvoir et plus particulièrement à partir de 1941, le projet de Haylā Sellasé a été de remplacer les seigneurs féodaux par des fonctionnaires éduqués. Ne pas se saisir de l'école signifiait alors, pour les aristocrates, perdre leur statut social. L'universitaire Teshome Wagaw n'a que partiellement raison lorsqu'il écrit que les nobles considéraient que l'école était inutile à leur enfants déjà destinés au pouvoir par la naissance²⁴⁹ : une partie de l'aristocratie s'est adaptée aux transformations du politique et a investi l'école pour se maintenir au pouvoir. Christopher Clapham a montré que les aristocrates composaient toujours la majorité des hauts fonctionnaires du gouvernement central dans les années 1960²⁵⁰. Pour cela, ils étaient passés par les écoles d'élites de la capitale et avaient, pour certains, étudié à l'étranger. Les mêmes pratiques s'observaient dans les provinces. Beaucoup d'élèves de la toute première génération faisaient partie de l'aristocratie et, comme dans les écoles d'Addis-Abeba avant l'occupation italienne, se rendaient à l'école avec l'apparat propre à leur classe, avec mule et escorte, comme en témoigne Alula Anjiyo²⁵¹.

Si la position d'élite dans le Sud conférait d'importants avantages politiques et

²⁴⁷ « እና ቀኛዝማች ዋደሎ ወይ መሪድ ዋደሎ ሚባለው በበቅሎ ይመጡ ነበር [...] እሽከር አጁበው ያመጣ [...] ። እና ቀኛዝማች ለማ ሚባል አሉ ። እነሱ እነሱ ነበሩት ታንደላቃቂዎች የባላባት ልጆች ። » ; ALULA ANJIYO, enseignant retraité. Entretien, 15 décembre 2009, Soddo, Wolaita.

²⁴⁸ « የከተማ ልጆች ግማሮቹ የምንገቡት ስራተኞች ልጆች ፣ ግማሮቹ የባላባት ልጆች ፣ ግማሮቹ የሹማምንት ልጆች ናቸው » ; GÄBRÄ MIKA'ÉL KUKÉ et DĀSALÄGN TANGA, respectivement enseignant et ingénieur agricole retraités. Entretien, 12 novembre 2010, Soddo, Wolaita.

²⁴⁹ TESHOME WAGAW, *Education in Ethiopia : Prospects and Retrospects*, Ann Arbor, University of Michigan, 1979, p. 31.

²⁵⁰ Christopher CLAPHAM, *Haile Sellasie's Government*, London, Longmans, Green and co., 1969, 208 p. 72.

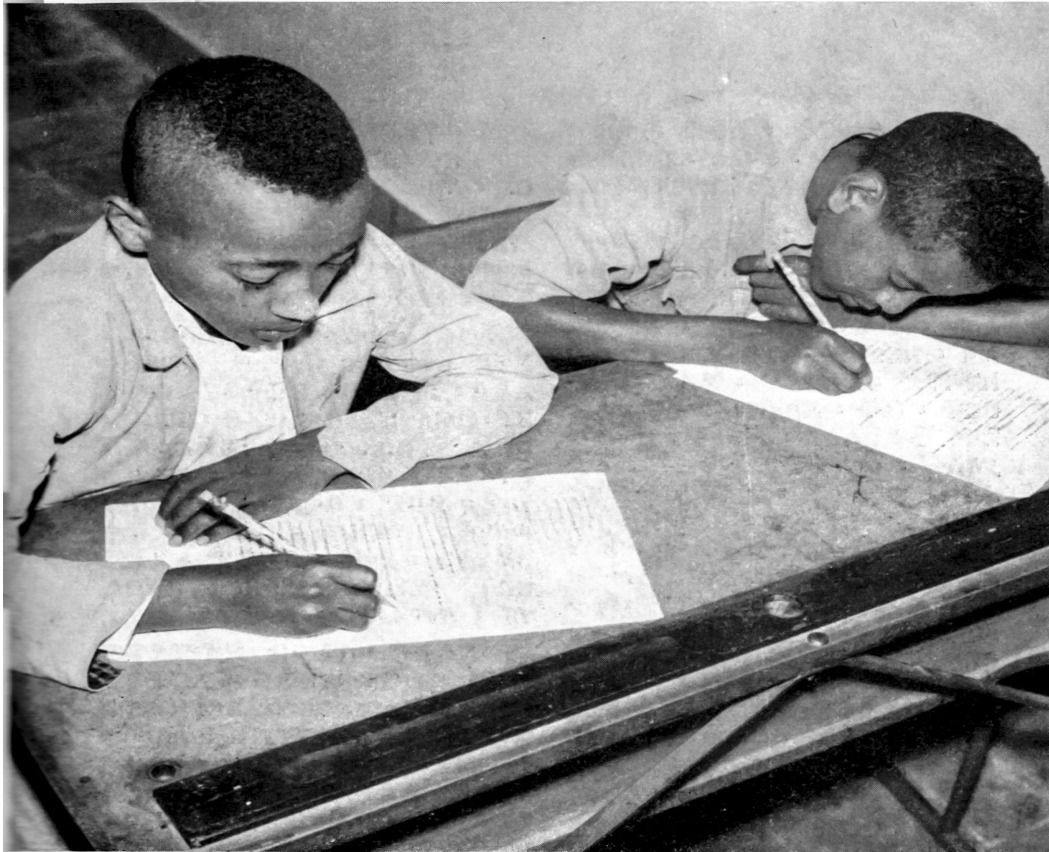
²⁵¹ Henri REBEAUD, *Chez le Roi des Rois d'Éthiopie*, Paris Victor Attinger, 1934, p. 138.

économiques, elle supposait néanmoins une forte dépendance vis-à-vis du centre. Comme le souligne John Markakis :

« le fait qu'il y ait des élites des deux côtés de la division centre/périphérie ne signifie pas qu'elles appartenait à la même classe dirigeante, pour la simple raison que les élites périphériques étaient une création du centre et en dépendaient totalement. Les élites du centre prenaient les décisions ; les élites de la périphérie les appliquaient²⁵²».

Dans le contexte politique des années de l'après-libération, les diplômés permettaient de se maintenir au pouvoir en s'adaptant à ces nouvelles conditions d'accès, et éventuellement d'intégrer les élites du centre.

Illustration 6 : Élèves de l'école gouvernementale dans les années 1950



አዲስ ፡ ትምህርት ፡ ጀግራዎች ፡ በትምህርታቸው ፡ ላይ ፡

Texte : « jeunes élèves de la nouvelle éducation en train d'étudier ».

Source : Ministry of Information, *Education in Ethiopia*, Patterns of Progress, Addis-Abeba, 1964, 52 p.

²⁵²« The fact that there are elite groups on both sides of the centre/periphery divide does not mean they belong to the same ruling class, for the simple reason that the peripheral elites are creation of the centre and wholly dependent on it. The elite at the centre make decisions; the elite at the periphery implement them » ; John MARKAKIS, *Ethiopia : The Last Two Frontiers*, London, James Currey, 2011, p. 8.

Les fonctionnaires de l'administration et de la justice qui n'étaient pas membres de l'aristocratie devaient leur statut à leur seule éducation, que celle-ci soit gouvernementale ou religieuse. Leurs fonctions impliquant nécessairement la maîtrise de l'écrit, la transmission de leur statut social à leurs enfants exigeait leur scolarisation. Celle-ci était encore plus impérieuse pour les enfants d'auxiliaires non éduqués, comme ces nombreux chefs de village qui disposaient du pouvoir à des postes subalternes dans le seul cadre local²⁵³. Nommés par les élites locales placées directement au-dessus d'eux, ils en dépendaient intégralement. Non dotés des liens de parentés dont bénéficiaient l'aristocratie, dénués du capital scolaire des fonctionnaires, leur position était d'autant plus précaire, subordonnée au bon vouloir de leur supérieur hiérarchique direct. Pour eux, la scolarisation permettait de s'émanciper de cette tutelle en devenant fonctionnaires et non plus simples auxiliaires. Ils assuraient ainsi leur position de pouvoir sur la base plus solide du capital scolaire.

Les efforts de l'administration scolaire, bien que fortement soumis aux contraintes sociales précédemment évoquées, n'ont pas été totalement vains. Les élèves issus de familles pauvres, peu nombreux, n'étaient pas totalement absents des classes²⁵⁴. Diverses méthodes étaient mobilisées pour attirer ces élèves. Wanna Wagāsho, qui a aidé Bogalā Wällalu à fonder la première école avant d'en être le directeur, se souvient de celle qu'ils utilisaient dans les années 1940 : « Nous avons mis en place la police des élèves, nous envoyions les policiers-élèves rassembler des enfants qu'ils trouvaient au marché ou dans les champs, ensuite nous enseignions. [...] Nous tentions de convaincre leurs pères, c'est ainsi que nous avons tous les deux fait²⁵⁵ ». Ils encourageaient aussi les enfants pauvres par des dons d'habits, de savon et de matériel scolaire²⁵⁶ :

« Et il y avait des pauvres à cette époque avec nous. Le gouvernement donnait des habits aux enfants pauvres. Nous devons montrer la preuve de notre pauvreté et il donnait des habits, il donnait des cahiers, il donnait des livres. [...] Quand les jeunes, en ville ou à la campagne, voyaient des élèves avec des habits neufs, ils avaient envie de venir à l'école. Quand ils venaient, une partie pouvait recevoir des habits, une partie, les riches, n'en recevaient pas. A

²⁵³C'est le cas par exemple de Gäbrä-Mika'él Kuké.

²⁵⁴GÄBRÄ MIKA'ÉL KUKÉ, enseignant retraité. Entretien, 12 novembre 2010, Soddo, Wolaita.

²⁵⁵« የተማሪ ፖሊስ አቋቁመን ተማሪ ፖሊሶች የላኩን ገበያ ላይ ያሉትን በየሚገዳ ያሉትን ልጆች የሰበሰቡን ከዚያ በኋላ እስተመረን። [...] አባቶቻቸውን ሰብከን ሁለታችን እንደዚህ አደረገን። » ; WANNA WAGĀSHO, fondateur de la première école gouvernementale du Wolaita, enseignant et administrateur scolaire. Entretien, 3 novembre 2010, Soddo, Wolaita.

²⁵⁶WANNA WAGĀSHO, fondateur de la première école gouvernementale du Wolaita, enseignant et administrateur scolaire. Entretien, 3 novembre 2010, Soddo, Wolai ; DEMEKE ATNAFU, *The History of Ligaba School (1941-1974)*, BA Thesis in History, Advisor : David Chapple, AAU, 1985, p. 5.

l'époque où des cahiers et des livres étaient donnés, ils avaient envie et venaient à l'école²⁵⁷».

Cette pratique attirait des enfants pauvres qui entrevoyaient un changement de statut. Encore fallait-il que ces derniers vivent en ville ou proche d'une des rares écoles existantes dans les petits bourgs. D'autres enfin devaient leur scolarisation à leur propre désir d'école ou à des concours de circonstances plus hasardeux. Le cas de Lämna Didana, entré à l'école gouvernementale en 1949, est à cet égard intéressant :

« Je suis le premier de Wändara à être allé à l'école moderne. Parce que j'ai commencé par l'école des prêtres. Mon grand frère était diacre. C'est grâce à lui. Il est venu à Wändara avec un *märiyéta* [chef de chants religieux], il a commencé au monastère de Täklä Haymanot avec ce *märiyéta*. Mon frère est venu du monastère de Täklä Haymanot avec cette personne. Mon frère est allé à la Fête de la Croix pour la procession, nous célébrions la Fête de la Croix. J'ai filé avec lui [rires], j'ai filé et commencé l'éducation religieuse, le chant, le diaconat... pour être diacre j'ai fini l'étude du chant. [...] J'aimais la langue ge'ez, pour devenir prêtre. Parce que les prêtres... quand l'un d'eux, un prêtre qui s'appelait Kassaw, célébrait la messe, son chant me mettait en joie. Aussi, il fallait dormir à l'Église en ce temps-là. Les novices ne rentraient pas dans leur famille. On disait que, s'ils allaient dans leur famille, ils allaient penser à la chair et non plus à l'esprit. Donc on dormait dans une hutte. Pendant six mois j'ai passé les nuits dans une hutte au monastère. Ensuite pour le diaconat... six mois plus tard... Mon père est mort avant que je ne le connaisse, ma mère nous a élevé. Ma mère... mon grand frère... deux filles... après s'être mariées elles sont mortes, les deux filles. Moi, je lui ai dit que j'allais à Addis-Abeba pour le diaconat [...]. "Je vais à Addis-Abeba", "pourquoi ?", "pour apprendre le diaconat" lui ai-je répondu. Elle s'est mise en colère et m'as dit : "tu n'iras pas ! Tu n'iras pas, ici une école moderne a été ouverte, il y a une école moderne ici non ? Elle s'appelle l'école "Wändara Alala". Je suis donc allé là, sur son ordre, sur l'ordre de ma mère²⁵⁸».

²⁵⁷ « እና ድሆች እሉ በዚያን ጊዜ ከኛ ጋር። ድሀ የሆኑ ልጆች ልብስ ሁሉ ምንግስት ይሰጣል ድሀነታችን ተመሰክሮ ልብስ ይሰጣቸዋል ደብተር ይሰጣቸዋል መጽሐፍም ይሰጣቸዋል። [...] እዲስ ልብስ የለበሱትን ልጆች ከተማ ውስጥም ገጠር ውስጥም ሚያዩ ተማሪዎች ይጓጓሉ ትምህርት ቤት ለመምጣት። ከዛ ሲመጡ ግማሹ ያው ልብስ ሊያገኝ ይቻላል ግማሹ የሀብታም አይገኝም። ደብተር መጽሐፍ በነፃ በሚሰጣበት ጊዜ ለትምህርት ይጓጓል ይመጣል። » ; GÄBRÄ-MIKA'ÉL KUKÉ, enseignant retraité, entretien, novembre 2010, Soddo, Wolaita.

²⁵⁸ « ከወንዳራ ለመጀመሪያ ጊዜ ዘመናዊ ትምህርት የጀመርኩት እኔ ነኝ። ለኔ ምክንያት የሆነኝ የቁስ ትምህርት ጀምሮ ነበር። ታላቁ ወንድሜ ደያቅን ነበር። [...] በሱ ምክንያት ። እሱ ካንድ ምረጫ ጋር ከወንዳራ መጥቶ እዚህ ገዳም ተክለ ሃይማኖት ቤተክረስቲያን ያ ምረጫ ጀመረ ። ገዳም ተክለ ሃይማኖት ቤተክረስቲያን ከዚያ ሰውዬ ጋር ታላቅ ወንድሜ መጣ ። እኔን ታላቅ ወንድም ለመስቀል ባህል ሄድ መስቀል ለማሳለፍ የመስቀል ባህል እናኩበራለን። ከሱ ጋር ጠፍቼ መጣሁ (rires) ጠፍቼ መጣሁ የቁስ ትምህርት ጀመርኩና ዜማ የዲቁና... ዲያቅን ለመሆን ዜማ ጨረሰኩ። [...] በግዕዝ ቋንቋ ወደድኩ ቁስ ለመሆን። ምክንያቱን ቁሶች... አንድ ካሳው የሚባል ቁስ ሲቀድሱ ዜማቸው ደስ ይለኝ ነበር ። እኔ ቁስ ብሆነን ደስ ይቀድሳል [...] ። ደሞ ቤተክረስቲያን ይደር ነው ድሮ ። ወደ ዘመድ አካባቢ አይሄደም የቁስ ተማሪ ድሮ ። ወደ ዘመድ አካባቢ ከሄደ ስጋምነት ያሳባል ምንጭሳዊነት አያሳቡም ይባላል ስለዚህ... በመቃብር ቤት ያደር ነው። ስድስት ወር ገዳም በመቃብር ቤት አድራያለሁ ። ከዛ በኋላ ለዲቁና... ከስድስት ወር በኋላ... ወላጅ አባቱ እኔ ሳለውቅው የሞተው ነው እናቱ አሳደጋለን ። እናቱ... ታላቅ ወንድሜ... ሁለት ሴቶችም ካጋቡ በኋላ ሞተው ሁለት ሴቶች ። እኔ ለዲቁና ወደ እዲስ አባባ መሄዴ ነው ብዬ የነገርኳት ። [...] "ወደ እዲስ አባባ ልሄድ ነው" "ለምን ?" "ዲቁና ለመማር" አልኳት "አትሄደም" አለች ተቆጣች "አትሄደም እዚህ ዘመናዊ ትምህርት ተከናድቷል እዚህ ዘመናዊ ትምህርት አለ አይደለም?" ወንዳራ አላላ ይባላል ትምህርት ቤት ያለበት ። እዚያ ገበሁ በጋ ትእዛዝ በእናቱ ትእዛዝ

Lämma Didana, futur enseignant titulaire d'un master d'anglais, est ainsi entré à l'école gouvernementale parce qu'elle était proche de la maison familiale, et que sa mère refusait de laisser partir étudier dans un monastère le dernier enfant qu'elle avait auprès d'elle. Il a été attiré à l'école religieuse par attraction pour la liturgie, il est finalement entré à l' « école moderne » par défaut, faute de mieux, parce qu'elle n'était pas loin de chez lui. Mais en définitive, jusqu'à la fin des années 1950, rares étaient les enfants scolarisés issus de famille pauvres. Il a fallu attendre le gouvernorat pour le moins atypique de Germamé Neway pour voir une action éducative de grande envergure destinée aux enfants de paysans.

L'action éducative du gouverneur Germamé Neway (1958-1959) : scolariser les dominés

Connu dans l'histoire contemporaine éthiopienne pour avoir organisé avec son frère Mengestu Neway le coup d'État manqué contre l'empereur Haylä Sellasé en 1960, Germamé Neway est très célèbre (et célébré) dans le Wolaita. Les réformes radicales qu'il a impulsé durant son court gouvernorat en 1958-1959 ont fait de lui un héros local, considéré par les Wolaita comme un personnage central de leur histoire contemporaine²⁵⁹. Son action éducative demeure très présente dans les mémoires contemporaines. Voici ce dont se souvient Abäbä Fola :

« L'éducation était limitée [...] ce n'était pas un mouvement révolutionnaire. En 1951 [1958 du calendrier grégorien], Germamé Neway est arrivé, nommé par l'empereur. Germamé était une personne très éduquée et il est allé [...] dans les lieux les plus reculés. À ce moment-là, il n'était pas en colère [référence à sa tentative de coup d'État], il a essayé de transformer le pays. Il était une bonne personne et voulait le changement, par l'éducation, l'éducation était le moyen. [...] Il a réorganisé les structures de tout le Wolaita et dans chaque village, il a établi un centre d'éducation non formelle. Il y en avait environ 300 à travers le Wolaita. Un centre d'éducation c'est-à-dire pour 30 ber, des jeunes scolarisés jusqu'au grade 3 ou 4, [...] pour 30 ber il les employait. Et... avec du chaume, du bois donné par les gens, ils ont construit ces maisons couvertes de chaume. Tout a été fait par la population et la population était très contente. "C'est pour que vos enfants apprennent, pour les éduquer" et la population a été... ils l'ont fait rapidement. Et alors, un enseignant pour... il n'a pas été décidé de nombre parce que cela pouvait être 100, ou bien 50, ou peu importe, des enfants du village. Ils apprenaient l'alphabet amharique²⁶⁰».

ኃውቶቶ ; LÄMMA DIDANA, enseignant à la retraite. Entretien, décembre 2009, Soddo, Wolaita.

²⁵⁹Pierre GUIDI, « Wolaita Memories of Gärmame Neway Governorship (1958-1959) : Radical Reforms and Political Consciousness », *Northeast African Studies*, Vol. 13, n°2, October 2013, pp. 1-23.

²⁶⁰« After that, education were small [...], that was not a revolutionary movement. In 1951 [EC], Germame

Il convient, pour comprendre cette politique, de s'arrêter sur le personnage de Germamé Neway. Arrivé à son poste de gouverneur du Wolaita à l'âge de 34 ans, il était un jeune intellectuel et administrateur radical guidé par la mission de changer la société²⁶¹. Né dans la haute aristocratie shāwane, il a d'abord été scolarisé dans les plus prestigieux établissements d'Addis-Abeba, les écoles Tāfari Mākonnen et Haylā Sellassé I. Il est parti ensuite pour les États-Unis où il a obtenu les diplômes de *Bachelor of Arts* à l'université du Wisconsin et de *Master of Arts* en sciences sociales à l'université de Columbia en 1954. L'ambiance panafricaine qui y régnait a durablement façonné ses opinions²⁶². Enfin, il pensait que les élites éduquées avaient le devoir de mener des réformes politiques qui placeraient la nation sur la voie du progrès²⁶³. Trois ans après son retour en Éthiopie, il est nommé gouverneur du Wolaita (1958-1959) puis de Jijiga²⁶⁴ (1959-1960). Dans ces deux affectations, ses velléités réformatrices ont à chaque fois suscité l'opposition des élites locales. L'empereur, dont il ne doutait pas du soutien, l'a révoqué de ces deux postes. Il a alors pris amèrement conscience que le système était fermé aux réformes et que Haylā Sellassé n'était pas le monarque progressiste présenté par la propagande. Cette désillusion l'a mené à la tentative de coup d'État et à son suicide après l'échec de celui-ci. Archétype des « fonctionnaires modernisateurs de la nouvelle génération » selon l'expression de Christopher Clapham²⁶⁵, il en « symbolise les frustrations » pour Bahru Zewde²⁶⁶.

L'action éducative de Germamé Neway s'est inscrite dans un projet plus général. Dans le Wolaita, il a initié des réformes concernant la représentation politique, les infrastructures,

Neway came, assigned by the emperor. Germame was a very educated person and he came [...] to the very remote countryside. Even at that time he became not angry, he tried to change the country. He was a very good person and he tried to change, by education, education was the mean. [...] He rearranged the structures of the whole Wolaita and in each village he formed a non-formal education center. That was about three hundred throughout Wolaita. Education center means for thirty ber fourth grade and third grade educated youngsters, [...] for thirty ber, he employed them. And... from grass, wood from the people, they make this kind of room, it's covered with grass. Everything were done by the people and the people became very happy. "This is for your children to learn, to educate" and the people became... quickly they did. And then one teacher for... no number were decided because there can be one hundred or fifty or whatever, children from the village. They learn the Amharic alphabet » ; ABĀBĀ FOLA, enseignant. Entretien, 18 novembre 2009, Soddo, Wolaita.

²⁶¹BAHRU ZEWEDE, « Les intellectuels et l'État au XX^e siècle », in Gérard PRUNIER (dir.) *L'Éthiopie contemporaine*, CFEE, Khartala, Addis Abeba et Paris, 2007, p. 237.

²⁶²BAHRU ZEWEDE, « Les intellectuels et l'Etat au XX^e siècle », in Gérard PRUNIER (ed.) *L'Éthiopie contemporaine*, CFEE, Khartala, Addis Abeba et Paris, 2007, p. 241.

²⁶³« the ones in whom Ethiopia has entrusted her future destiny » ; Richard GREENFIELD, *Ethiopia. A New Political History*, London, Pall Mall Press, 1965, p. 340-341.

²⁶⁴ Ville qui se trouve à l'est de l'Éthiopie, à la frontière de la Somalie.

²⁶⁵Christopher CLAPHAM, « Haïlé Sélassié et son temps », in Gérard PRUNIER (ed.) *L'Éthiopie contemporaine*, CFEE, Khartala, Addis Abeba et Paris, 2007), p. 124.

²⁶⁶BAHRU ZEWEDE, « Les intellectuels et l'Etat au XX^e siècle », in Gérard PRUNIER (ed.) *L'Éthiopie contemporaine*, CFEE, Khartala, Addis Abeba et Paris, 2007), p. 238.

l'accès à la terre et l'éducation. Dès la première réunion organisée avec une centaine de notables locaux, il a annoncé que des élections allaient être organisées pour que les villageois se choisissent des représentants, et qu'il tiendrait des réunions régulières avec ces derniers²⁶⁷. L'objectif était multiple : court-circuiter les *balabbat* et les chefs de villages, dont les pratiques arbitraires n'étaient que trop connues, avoir une bonne connaissance de la région, être en contact direct avec ses administrés, organiser les réformes de la manière la plus coordonnée et efficace possible. Ces réunions régulières étaient accompagnées de tournées quotidiennes dans l'ensemble de l'*awraja*. Ces pratiques étaient totalement nouvelles. Les gouverneurs s'appuyaient habituellement sur leurs intermédiaires obligés, *balabbat* et chefs de villages, ne quittaient jamais la ville, se contentaient d'assurer l'ordre et de lever les taxes, ne se souciaient pas de réformes. Lui voulait mobiliser la population et, pour ce faire, s'est montré particulièrement accessible.

La seconde action radicale menée a été d'installer des paysans journaliers sur des terres vacantes appartenant au gouvernement et situées dans les basses-terres moins peuplées du Wolaita. Le mémoire qu'il a soutenu à Columbia en 1954, qui portait sur l'accaparement des terres Kikuyu par les colons anglais au Kenya, manifeste son grand intérêt pour les liens entre question foncière et justice sociale²⁶⁸. Cette politique impliquait de briser les liens de dépendance des paysans avec leurs seigneurs, sans contrepartie pour ces derniers. Dans le camion mobilisé pour les emmener sur leur nouveau lieu de résidence, les paysans ont chanté une chanson, rêve d'un monde inversé : « Oh mon maître – rase tes cheveux et sois dans ton champ ; Oh ma maîtresse – retire ta belle robe et prépare du kotcho pour nourrir ton époux²⁶⁹ ».

Enfin, considérant qu'il ne pouvait y avoir de progrès social sans éducation, il a mis en place des centaines de centres d'alphabétisation, où étaient enseigné l'alphabet amharique et l'arithmétique. Les jeunes disposants d'une éducation primaire étaient employés comme enseignants. Munis d'un tableau et de craies, ils devaient se rendre dans les villages, réunir des enfants dans la cour des églises, dans de petites maisons de bois et de chaume rapidement construites ou à l'ombre d'un arbre pour donner leur classe. Des statistiques exactes sont impossibles à donner mais les témoins se souviennent de cette période comme d'un

²⁶⁷WANNA WAGĀSHO, የወላይታ ሕዝብ ታሪክ, (History of the Wolaita People), Addis-Abeba, Berhanenna Sālam Printing Press, 2003. pp. 140-141.

²⁶⁸Richard GREENFIELD, *Ethiopia. A New Political History*, London, Pall Mall Press, 1965, pp. 341-342.

²⁶⁹ZEBDEWOS CHAMA, enseignant, directeur d'école missionnaire, gouverneur de district. Entretien, 2 novembre 2010, Soddo, Wolaita.

« formidable mouvement »²⁷⁰. « Les cours des églises sont devenus des centres d'éducation de base, [de même que] tous les lieux où habitaient des paysans »²⁷¹. Il s'agissait de fournir une éducation au plus grand nombre et au moindre coût. Il semble qu'au départ, les enfants étaient menés aux cours d'alphabétisation contre la volonté de leurs parents. Ils ne voyaient pas l'utilité de l'éducation scolaire alors qu'ils avaient besoin d'aide pour assurer la subsistance de la famille. Abraham Wārqu, élève des « écoles de Germamé » devenu plus tard enseignant, se souvient de la manière dont il est entré en classe :

« Quand l'enfant atteignait l'âge d'être scolarisé, ils [des membres de l'administration] entraient [...] dans chaque maison. [...] Alors ils regardaient les garçons et les filles, surtout les garçons, ils disaient qu'ils devaient être amenés à l'école. Les parents ne voulaient pas envoyer leurs enfants à l'école. Parce qu'ils n'avaient aucune idée de l'éducation à cette époque. Alors le gouvernement forçait. [...] Je suis moi-même entré en classe de cette manière.

Question : Vos parents n'étaient pas contents...

Abraham : Ils n'étaient pas contents !

Question : Parce qu'ils voulaient que vous travailliez là, à la ferme...

Abraham : Ils voulaient que je les aide²⁷²».

Il est difficile de savoir quelle a été la part d'autoritarisme et de participation volontaire de la population mais les témoignages concordent sur le fait que sa politique a progressivement suscité l'adhésion. Elle a du moins laissé un souvenir très positif parmi la population paysanne : « Germamé a été le premier officiel à pénétrer chaque village... [il nous a poussés] à être partenaires, chacun a contribué en travaillant pour les routes, les ponts et les écoles... Même s'il est resté peu d'années, cela nous a rendu conscients, une conscience sociale et morale. C'était une mobilisation de masse²⁷³». Ses réformes en faveur des couches les plus

²⁷⁰ ANJULO AGAGO, paysan. Entretien, 10 décembre 2010, Dubbo, Wolaita. Traduction : Asela Gujubo ;

²⁷¹ « Church compound became *mäsärätä temhert* area and all peasants area. In all peasants area, neighboring area, there were *mäsärätä temhert*. And the people now you are seeing here, many people are the result of that, the result of that » ; ZEBDEWOS CHAMA, enseignant, directeur d'école missionnaire, gouverneur de district. Entretien, 2 novembre 2010, Soddo, Wolaita.

²⁷² « When the child reached to school age, they entered [...] every home. [...] Then they look the boys and the girls, mostly boys who should be taken to school, they said. The parents do not want to send their students to class. Because they don't have no idea about education at that time. So the government school forced. [...] I myself entered in this way to the class.

Question : Your parents were not happy...

Abraham : They were not happy !

Question : Because they want you to work there, in the farm...

Abraham : They wanted to help them ».

ABRAHAM WÄRQU, enseignant. Entretien, 2 janvier 2011, Gäsuba, Wolaita.

²⁷³ « Gärmame was the first official to penetrate every village... [he pushed us] to be partners, everyone contributed his labor for roads, bridges and schools ... Even if he stayed few years, it makes us conscious, social and moral consciousness, it was widespread mobilization » ; MANA MADIBO, paysan. Entretien, 6 décembre

marginalisés de la population allaient à l'encontre des intérêts des propriétaires fonciers et des autres détenteurs du pouvoir local. « Les princes amhara et les membres wolaita de la classe dirigeante » ont mené une campagne à Addis-Abeba, l'accusant d'agir contre le gouvernement et de chercher à soulever la population. Ils ont obtenu qu'il soit démis de ses fonctions²⁷⁴.

Mais en dépit de son court passage qui a duré un an et quelques mois, Germamé Neway a laissé de profondes traces dans la conscience collective locale en général et dans le domaine éducatif en particulier. Interroger les raisons de cette mémoire met en évidence un point essentiel : il est perçu (à raison) comme le premier haut fonctionnaire du centre à avoir mené des réformes en faveur des dominés contre les élites locales. Pour la première fois, un représentant du pouvoir central incluait les populations rurales exploitées dans un projet politique. En cela, il a ouvert une brèche dans la structure dichotomique du pouvoir politique local, en voulant faire entrer les masses paysannes dominées et marginalisées dans le corps de la nation. C'est ce que reflète l'alphabétisation de masse dans la langue officielle, dont la connaissance ou l'ignorance incluait ou excluait du domaine de la communication légitime. Avant son gouvernorat, les écoles, une petite dizaine pour l'ensemble du Wolaita, étaient totalement absentes des campagnes et les ruraux qui en connaissait l'existence les considéraient avec indifférence ou méfiance. Les centres d'éducation de base mis en place par Germamé Neway ont été le premier contact à grande échelle des dominés avec la forme scolaire, aussi rudimentaire soit-elle. Même si les effets sur la scolarisation ont mis du temps à se faire sentir, elles ont rapproché, aussi bien géographiquement que symboliquement, l'institution scolaire des dominés.

Quelles ont été les formes de pérennisation de cette expérience scolaire ? Il existait d'abord une passerelle entre ces centres et l'éducation formelle. Munis d'un certificat, les alphabétisés pouvaient intégrer le cursus scolaire gouvernemental. D'après Abraham Wārqu, sur la centaine d'élèves environ qui ont appris avec lui, une quinzaine a continué l'école²⁷⁵. Mais ces derniers ne sont pas directement entrés à l'école gouvernementale. Le départ de Germamé Neway ne s'est pas traduit par la fin de l'éducation de base dans les campagnes. À la fin des années 1950, les écoles missionnaires liées à la *Sudan Interior Mission* ont pris le

2010, Gäsuba, Wolaita. Traduction : Asela Gujubo.

²⁷⁴ « the Amhara *mekwenent* and the Wolaita ruling class members » ; ABĀBĀ FOLA, enseignant. Entretien, 18 novembre 2009, Soddo, Wolaita ; ZEBDEWOS CHAMA, enseignant et directeur d'école missionnaire puis gouvernementale, gouverneur de district. Entretien, 3 novembre 2010, Soddo, Wolaita ; WANNA WAGĀSHO, የወላይታ ሕዝብ ታሪክ, (Histoire du peuple Wolaita), Addis-Abeba, Berhanenna Sālam Printing Press, 2003, pp. 147-148.

²⁷⁵ ABRAHAM WĀRQU, enseignant. Entretien, 2 janvier 2011, Gäsuba, Wolaita.

relais, à une échelle réduite mais plus durable. Il est difficile de savoir dans quelle mesure l'action éducative d'un gouverneur moderniste chrétien a pu inspirer celle de missionnaires protestants américains, tant leurs objectifs respectifs apparaissaient divergents. Toujours est-il que la continuité est aujourd'hui posée comme évidente par les témoins²⁷⁶.

Les écoles protestantes, voie détournée des dominés

L'éducation missionnaire protestante – et la diffusion du protestantisme sous le régime de Haylä Sellasé – est, pour plusieurs raisons, un phénomène particulier au sud de l'Éthiopie. En 1960, les régions du Sidamo, de l'Arsi et du Wälläga comptaient à elles seules 7 829 élèves sur les 10 090 élèves scolarisés dans les écoles missionnaires de l'ensemble du pays²⁷⁷. Le Wolaita, à partir duquel le protestantisme s'est diffusé dans le Sidamo, comptait près de 140 écoles missionnaires en 1974²⁷⁸. C'est à travers elles que les enfants des campagnes ont intégré le système scolaire. Du fait, d'abord, de leur proximité géographique – elles étaient les seules présentes dans les campagnes – ; de par, ensuite, leur plus grande proximité culturelle – le protestantisme a été un élément de régénération identitaire face à la domination politique et culturelle exercée par les conquérants. Écoles des campagnes et des dominés quand les écoles gouvernementales étaient celles des villes et du pouvoir, elles ont joué le rôle de passerelles vers ces dernières. Le réseau des écoles protestantes n'était, en effet, pas totalement séparé du système gouvernemental. Il assurait une part importante de l'enseignement primaire. Assurer cette tâche était une condition fixée par le gouvernement éthiopien pour que les missionnaires puissent exercer leurs autres activités.

Le protestantisme des Wolaita : régénération morale et politique

Barbara Cooper, qui a étudié les activités de la *Sudan Interior Mission* (SIM) au sud du Niger, rappelle qu'elle fait partie de la branche « fondamentaliste » du protestantisme nord-américain. L'historienne américaine rappelle ses fondations doctrinales :

« La déclaration doctrinale de la SIM [...], avec laquelle chaque missionnaire de la SIM doit être en accord, concorde entièrement avec ces points clés de référence : la Bible est la parole

²⁷⁶ ABĀBĀ FOLA, enseignant. Entretien, 18 novembre 2009, Soddo, Wolaita. ; Saol Aqamo, entretien, novembre 2010, Boditi, Wolaita ; ZEBDEWOS CHAMA, enseignant, directeur d'école missionnaire, gouverneur de district. Entretien, 2 novembre 2010, Soddo, Wolaita.

²⁷⁷ MOEFA, *Government, Private, Mission, Community and Church Schools, 1959-1960*, Bureau of Educational Research and Statistics, Addis Ababa, 1961, p. 6.

²⁷⁸ ÉLIAS DAMTEW, *History of Ligaba Primary and Junior Secondary School (1934-1995 EC)*, BA of Education in History, dir. Asebe Regassa, Debub University, Dilla College of Teacher Education Faculty, Department of History, 2004, p. 13.

"infaillible" de Dieu (un rejet de la critique biblique historiquement fondée) ; Dieu consiste en trois personnes (Père, Fils, Saint Esprit) ; tous les humains souffrent du péché originel et doivent accomplir une renaissance ; les humains iront au paradis ou en enfer après la mort selon leur condition spirituelle (leur renaissance ou leur échec à être "né à nouveau") ; Jésus est né de la Vierge Marie, il a racheté les péchés de l'humanité par sa résurrection et sa seconde venue est imminente ; Satan existe littéralement (et non simplement figurativement) et agit dans le monde ; l'Église chrétienne est tout le corps de ceux qui ont accompli leur renaissance (excluant implicitement les chrétiens qui ne sont pas "nés à nouveau") ; et le grand commandement du Christ est d'ordonner à ses disciples de partager cette "vérité" avec tous (en conséquence, être chrétien c'est évangéliser)²⁷⁹».

L'objectif de la SIM était, comme son nom l'indique, d'évangéliser et de sauver les âmes des populations du « Soudan », c'est-à-dire, pour les missionnaires, des vastes régions africaines situées entre le sud du Sahara et l'équateur. La première équipe est arrivée à Addis-Abeba en 1927 et dans le Wolaita en 1929. Son chef, le docteur Lambie, était déjà présent au Soudan anglo-égyptien depuis la fin du XIX^e siècle, avant d'entrer en Éthiopie par le Wälläga en 1919 pour arriver à Addis-Abeba en 1922. Là, fort de ses connaissances médicales, et décidé à les utiliser pour gagner la confiance des autorités, il a noué des liens étroits avec le futur empereur Haylä Sellasé, alors régent Täfari, et de grands dignitaires. Désireux d'utiliser au mieux les compétences des missionnaires dans une politique de donnant-donnant, le régent a confié à Lambie la charge de réunir des fonds pour bâtir un hôpital qui a ouvert ses portes en 1926 sous le nom de *Täfari Hospital*²⁸⁰. En échange, suite à d'âpres négociations avec l'Église orthodoxe, les missionnaires menés par Lambie ont obtenu l'autorisation d'aller installer des postes dans les régions du Sud.

Partis d'Addis-Abeba le 7 mars 1928²⁸¹ avec Jimma pour destination originale, les

²⁷⁹The doctrinal statement of the SIM [...], with which any SIM missionary must agree, is entirely consistent with those key benchmarks : the Bible is the "inerrant" word of God (a rejection of historically grounded Biblical criticism) ; God consists of three persons (Father, Son, Holy Spirit) ; all humans suffer from original sin and must be reborn ; humans will go to heaven or hell in the afterlife as a consequence of their spiritual condition (their rebirth or failure to be "born again") ; Jesus was born of the Virgin Mary, he atoned for human sin with his bodily resurrection, and his Second Coming is imminent ; Satan exists literally (not simply figuratively) and acts in the world ; the Christian church is the whole body of those who have been reborn (implicitly excluding Christians who are not "born again") ; and Christ's great commission was to order his followers to share these "truth" to every people (therefore to be a Christian is to evangelize) ; Barbara COOPER, *Evangelical Christians in the Muslim Sahel*, Bloomington, Indiana University Press, 2006, pp. 18-19.

²⁸⁰TIBEBU ESHETE, « The Sudan Interior Mission (SIM) in Ethiopia (1928-1970) », *Northeast African Studies*, vol. 6, n°3, 1999, p. 33.

²⁸¹TIBEBU ESHETE, « The Sudan Interior Mission (SIM) in Ethiopia (1928-1970) », *Northeast African Studies*, vol. 6, n°3, 1999, p. 36.

Illustration 7 : La première équipe de missionnaires de la SIM



Figure 12. SIM missionaries in Ethiopia, c. 1930. Lambie is seated in the middle of the second row. Photographic Collection, SIM International Archives, Charlotte, North Carolina.

Source : Donald L. DONHAM , *Marxist Modern. An Ethnographic History of Ethiopian Revolution*, Berkeley/Los Angeles, University of California Press, 1999, p. 90.

missionnaires sont arrivés dans le Wolaita le 2 avril²⁸² et ont finalement décidé de s'y installer. Entre leur installation et leur expulsion d'Éthiopie par les occupants italiens, en 1937, le nombre des conversions est demeuré limité : 48 Wolaita ont été baptisés. Mais une surprise de taille les attendait à leur retour, deux ans après la libération. D'après Tibebu Eshete, qui s'appuie sur les écrits du missionnaire Peter Cotterel, l'équipe de la SIM arrivée dans le Wolaita en 1943 a été accueillie par 700 représentants de 155 congrégations locales²⁸³. Les chiffres avancés par le missionnaire John Spencer Trimmingham concordent. Selon lui, à la libération, « 20 000 personnes se revendiquaient chrétiennes [protestantes] et entre 150 et 200 communautés villageoises avaient été formées », sur une population wolaita qu'il estimait

²⁸² ÉLIAS AWATO, *Sudan Interior Mission in Wolayta (1928-1974)*, BA thesis, Addis Ababa University, 1987, p. 21.

²⁸³ Peter COTTERELL, « The Case of Ethiopia », in ed. W. Shenk (ed.), *Exploring Church Growth*, Grand Rapids, William B. Eerdmans, 1983, p. 20 ; dans TIBEBU ESHETE, « The Sudan Interior Mission (SIM) in Ethiopia (1928-1970) », *Northeast African Studies*, vol. 6, n°3, 1999, p. 48.

alors à 50 000 personnes²⁸⁴. À la fin des années 1940, la moitié de la population des campagnes wolaita était convertie. En l'absence des missionnaires de la SIM, la nouvelle religion s'était répandue à une vitesse impressionnante et les conversions n'ont cessé de se multiplier par la suite.

Comment expliquer ce phénomène qui révèle des conversions volontaires, spontanées, fruits de l'action des acteurs locaux et non des missionnaires étrangers ? Il est indéniable que la conception décentralisée défendue par les missionnaires nord-américains a facilité l'appropriation de la religion par les nouveaux convertis. Conformément à politique de la SIM, les églises locales fonctionnaient de manière autonome. Un converti baptisé et formé aux préceptes fondamentaux de la foi et de la pratique chrétienne formait une église dont il devenait le responsable. Les missionnaires veillaient à ce que la doctrine ne soit pas dénaturée et à la sincérité des conversions, mais ne s'impliquaient aucunement dans le fonctionnement des paroisses, qui devaient être organisée et financée de manière autonome par les convertis eux-mêmes.

Qui étaient les convertis ? D'après Tibebu Eshete, la SIM se consacrait exclusivement à la population rurale²⁸⁵. Il était interdit aux missionnaires de concurrencer l'Église Orthodoxe Éthiopienne et, par conséquent, hors de question de tenter de convertir les colons, tous chrétiens orthodoxes, ni les familles Wolaita qui habitaient en ville, liées au pouvoir et nécessairement converties à la religion officielle²⁸⁶. Le faire aurait été considéré comme une grave provocation et aurait très certainement conduit à l'éviction des missionnaires. À l'inverse, les communautés paysannes Wolaita, politiquement dominées, économiquement exploitées et culturellement méprisées, considérées de plus par les missionnaires comme adeptes de cultes démoniaques, constituaient un formidable vivier pour l'évangélisation. Il est, dès lors, plus que probable que « les premiers convertis étaient issus des groupes les plus pauvres de la société Wolaita²⁸⁷ ». Ces derniers auraient « aimé le nouvel enseignement » car « il [enseignait] la force et la confiance²⁸⁸ ».

²⁸⁴ « some 20,000 called themselves Christian and 150 to 200 village communities had been formed » ; John Spencer TRIMINGHAM, *The Christian Church and Missions in Ethiopia*, Londres, World Dominion Press, 1950, p. 34 et 36.

²⁸⁵ TIBEBU ESHETE, « The Sudan Interior Mission (SIM) in Ethiopia (1928-1970) », *Northeast African Studies*, vol. 6, n°3, 1999, pp. 39-40.

²⁸⁶ ÉLIAS AWATO, *Sudan Interior Mission in Wolayta (1928-1974)*, BA thesis, Addis Ababa University, 1987, p. 27.

²⁸⁷ ÉLIAS AWATO, *Sudan Interior Mission in Wolayta (1928-1974)*, BA thesis, Addis Ababa University, 1987, p. 36. Elias Awato a eu l'opportunité de rencontrer plusieurs des premiers convertis à l'occasion de ses enquêtes.

²⁸⁸ ASELA GUJUBO, discussion enregistrée entre lui et Zebdewos Chama, 2 novembre 2010, Soddo, Wolaita.

L'adoption du protestantisme par les Wolaita est un exemple de réappropriation d'un élément culturel extérieur réinterprété par des acteurs locaux. Les convertis Wolaita ont fait fonctionner le « fondamentalisme » de la SIM sur un autre registre pour lui donner sens dans leur propre contexte. Le protestantisme proposé par les missionnaires a été pour eux une ressource qui a permis de contourner – et de contrecarrer – la domination culturelle abyssine. Il est, à cet égard, intéressant de noter qu'au Soudan anglo-égyptien, Lambie et ses collègues d'alors sont loin d'avoir obtenu le même succès. Là, la religion qu'ils proposaient aux colonisés était « celle du pouvoir colonial. Dans le sud de l'Éthiopie, ce n'était pas le cas. La religion du "pouvoir colonial" était celle de l'Église Orthodoxe Éthiopienne²⁸⁹ ». Comme le précise l'enseignant wolaita Bogalä Gesamo : « les gens étaient extrêmement opprimés et humiliés [...]. Alors [...] [ils] détestaient le christianisme et les Amhara. Ils considéraient que c'était le christianisme des Amhara, et l'opprimé et l'opresseur ne peuvent louer le même Dieu [...]. Une chance de dépasser tout cela a été le protestantisme²⁹⁰ ». Ironiquement, cela a pris un certain temps avant que les premiers convertis ne réalisent que leur religion avait quelques relations avec celle de leurs conquérants du nord²⁹¹.

Pour les missionnaires de la SIM, la « renaissance » impliquée par la conversion signifiait que le converti accomplisse une transformation individuelle et se libère de son passé²⁹². Pour les Wolaita dominés, « renaître » signifiait rompre psychologiquement avec une situation de déchéance morale et se débarrasser de la « psychologie du vaincu²⁹³ ». Comme l'explique Élias Awato, la situation d'« assujettissement social, politique et culturel semble avoir poussé la population à chercher une libération en terme spirituel²⁹⁴ ». De son côté, l'ancien missionnaire de la SIM E. Paul Balisky, auteur d'une étude sur les « évangélistes wolaita », a montré que la conversion d'un des quatre premiers protestants wolaita a eu lieu à

²⁸⁹ « In the Anglo-Egyptian Sudan, the religion that Lambie and the SIM offered was that of the colonial power. In southern Ethiopia, this was not the case. The religion of the “colonial power” was that of the Ethiopian Orthodox Church. » ; Donald DONHAM, *Marxist Modern – An Ethnographic History of Ethiopian Revolution*, Berkeley/Los Angeles, University of California Press, 1999, p. 91.

²⁹⁰ « People were very much oppressed and humiliated. Therefore [...] [they] hate the Christianity, and the Amhara. They consider it as the Christianity of the Amhara and the oppressed and the oppressor cannot worship the same God [...]. A chance to go over was [...] Protestantism » ; BOGALÄ GESAMO, enseignant à la retraite, élève des écoles missionnaires à la fin des années 1950. Entretien, 3 décembre 2010, Soddo, Wolaita.

²⁹¹ Donald DONHAM, *Marxist Modern – An Ethnographic History of Ethiopian Revolution*, Berkeley/Los Angeles, University of California Press, 1999, p. 91.

²⁹² TIBEBU ESHETE, « The Sudan Interior Mission (SIM) in Ethiopia (1928-1970) », *Northeast African Studies*, VI, 3, 1999, p. 40.

²⁹³ BOGALÄ GESAMO, enseignant retraité. Entretien, 3 décembre 2010, Soddo, Wolaita.

²⁹⁴ « the Wolaita have been despised by the Amhara as slaves. [...] This social, political and cultural subjugation seems to have made the people seek for a release in spiritual realm » ; ELIAS AWATO, *Sudan Interior Mission in Wolayta (1928-1974)*, BA thesis, Addis Ababa University, 1987, p. 52.

un moment où il était en proie à un vif sentiment d'injustice et d'impuissance à l'égard du pouvoir des conquérants. Il s'était fait confisquer sans aucune raison son animal de trait (une fortune...) par le *mälkägna* et son recours en justice avait échoué. Il était, à ce moment de sa vie, à la recherche d'un message spirituel qui signifierait une libération du pouvoir des « Amhara »²⁹⁵. Donald Donham va plus loin : pour lui, « ce que le christianisme a offert [aux populations de] l'Éthiopie du sud, c'est la possibilité de se repositionner [...] vis-à-vis des forces locales et globales, un moyen de devenir éthiopien en lien avec une religion mondiale puissante – mais sans adopter la religion de leurs conquérants²⁹⁶».

Partout où elles envoyait des missionnaires, le but de la SIM était l'établissement « d'églises locales industrielles et auto-suffisantes²⁹⁷ ». Dans le Wolaita, l'adoption du protestantisme s'est accompagné de la réorganisation des communautés autour des églises locales, offrant une solution de rechange aux structures sociales passées détruites par la conquête. Nouveau ciment communautaire, son appropriation a permis aux Wolaita une régénération identitaire, culturelle et politique appuyée sur d'autres fondations que celles du pouvoir conquérant. Puisque chacun était égal devant Dieu, il s'est agi d'avoir une place digne dans l'Éthiopie sans se fondre dans le moule des vainqueurs, en affirmant une identité et une dignité propres. Dans le même temps, les convertis n'ont pas manqué de rappeler aux missionnaires le respect de l'autonomie de leurs églises. Si ces derniers faisaient partie des organisateurs des conférences nationales des églises protestantes éthiopiennes jusqu'au début des années 1960, ils n'étaient que spectateurs à la conférence de Wälliso, tenue en 1965²⁹⁸.

L'adoption d'une religion fondée sur un livre, donc sur l'écriture, et ses implications en termes de pouvoir symbolique allaient avoir des retombées importantes sur le rapport des Wolaita à l'école. À partir du milieu des années 1950, les écoles primaires protestantes ont été, pour des centaines de jeunes Wolaita des campagnes, la première étape vers l'espace national. À bien des égards, ce changement d'attitude vis-à-vis de l'école – de l'indifférence ou de l'hostilité à l'investissement tactique – est le reflet d'une transformation des rapports au

²⁹⁵ E. Paul BALISKY, *Wolaitta Evangelists. A Study of Religious Innovation in Southern Ethiopia, 1937-1975*, Eugene, Oregon, Pickwick Publications, 2009, pp. 130-131.

²⁹⁶ « What Christianity offered to [the peoples of] southern Ethiopia was a way of [...] repositioning themselves in relation to local and global forces, a way of becoming Ethiopian with links to a powerful world religion – but without adopting the religion of their conquerors » ; Donald DONHAM, *Marxist Modern – An Ethnographic History of Ethiopian Revolution*, Berkeley/Los Angeles, University of California Press, 1999, p. 95.

²⁹⁷ « The goal of the mission was an industrious and self-supporting local church » ; Barbara COOPER, *Evangelical Christians in the Muslim Sahel*, Bloomington, Indiana University Press, 2006, p. 8.

²⁹⁸ TIBEBU ESHETE, « The Sudan Interior Mission (SIM) in Ethiopia (1928-1970) », *Northeast African Studies*, vol. 6, n° 3, 1999, p. 50.

pouvoir central, d'une utilisation des moyens à disposition pour s'émanciper des abus les plus criants de la domination.

Les dominés entrent à l'école

Dès leur arrivée en 1928, les missionnaires se sont appliqués à traduire en langue wolaita les passages de la Bible dont la connaissance était indispensable à la conversion. Cela abouti, en 1933, à la publication d'une brochure intitulée *Tosay Yotis* (« Dieu a parlé »), contenant 140 citations extraites de la Bible²⁹⁹. Au début des années 1940, 900 évangiles traduits en vernaculaire et 100 en amharique ont été envoyés à Soddo et distribués dans le Wolaita³⁰⁰. Les missionnaires alphabétisaient les meneurs des communautés de convertis de manière sommaire mais suffisante pour qu'ils puissent lire et transmettre littéralement le texte Biblique. Si Brian Fargher explique qu'il aurait été irréaliste de considérer l'alphabétisation comme un pré-requis pour le baptême³⁰¹, le protestantisme a donné lieu à une diffusion inédite de l'écrit dans les campagnes du Wolaita. Des centaines de textes circulaient et donnaient lieu à des lectures collectives ; des dizaines de milliers de personnes ont été en contact, de manière directe ou médiatisée, avec l'écrit. Cette fois, l'écrit n'était plus l'instrument d'un pouvoir extérieur mais le vecteur d'une conversion intime.

L'évangélisation en langues vernaculaires, autorisée par le pouvoir central avant l'occupation italienne, a été interdite après la libération en raison de la politique officielle d'amharisation³⁰². À partir des années 1940, seul l'amharique a été toléré et les convertis ont été, dès lors, alphabétisés dans la langue nationale. Or, la familiarisation avec l'amharique sous sa forme écrite a eu des effets qui ont dépassé son usage strictement religieux. Elle a conduit à élargir l'imaginaire politique en ouvrant l'espace national³⁰³, même si la diffusion extrêmement limitée des médias nationaux dans les provinces, et à plus forte raison dans les campagnes, porte à ne pas exagérer ce phénomène. Si la connaissance de la langue officielle ne suffit pas pour entrer d'un seul pas dans l'imaginaire national, elle confère un capital culturel permettant d'avancer moins démunis dans le lieu du dominant, elle contribue à rendre

²⁹⁹ E. Paul BALISKY, *Wolaitta Evangelists. A Study of Religious Innovation in Southern Ethiopia, 1937-1975*, Eugene, Oregon, Pickwick Publications, 2009, p. 113.

³⁰⁰ Brian L. FARGHER, *The Origins of the New Churches Movement in Southern Ethiopia, 1927-1944*, Leiden, E. J. Brill, 1996, p. 171 et 272-273.

³⁰¹ Brian L. FARGHER, *The Origins of the New Churches Movement in Southern Ethiopia, 1927-1944*, Leiden, E. J. Brill, 1996, p. 113.

³⁰² ABEBE FISSEHA, *Education and the Formation of the Modern Ethiopian State*, Ph. D. Thesis in Philosophy, Director : Donald Crummey, University of Illinois at Urbana Campaign, 1998, p. 170.

³⁰³ Donald DONHAM, *Marxist Modern – An Ethnographic History of Ethiopian Revolution*, Berkeley/Los Angeles, University of California Press, 1999, p. 95.

l'institution scolaire moins inhospitalière.

Par ailleurs, le gouvernement a fortement poussé les missionnaires à s'investir dans l'éducation primaire. Du fait des contraintes matérielles qui handicapaient la construction du système scolaire, le gouvernement de Haylä Sellasé a décidé de mettre les sociétés missionnaires à contribution. Dès 1944, un décret officiel établissait un comité ministériel pour l'encadrement des activités éducatives des missions étrangères³⁰⁴. Le contrat était simple : l'obtention de permis d'établissement de postes missionnaires était conditionnée à la construction d'écoles primaires qui devaient, tout en étant financées par les églises, suivre les programmes officiels du ministère de l'Éducation. Bien que peu enthousiastes à l'idée de s'investir dans une tâche qui n'était pas directement liée à l'évangélisation, les missionnaires ont été obligés de se plier à ces conditions. Cette politique a commencé à porter ses fruits à la charnière des années 1950 et 1960. Dans les années 1960 en effet, « les écoles gouvernementales étaient limitées à certaines petites villes et centres urbains [...] », tandis que les « écoles missionnaires existaient ici et là³⁰⁵ ». Jusqu'à la révolution de 1974, écoles gouvernementales et écoles missionnaires se sont ainsi partagées l'enseignement primaire. Écoles de la ville, les premières scolarisaient les enfants des familles proches du pouvoir. Écoles des campagnes, les secondes se chargeaient de l'éducation des jeunes ruraux.

Il ne suffit cependant pas que des structures scolaires soient disponibles pour qu'elles se peuplent automatiquement d'élèves, encore faut-il que les familles décident de les investir. La naissance des dynamiques scolaires rurales s'est faite progressivement. Dans les années 1940, les cours d'alphabétisation en amharique organisés par les missionnaires et les convertis n'avaient pas de caractère officiel. L'institutionnalisation est venue avec la création de la *Soddo Bible School*, en 1947³⁰⁶. À cette période encore, les alphabétisés se contentaient des rudiments nécessaires à la lecture de la Bible. C'est ce que rappelle Talemoss Mana, élève des écoles protestantes entre 1967 et 1975 :

« Être éduqué est utile pour lire la Bible et devenir un dirigeant d'église locale. Ayant cela à l'esprit, nos pères ont essayé d'atteindre au moins le grade 2 pour être capable de lire la Bible.

Leur but était essentiellement d'être capable de lire la Bible, en amharique, pour interpréter la

³⁰⁴ « Notice n°3, 1944, art. 2, establishing a committee on the activities, including the educational work, of foreign missionary societies ». ; UNESCO, *World Survey of Education, V, Educational Policy, Legislation and Administration*, 1971, p. 425.

³⁰⁵ « Government schools [...] were limited limited to certain small towns and urban centers, during 1960s EC. But these church schools are available here and there at that time » ; TALEMOS MANA, enseignant et administrateur scolaire. Entretien, 9 novembre 2010, Soddo, Wolaita.

³⁰⁶ ELIAS AWATO, *Sudan Interior Mission in Wolayta (1928-1974)*, BA thesis, Addis Ababa University, 1987, p. 45.

Parole, prêcher la Parole, lire la Parole. Donc, cela n'allait pas au-delà. Donc la plupart d'entre eux arrêtaient leur éducation aux grades 3 ou 4³⁰⁷».

Ce sont des membres de la génération suivante, et en premier lieu les enfants de ces premiers alphabétisés, qui ont été scolarisés dans les écoles de la SIM. Le processus s'est donc accompli en deux générations. La première a appris à lire et à écrire pendant deux ans ou à peine plus. Ce passage par les bancs de l'école, même très bref, leur a conféré le statut de lettrés. Médiateurs de la Parole biblique, ils ont acquis au sein des communautés nouvellement structurées autour des églises protestantes une notabilité locale alternative à celle conférée par le pouvoir central. À partir de cette position sociale nouvellement acquise, forts des perspectives ouvertes par la familiarisation avec la forme scolaire et la connaissance de l'amharique, ces derniers ont poussé leurs enfants vers les écoles :

« Certains [des élèves] venaient de familles éduquées, je veux dire... quand je dis "éduquées", c'est relatif. J'ai dit plus tôt que la plupart d'entre eux avait été éduqués jusqu'au grade 3 ou au grade 4 [...]. Donc certains venaient de familles éduquées, d'autres, de famille non éduquées. Mais la plupart des élèves qui se rendaient en classe venaient de familles éduquées. Par exemple, mon père est allé jusqu'au grade 4 [...]. C'est pour cela, tu vois, qu'il m'a motivé, poussé à aller à l'école. [...] Les aînés, [...] nos pères étaient très orientés vers les avantages de l'éducation moderne [...]. Alors, plus tard, nos pères, nos grands-pères nous ont poussé, [pour] provoquer une prise de conscience, pour aller en classe et aller plus loin, jusqu'à terminer l'éducation primaire, l'éducation primaire et même plus³⁰⁸».

Les « pères et grands-pères » ont pu prendre conscience de ce que l'école permettait, et mesurer les possibilités offertes par l'acquisition d'un capital scolaire. La perspective de quitter la dépendance de la condition paysanne par l'accès au salariat ne signifiait rien de moins qu'une émancipation de la domination ; après la libération spirituelle par l'adoption du

³⁰⁷ « [...] being educated is beneficial to read the Bible and to become a leader in local church area. So having this in mind [...] our fathers, tried to, at least, attend up to grade 2, until they will be able to read the Bible [...]. Their goal was mainly to be able to read the Bible, in Amharic, to interpret the Word, to preach the Word, to read the Word. So it was not beyond that. So most of them were just quitting their education from grade 3, grade 4 » ; TALEMOS MANA, enseignant et administrateur scolaire. Entretien, 9 novembre 2010, Soddo, Wolaita.

³⁰⁸ « The elder people [...] our fathers were highly oriented about the advantages of modern education. [...] So later on, our fathers, our [...] grandfathers agitated us [to] create awareness, to attend the class and to go further, until completing primary education, primary education and so on” ; “some of them [the students] are from the educated families, I mean... when I say “educated” it is relative. I say earlier that most of them have been educated up to grade 3 or grade 4 and [...]. So some are from educated families and some from non educated families. But most of the students who have been attending the class were from educated family. For instance, my father attend up to grade 4 in Christian Academy here. During their time, there were no even grade 1 or grade 2 in the local areas. Then he came to Soddo, Ottona Christian Academy, and he attend from grade 1 up to grade 4 in Ottona. So that is why you see, he motivated me, pushed me to go to school » ; TALEMOS MANA, enseignant et administrateur scolaire. Entretien, 9 novembre 2010, Soddo, Wolaita.

protestantisme, la libération matérielle par l'école.

Illustration 8 : Une école protestante locale dans le Wälläga en 1974



Source : Øyvind M. EIDE, *Revolution and Religion in Ethiopia*, Oxford, James Currey, 2000, p. 64. Comme dans le Wolaita, de nombreuses écoles ont été ouvertes par les convertis protestants du Wälläga.

Abäbä Fola, entré dans une école protestante en 1956, donne deux raisons à sa scolarisation par son père. Il était d'abord « issu d'une famille de l'Église protestante³⁰⁹ ». Ensuite son père était « en conflit avec son *mälkägna* » et disait que « ceux qui [savaient] lire [étaient] devenus [leurs] oppresseurs³¹⁰ ». Évoque-t-il un différend particulier ou fait-il référence aux rapports de domination habituels entre les maîtres et les paysans ? Quoiqu'il en soit, il explique son entrée à l'école par la volonté de son père de le soustraire à une situation sociale dominée. Puisque les conquérants dominaient car ils savaient lire et écrire, son fils devait faire de même. Dans un autre entretien réalisé un an auparavant, Abäbä Fola généralisait sa situation à l'ensemble des Wolaita :

« Pourquoi notre peuple est devenu plus conscient à propos de l'éducation... cette classe dirigeante qui venait du gouvernement du Shäwa pour administrer ou gouverner le peuple Wolaita écrivait et lisait. C'était un miracle pour notre peuple. Et tout le monde a voulu écrire. Sans l'écrire ni le lire, notre peuple comprenait facilement l'amharique et pouvait le parler. Parce

³⁰⁹« I myself completed 6 grades of elementary there, because I was from a Protestant Church family » ; ABÄBÄ FOLA, enseignant. Entretien, 18 novembre 2009, Soddo, Wolaita.

³¹⁰ABÄBÄ FOLA, enseignant, notes prises lors d'une discussion, 22 novembre 2010, Soddo, Wolaita.

que les Amhara écrivait et lisait... cela a mis notre peuple en colère et tout le monde a voulu éduquer ses enfants³¹¹».

La généralisation semble abusive : tous ne comprenaient ni ne parlaient l'amharique, tous n'ont pas voulu lire et écrire. Mais Abäbä Fola pointe sans nul doute un argument clé qui mène encore une fois à la maîtrise de la langue officielle sous sa forme écrite comme moyen et enjeu de pouvoir. Parler amharique était un des critères indispensables pour « devenir éthiopien », l'assimilation complète se caractérisant par l'adoption simultanée d'un prénom amhara et du christianisme orthodoxe. Si les enfants des campagnes scolarisés ont porté, bon gré mal gré, des prénoms amhara, ils n'ont pas adopté la religion officielle. Ils sont entrés dans la nation à leur manière, sans se plier totalement aux conditions du conquérant. Le protestantisme comme alternative les a doté d'une identité collective régénérée et forte, qui leur a donné la confiance et l'assise nécessaire pour avancer dans le cadre politique et culturel qui leur était imposé sans avoir le sentiment de se perdre. Paradoxalement, il semble que ces écoles gérées conjointement avec des missionnaires n'étaient pas été perçues comme des écoles étrangères. Ces derniers étaient considérés comme des alliés dans un contexte où le dominant direct était le pouvoir central éthiopien.

De leurs villages à l'école secondaire de la ville et jusqu'à l'obtention d'un emploi salarié au service de l'État, les écoles protestantes ont été des lieux intermédiaires. Les mêmes enseignements permettaient de passer aisément d'une école à l'autre³¹². La seule différence résidait dans l'enseignement moral³¹³. Il reposait dans les écoles gouvernementales sur le christianisme orthodoxe éthiopien et était dispensée par des prêtres orthodoxes. Dans les écoles missionnaires, il s'agissait de la morale du fondamentalisme protestant.

Toutefois, ces dernières avaient d'autres spécificités. Officiellement contrôlée par le gouvernement, elles avaient tout de même un fort degré d'autonomie. Elles étaient financées conjointement par les Églises locales, régionales et nationales. Le peu de moyens poussait à utiliser toutes les ressources disponibles. Ainsi, comme dans les centres d'alphabétisation mis en place par Germamé Neway, le corps enseignant était composé des jeunes éduqués qui,

³¹¹« Why our people became more conscious about education was, this ruling class that come from Shawa government to administer or to govern Wolaita people were writing and reading. That was a miracle for our people. And everybody became eager to write. Without writing and reading they could easily understand Amharic, and they speak with in. But they couldn't write and read. Because the Amhara were reading and writing, our people became angry with this, and wanted to educate their children, and everybody wants to send his children » ; ABÄBÄ FOLA, enseignant. Entretien, 18 novembre 2009, Soddo, Wolaita.

³¹²PAOLOS SORSA, fonctionnaire au ministère de la Justice. Entretien, 21 décembre 2010, Addis-Abeba.

³¹³TALEMOS MANA, enseignant et administrateur scolaire. Entretien, 9 novembre 2010, Soddo, Wolaita.

après avoir accomplis les premiers grades, devaient interrompre leurs études pour retourner enseigner pour quelques temps dans les villages. Abäbä Fola a ainsi pris neuf ans pour terminer son grade 6, neuf ans d'études entrecoupés de trois ans d'enseignement³¹⁴. Les parcours scolaires de ces jeunes ruraux se ressemblent. Ils ont accomplis les deux, trois, ou quatre premiers grades dans les écoles de leurs villages, les grades 4 à 6 à l'école missionnaire d'Otona, les grades 7 à 12 à l'école secondaire gouvernementale de Soddo. L'école d'Otona, lieu familial car protestant, située à la lisière de la ville de Soddo, a constitué pour eux un relais entre la campagne et la ville, entre les petites écoles de village et la prestigieuse école secondaire de la capitale du Wolaita. L'ensemble des élèves des écoles gouvernementales et missionnaires qui continuaient leurs études au-delà du primaire se retrouvaient tous plus tard à l'école secondaire gouvernementale de Soddo.

Les chemins de la timide scolarisation des filles

En 1943-1944, une vingtaine de filles contre 240 garçons étaient scolarisées à Soddo³¹⁵, soit environ 10 % des effectifs. Ce taux correspondait à peu de choses près à la moyenne nationale (où les effectifs scolaires féminins étaient de 9,9 % en 1944-45³¹⁶). Jusqu'à la fin des années 1950, le nombre de filles scolarisées est demeuré dérisoire et aucune ne terminait ses études primaires³¹⁷.

Une nouvelle dynamique, très timide, a été amorcée dans la dernière décennie du régime de Haylä Sellasé : la première génération de filles qui a achevé des études secondaires est entrée à l'école primaire au début des années 1960. En 1959-1960, les effectifs scolaires féminins au niveau national étaient de 22 % au primaire et de 7 % au secondaire³¹⁸ ; en 1974, à la veille de la révolution, ils étaient respectivement de 27 % et de 17 %³¹⁹. Ces chiffres montrent une stagnation relative des effectifs du primaire mais témoignent d'un meilleur

³¹⁴ ABÄBÄ FOLA, enseignant, notes prises lors d'une discussion, 2 novembre 2010, Soddo, Wolaita.

³¹⁵ DEMEKE ATNAFU, *The History of Ligaba School (1941-1974)*, BA Thesis in History, Advisor : David Chapple, AAU, 1985, p. 6. L'auteur ne cite pas sa source mais Wanna Wagesho, co-fondateur de l'école de Soddo en 1941, premier directeur et enseignant de l'école de filles avance le chiffre de trente élèves (entretien en 3 novembre 2010) ; il s'agit donc d'approximations vraisemblables.

³¹⁶ TESHOME WAGAW, *Education in Ethiopia : Prospects and Retrospects*, Ann Arbor, University of Michigan, 1979, p. 68.

³¹⁷ GÄBRÄ MIKA'ÉL KUKÉ et DÄSALÄGN TANGA, respectivement enseignant et ingénieur agricole retraités. Entretien, 12 novembre 2010, Soddo, Wolaita.

³¹⁸ MOEFA, *Government, Mission, Community and Church Schools*, Bureau of Educational Research and Statistics, 1959-1960, p. 7.

³¹⁹ WORLD BANK, *Education in Ethiopia : Strengthening the Foundation For Sustainable Progress*, 2004, p. 117. Les chiffres utilisés par la Banque Mondiale pour cette époque sont les mêmes qui ont été produits par le gouvernement éthiopien.

maintien des filles dans le secondaire. Si les taux de scolarisation affichent qu'un quart des effectifs du secondaire étaient des filles, celles qui sortaient de l'école avec le diplôme de fin d'études du grade 12 étaient très rares. En 1974, à Soddo, elles n'étaient que quatre sur 350 élèves³²⁰.

Dans les petites villes de province, les premières filles qui ont fini leurs études secondaires au milieu des années 1970 faisaient partie d'un groupe social relativement homogène et nouvellement constitué : elles étaient pour la plupart filles d'enseignants appartenant à la première génération d'hommes qui avaient été scolarisés dans les années 1940 et 1950. Ces enseignants, à une époque où l'école était loin d'être une institution inscrite dans le corps social, étaient des militants de l'éducation³²¹. Les années 1940 et 1950 ont été celles où la socialisation politique reçue à l'école qui liait l'éducation au progrès fonctionnait³²². Mais les pères ne voulaient pas seulement éduquer leurs filles pour des raisons spécifiquement politiques. Ils pensaient surtout à leur avenir et tenaient un discours d'émancipation individuelle qui liait promotion sociale et rééquilibrage des relations de genre au sein du couple et de la famille. Par l'acquisition d'un travail et de l'autonomie financière, leurs filles ne seraient pas sous la dépendance de leur futur mari. Le développement de l'éducation dans la seconde moitié du XX^e siècle avait pour objectif de former des personnes qui occuperaient de nouvelles fonctions, caractéristiques du secteur tertiaire. Dans ce mouvement sont apparus en Éthiopie ce que Michelle Perrot nomme les « métiers de femmes », en particulier ceux d'enseignantes et d'infirmières, qui, avec le secrétariat, étaient les débouchés quasi-exclusifs des femmes diplômées³²³. Les positions des mères étaient plus complexes ; certaines étant favorables à l'éducation de leurs filles, d'autres moins. Le premier argument de ces dernières était la perte, déjà mentionnée, d'une aide précieuse de travail domestique. C'est aussi pourquoi les filles dont le père était enseignant pouvaient poursuivre leurs études. Si les conditions de travail et de salaire se sont dégradées par la suite, la génération qui est entrée dans l'enseignement dans les années 1950 disposait de bons salaires³²⁴. Par conséquent, leurs filles étaient sinon dispensées, du moins fortement soulagées des tâches domestiques par la

³²⁰ Kassäch Mulugéta, élève de 1960 à 1974, entretien le 31 décembre 2009, Soddo, Wolaita ; Yämesrach Alula, entretien, 15 décembre 2009, Soddo, Wolaita. Elles font toutes deux partie de ces quatre premières diplômées du secondaire.

³²¹ SĀHAY ZĀRYEHUN, fonctionnaire au ministère de l'Agriculture, directrice d'école. Entretien, 7 janvier 2011, Addis Abāba.

³²² Voir chapitre 5.

³²³ TSEHAI BERHANE SELASSIE, *In Search of Ethiopian Women*, London, CHANGE International Reports, 1984, p. 18.

³²⁴ Voir chapitre 4.

présence dans leur famille de servantes.

Les pères travaillant comme prêtres ou enseignants dans les écoles catholiques scolarisaient aussi leurs filles. Il s'agissait d'une condition fixée par les missionnaires capucins pour pouvoir exercer leurs fonctions. C'est ainsi que Bälāynāsh Antonios et ses sœurs ont été scolarisées, alors que ni leur mère ni leur père, qui était prêtre et enseignant dans une école catholique, n'y étaient particulièrement favorables. Cependant, les prêtres et enseignants catholiques wolaita étaient peu nombreux et le nombre de filles dans les classes des écoles catholiques n'était pas significativement supérieur à celui des écoles gouvernementales. Bälāynāsh Antonios se souvient qu'elle était la seule fille de sa classe lorsqu'elle est entrée à l'école au début des années 1960³²⁵. Les filles étaient, de même, très peu nombreuses dans les écoles rurales protestantes³²⁶. Les premiers convertis, qui avaient été sommairement alphabétisés pour lire et transmettre la parole biblique dans leurs communautés, ont scolarisé leurs garçons plutôt que leurs filles. En cela, ils ne se distinguaient pas du reste de la société. D'autant plus que la forme de protestantisme transmise par la SIM, qui visait à préserver et recréer des structures « idéales » de type patriarcal³²⁷, ne les incitaient pas particulièrement à scolariser leurs filles.

Même si le phénomène semblait rare, certaines mères, vraisemblablement dans les familles les plus aisées, soutenaient franchement la scolarisation de leurs filles. Ainsi, Sāhay Zāryehun, se souvient que sa mère lui disait : « Si tu n'es pas éduquée, tu ne seras que la femme de quelqu'un, il te battra, t'insultera, et ta vie sera sombre³²⁸ ». De nombreuses mères, qui n'avaient elles-mêmes jamais été scolarisées, soutenaient l'émancipation individuelle de leur fille contre l'inégalité des rapports de genre au sein du couple et de la famille. À la fin du régime, à partir du milieu des années 1970, la société commençait doucement à s'habituer à ce que des filles aillent à l'école et, la valeur de l'exemple aidant, les préjugés négatifs s'estompaient peu à peu. Des femmes commençaient à dire aux jeunes élèves la chance qu'elles avaient de pouvoir aller à l'école, pour ne pas avoir plus tard à partager l'existence qu'elles-mêmes menaient. C'est ce dont témoigne Sāhay Zāryehun à propos d'une de ses voisines : « Tu es chanceuse, une fille chanceuse. Tu réussis, tu vas à l'école, au moins, tu

³²⁵ BÄLAYNESH ANTONIOS, enseignante, responsable des affaires des femmes à la mairie de Soddo. Entretien, 2 novembre 2009, Soddo, Wolaita.

³²⁶ TALEMOS MANA, enseignant et administrateur scolaire. Entretien, 9 novembre 2010, Soddo, Wolaita.

³²⁷ Barbara COOPER, *Evangelical Christians in the Muslim Sahel*, Bloomington, Indiana University Press, 2006, p. 22.

³²⁸ SĀHAY ZĀRYEHUN, fonctionnaire au ministère de l'Agriculture, directrice d'école. Entretien, 7 janvier 2011, Addis-Abeba.

pourras te défendre. Quant tu seras grande, que tu te marieras, personne ne te battra. S'il te convient, vous resterez ensemble, s'il ne te convient pas, tu te nourriras toi-même, parce que tu auras un travail, tu seras éduquée³²⁹».

Il semble donc qu'à la veille de la révolution, l'idée que l'éducation ne faisait pas de « mauvaises filles » mais des épouses moins dépendantes et donc moins vulnérables faisait doucement son chemin. Mais il s'agissait d'un phénomène timide. Jusqu'à la révolution, la scolarisation des filles est demeuré un fait très résiduel et réprouvé par la collectivité³³⁰. En 1974, l'école était un espace masculin.

Conclusion

Entre 1941 et 1974, la sociologie des élèves s'est progressivement transformée. Les premiers scolarisés ont été les enfants de la ville où les écoles gouvernementales étaient concentrées. Ils étaient pour la plupart enfants de notables, colons ou auxiliaires Wolaita, déjà assimilés à des degrés divers à la culture du centre. Attachés au pouvoir, leurs familles étaient informées de la centralisation bureaucratique de l'État dont l'école était un instrument clé. Issus de familles venues du nord ou ayant tout simplement grandi en ville, ces enfants étaient plus proches de la culture scolaire. De par leur connaissance de l'amharique et leur inclusion dans l'imaginaire collectif national, ils étaient dotés d'un sentiment d'appartenance qui les rapprochait politiquement, culturellement et affectivement de l'école. Pour eux, le capital scolaire venait compléter ce capital culturel hérité. Il consistait en l'apprentissage des compétences administratives et techniques devenues nécessaires pour se maintenir ou évoluer dans des postes de pouvoir. Pour ces élites locales, la scolarisation a été une adaptation aux transformations du politique, au développement de l'État administratif et de ces pratiques écrites. Les ruraux sont venus plus tard vers l'école, par le biais des centres d'alphabétisations mis en place dans les campagnes par le gouverneur Germamé Neway et des écoles liées à la SIM. Ne disposant pas du capital culturel dont les urbains avaient hérité, leur scolarisation impliquait en plus de combler le fossé (politique et culturel) qui les séparait de l'école, ce monde de l'autre. En revanche, si la sociologie scolaire s'est diversifiée en terme de classes sociales, elle est restée franchement masculine, même si un mouvement commençait à poindre au début des années 1970.

³²⁹ SĀHAY ZĀRYEHUN, fonctionnaire au ministère de l'Agriculture, directrice d'école. Entretien, 7 janvier 2011, Addis-Abeba.

³³⁰ YĀMESRACH ALULA, enseignante. Entretien, 2 janvier 2010, Soddo, Wolaita.

Chapitre 3

L'histoire et l'éducation civique : définir l'identité de la nation et projeter sa destinée

Les disciplines de l'histoire, de l'éducation civique et de la littérature permettent d'identifier, de classer et de hiérarchiser les finalités politiques de l'école. Les prescriptions des programmes scolaires ne sont pas reproduites mécaniquement dans les enseignements. Les enseignements ne sont pas, non plus, une simple vulgarisation, une adaptation à l'usage des enfants, de l'état des savoirs produits en dehors de l'école³³¹. L'école crée des savoirs spécifiques qu'il convient de penser en terme de pédagogie. Comme le rappelle André Chervel : « chasser la pédagogie de l'étude des contenus, c'est se condamner à ne rien comprendre au fonctionnement réel des enseignements. La pédagogie, bien loin d'être un lubrifiant déversé sur le mécanisme, n'est pas autre chose qu'un élément de ce mécanisme, celui qui transforme les enseignements en apprentissages³³² ». Telles qu'elles étaient définies dans les programmes scolaires, les finalités de l'éducation dispensée dans les écoles gouvernementales éthiopiennes consistaient à « inculquer aux enfants les valeurs traditionnelles de loyauté, d'unité et de dévouement envers l'empereur et le pays qui ont soutenu la nation pendant des millénaires³³³ », à « faire [de l'élève] quelqu'un qui contribue au mieux au progrès spirituel, culturel, social et économique de son pays³³⁴ » et « qui participe efficacement au travail productif du monde³³⁵ ». L'accent était porté sur le patriotisme, sur un avenir de progrès pensé aussi bien à l'échelle nationale qu'à l'échelle de l'humanité.

Les manuels scolaires et les œuvres littéraires étudiées en classe définissaient la nation, légitimaient le pouvoir de Haylā Sellasé et plaçaient la communauté politique dans une téléologie du progrès humain. Par ailleurs, ils prescrivaient, sous forme d'exemples et

³³¹ André CHERVEL, « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n° 38, 1988, pp. 59-119.

³³² André CHERVEL, « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n° 38, 1988, p. 67.

³³³ « To foster in children the traditional values of loyalty, unity and devotion to emperor and country, which have sustained the nation for thousand years » ; MOEFA, *Elementary Schools Curriculum, Years I-VI*, 1971, p. 1.

³³⁴ « [...] to fit him to contribute as fully as possible to the spiritual, cultural, social and economic progress of his country » ; MOEFA, *Secondary School Curriculum, Book I*, 1963, p. vii.

³³⁵ « [...] to participate efficiently in the productive work of the world » ; MOEFA, *Secondary School Curriculum, Book I*, 1963, p. vi.

d'injonctions, les comportements exigés vis-à-vis du pouvoir et de la société. D'abord, l'histoire était chargée d'un objectif civique. Comme le rappelle Laurence de Cock : « l'histoire scolaire est le produit d'une écriture particulière, qui opère un choix de séquences historiques dont on suppose l'efficacité à l'aune d'une citoyenneté projetée pour les élèves³³⁶ ». En proposant une histoire nationale linéaire et mythique, l'histoire enseignée en classe est une « pédagogie de la nation ». Ensuite, l'éducation civique présentait le pouvoir comme le meilleur qui soit, les valeurs morales auxquelles se conformer, et un certain type de citoyen modèle. Enfin, la littérature utilisée en classe faisait tout particulièrement part de préoccupations qui liaient morale et politique. La littérature éthiopienne des années 1940 et 1950 a été produite à l'usage d'une minorité de personnes passées par le système scolaire, sinon directement à l'usage des élèves³³⁷. Elle reflétait les aspirations d'une génération d'auteurs nationalistes, progressistes et fidèles au régime³³⁸. Sans chercher *a priori* de cohérence avec les finalités assignées à l'éducation scolaire dans les programmes officiels, ce chapitre vise à comprendre la manière dont les enseignements articulaient la formation morale avec la construction de la nation et de la citoyenneté.

Deux périodes peuvent être distinguées concernant les manuels scolaires utilisés en classe (les mêmes œuvres littéraires ont, en revanche, été utilisées sur toute la période de 1941 à 1974). Pendant les décennies 1940-1950, des manuels éthiopiens ont été élaborés pour l'amharique et l'histoire d'Éthiopie, tandis que de nombreux ouvrages en théorie non scolaires étaient utilisés, des romans amhariques en particulier. Les auteurs étaient des lettrés éthiopiens ou des coopérants expatriés³³⁹. Côte à côte, les cours d'histoire du monde s'appuyaient, faute de moyens, sur des manuels importés d'Angleterre et des États-Unis. Dans les années 1960-1970, les matériaux pédagogiques de l'ensemble des disciplines ont été produits spécifiquement pour l'Éthiopie, écrits par des universitaires éthiopiens ou occidentaux spécialistes du pays en poste à l'université d'Addis-Abeba, dans les écoles secondaires d'élite

³³⁶ Laurence DE COCK, « Avant-propos », in Laurence de Cock et Emmanuelle Picard (dir.), *La fabrique scolaire de l'histoire*, Marseille, Agone, 2009, pp. 2-3.

³³⁷ Rudolf K. MOLVAER, *Tradition and Change in Ethiopia. Social and Cultural Life as Reflected in Amharic Fictional Literature*, Hollywood, Tsehai Publishers, 2008 (1980), pp. 4-5.

³³⁸ Rudolf K. MOLVAER, *Tradition and Change in Ethiopia. Social and Cultural Life as Reflected in Amharic Fictional Literature*, Hollywood, Tsehai Publishers, 2008 (1980), p. 3 et pp. 28-33.

³³⁹ Les œuvres de l'écrivain Kābādā Mika'él étaient des classiques de l'école ; il est par ailleurs, auteur de nombreuses des historiettes et poèmes compilés dans les *Tarikenna Messalé*. Täklä Sadeq Mākuriya, élèves à l'école Täfari Mäkonnen avant l'occupation italienne, a écrit, au début des années 1940, des livres d'histoire d'Éthiopie à l'usage des écoles qui étaient toujours utilisés au début des années 1960 ; MOE, *List of Books and Equipments for Academic Secondary Schools*, Addis-Abeba, 1960, 22 p.

ou au ministère de l'Éducation³⁴⁰. Les auteurs ont dès lors tenté d'adapter le plus possible les connaissances à l'environnement local, tout en maintenant une perspective internationale importante.

La nation sémite et chrétienne

Les *Tarikenna Messalé* (Histoires et fables), écrits au début des années 1940, ont accompagné des générations d'enfants dans leur apprentissage de la lecture. Depuis, ils sont devenus un classique de la littérature enfantine éthiopienne. Avant de découvrir les courtes histoires, poèmes et contes à teneur morale réunis en trois tomes, les enfants ouvraient les *Tarikenna Messalé* sur des paragraphes qui leur exposaient la théorie politique officielle. Elle était présentée sous la forme de quatre définitions : pays, peuple, drapeau et roi³⁴¹. La définition de « pays » posait comme une évidence l'unité historique, linguistique, culturelle et religieuse de l'empire : « Un pays est une partie du monde habitée par une population unifiée, liée par l'histoire, la langue, la religion, les usages, les espérances, les joies et les malheurs³⁴² ». La nation éthiopienne ne pouvait être qu'homogène et était une communauté affective. De manière implicite mais évidente, l'identité de toute l'Éthiopie était celle du Nord chrétien. Il fallait que chacun, quelles que soient sa culture maternelle, sa région d'origine et/ou de scolarisation, se reconnaisse dans cette identité.

Mythes des origines

L'histoire enseignée établissait l'existence plusieurs fois millénaire d'une entité « Éthiopie » sémite et chrétienne. La « partie du monde » qui portait ce nom était délimitée approximativement par la Mer Rouge au nord et à l'est (jusqu'aux côtes de l'actuel Somaliland), le Nil à l'ouest et la frontière de l'actuel Kenya au sud. Dans les manuels scolaires, le terme « Éthiopie » qualifiait tantôt ce territoire qui dépassait largement la juridiction de l'État éthiopien, tantôt l'État éthiopien lui-même.

L'histoire commençait par l'origine asiatique du peuplement. Le peuple éthiopien

³⁴⁰ Kiros Habte Selassie et Mazengia Dina, auteurs du manuel *Short Illustrated History* paru en 1969. Bairu Tafla, auteur du manuel d'histoire du grade 10 paru en 1974, était un des historiens de l'*Institute of Ethiopian Studies*. Pour ne citer que quelques exemples des auteurs étrangers : le québécois Roland Turenne, auteur de plusieurs manuels de géographie au début des années 1970, était enseignant à l'école Tāfari Mäkonnen ; Patrick Gilkes, auteur de « *Teaching Notes* » pour les cours d'histoire éthiopiennes des écoles secondaires, travaillait au ministère de l'Éducation ; l'historien britannique Richard Pankhurst, fondateur de l'*Institute of Ethiopian Studies*, a participé à la production de manuels d'histoire et d'anglais.

³⁴¹ MOEFA, ታሪክና ምሳሌ ጁኛ መጽሐፍ, (Histoires et fables, livre 1), Addis-Abeba, 1942.

³⁴² « አገር በታሪክ በቋንቋ በሃይማኖት በልማድ በተስፋ በደስታ በመከራ ተሰኝሮ የሚኖር አንድ ወገን የሆነ ሕዝብ የሚኖርበት የዓለም ክፍል ነው » :: MOEFA, ታሪክና ምሳሌ ጁኛ መጽሐፍ, (Histoires et fables, livre 1), Addis-Abeba, 1942.

tenait son origine de migrations venues d'Arabie du sud et d'Israël plusieurs millénaires avant J.C. Les immigrants, fils de Sem, s'étaient mélangés aux habitants autochtones, fils de Cham, leur apportant une civilisation supérieure³⁴³. La seconde étape était l'histoire de la Reine de Saba et du Roi Salomon. Autour de l'an 1000 avant J.C, la Reine de Saba régnait sur l'Éthiopie et le Yémen. Elle a un jour décidé d'entreprendre un grand voyage auprès du Roi Salomon pour s'inspirer de son administration et de sa sagesse. Après un long séjour en Israël, elle est revenue en son royaume en ceinture du futur Menilek I, fils de Salomon et fondateur mythique de la lignée des empereurs éthiopiens. À la fin de son adolescence, peu avant d'hériter du trône, le jeune prince a souhaité rencontrer son père. Il s'est à son tour rendu à Jérusalem d'où il est revenu muni des Tables de la Loi³⁴⁴. À ce stade antique de leur histoire, les Éthiopiens étaient institués en peuple sémite, dépositaire de la loi divine, gouverné par une dynastie issue du plus sage des rois bibliques dont Haylā Sellasé était le descendant. Ces deux mythes, des fils de Sem et de la reine de Saba, étaient contenus dans les manuels des années 1950 comme dans ceux édités au début des années 1970³⁴⁵. Les manuels scolaires reprenaient un passé mythique qui n'était pas celui de l'histoire académique à la même époque. Ceci témoigne de la nature édifiante de l'histoire scolaire et de sa fonction nationaliste, non de la diffusion d'un « état simplifié des connaissances » à l'usage des enfants.

L'Éthiopie a ensuite prospéré jusqu'au VII^e siècle après J.C. sous l'empire d'Aksum. Pendant ces siècles de grandeur, elle a accueilli des Juifs fuyant Babylone et des commerçants grecs. Les premiers ont apporté leur religion, les seconds leur culture et leur sagesse. Le royaume a alors atteint un haut niveau de civilisation³⁴⁶. Les rois et les marchands d'Aksum entretenaient des relations diplomatiques et commerciales avec l'Empire Byzantin, la Perse, l'Inde et Ceylan. Aksum était l'un des royaumes les plus puissants du monde³⁴⁷. C'est au cours de cette période que l'Éthiopie s'est convertie officiellement au christianisme. Il a été introduit, au IV^e siècle après J.C., par deux jeunes chrétiens grecs, Sidracos et Frumentos, qui accompagnaient un marchand dont le bateau avait fait naufrage sur les côtes éthiopiennes.

³⁴³ MOEFA, የኢትዮጵያ ጥንት ታሪክ ፤ ፬ኛ ክፍል (Histoire ancienne de l'Éthiopie, grade 4), Addis-Abeba, 1970, pp. 10-11.

³⁴⁴ MOEFA, የኢትዮጵያ ጥንት ታሪክ ፤ ፬ኛ ክፍል (Histoire ancienne de l'Éthiopie, grade 4), Addis-Abeba, 1970, p. 18.

³⁴⁵ MOEFA, *A Modern History for Ethiopia, Grades 6-12*, (by Charles A. Isaac), Addis Ababa, 1952, pp. 7-11 ; MOEFA, የኢትዮጵያ ጥንት ታሪክ ፤ ፬ኛ ክፍል (Histoire ancienne de l'Éthiopie, grade 4), Addis-Abeba, 1970, pp. 9-19.

³⁴⁶ MOEFA, የኢትዮጵያ ጥንት ታሪክ ፤ ፬ኛ ክፍል (Histoire ancienne de l'Éthiopie, grade 4), Addis-Abeba, 1970, p. 20.

³⁴⁷ MOEFA, *History For Young Ethiopians, Grade 10, Book 4*, Addis Ababa, 1974, p. 88.

Recueillis à la cour du roi, ils ont été attachés à l'éducation de l'héritier du trône, le futur roi Abrehä, à qui ils ont enseigné le christianisme. La dynastie descendante de Salomon est alors devenue chrétienne. Les Éthiopiens étaient prêts à accueillir la nouvelle religion puisque, même s'ils pratiquaient toujours le culte des idoles, ils suivaient déjà la loi mosaïque³⁴⁸. Après les origines sémites du peuplement et la descendance salomonide des empereurs, le christianisme plaçait définitivement l'Éthiopie du côté des civilisations méditerranéennes et proches-orientales.

Cette organisation du passé national ne définissait pas seulement une identité homogène à travers une histoire linéaire. Elle adossait la nation à un passé prestigieux, source de fierté dans un contexte international où la civilisation de référence était occidentale, et où l'Éthiopie figurait parmi les nations dites « sous-développées ». Dans le contexte patriotique des années qui ont suivi la libération de l'occupation italienne, cette histoire nationale plaçait l'Éthiopie – seul pays non colonisé d'Afrique – parmi les grandes nations de l'histoire mondiale. Elle existait depuis le temps du roi Salomon et de la reine de Saba et son passé était inscrit dans la prestigieuse antiquité méditerranéenne dont l'Europe avait capté l'héritage à son seul profit.

Musulmans, païens et « Galla » : les figures repoussoirs

La définition d'une identité spécifique implique un geste de distinction. On se définit toujours avec des semblables et contre un autre, bien souvent fantasmé. Ainsi, l'histoire enseignée excluait ou représentait de manière négative les sociétés du Sud passées sous l'autorité de l'État éthiopien à la fin du XIX^e siècle. Au prestige des origines s'ajoutait une remarquable longévité, en dépit de situations souvent adverses. Le royaume chrétien avait survécu grâce à sa résistance multiséculaire face à des invasions et des destructions commises par ses voisins païens et musulmans ; ceux, justement, qui avaient été intégrés par les conquêtes de Menilek II. Dans les années 1940 et 1950, païens et musulmans étaient dépeints sous des traits particulièrement peu flatteurs. Le manuel de 1952 parlait de « grande menace musulmane » et décrivait les musulmans comme des personnages cruels qui ne se souciaient que de guerre. Traitant de la victoire de l'empereur Amdä Säyon sur le sultan de l'Yifat XIII^e siècle, le même manuel qualifiait ce dernier « d'idiot³⁴⁹ ». Les Oromo, une des populations majoritaires (bien que très diverse) du pays, étaient présentés comme des païens intrus et

³⁴⁸MOEFA, የኢትዮጵያ ጥንት ታሪክ ፤ ፪ኛ ክፍል (Histoire ancienne de l'Éthiopie, grade 4), Addis-Abeba, 1970, p. 24.

³⁴⁹« foolish sultan » ; MOEFA, *A Modern History for Ethiopia*, Addis Ababa, 1952, p. 10.

faisaient figure de menace et de repoussoir. La célèbre histoire d'Éthiopie de Täklä Sadeq Mäkuriya, recommandée comme livre de lecture pour les élèves et comme ouvrage de référence pour les enseignants en sciences sociales³⁵⁰, contenait par exemple ce passage :

« Les Galla n'ont ni loi ni discipline, un homme marie jusqu'à dix femmes ; ce faisant, ils se multiplient en donnant naissance à de nombreux enfants. Mais le chrétien, lui, est sanctifié ; une partie sont ascètes, d'autres sont prêtres, moines, communiants. Ils ne se multiplient pas et le nombre [des chrétiens] est insuffisant [...] De plus, dans le camp des chrétiens, ceux qui ne se rendent pas à la guerre sont plus nombreux que ceux qui s'y rendent ; ce sont les paysans, les marchands, les prêtres et les lettrés. Parmi ceux qui s'y rendent, il y a des porteurs et des aides de camp. Mais les Galla n'ont parmi eux ni ascète, ni prêtre, ni moine, ni lettré, ni paysan, ni marchand, ni aide de camp, ni porteur. Tous se mettent en rang de bataille pour la guerre³⁵¹».

Täklä Sadeq Mäkuriya prête, certes, ces paroles à un haut dignitaire chrétien. Cependant, aucun recul critique n'était proposé au lecteur. Les Oromo étaient nommés, comme dans tous les manuels scolaires, « Galla », terme qu'ils jugeaient dévalorisant. Ils agissaient comme un contre-modèle fantasmé à l'opposé duquel l'identité éthiopienne était définie. Ils ne pratiquaient pas d'agriculture ni de commerce. Ils n'avaient pas de prêtres ni de lettrés, donc pas de religion ni de culture. Caractérisés par une forte propension à proliférer, leur préoccupation principale semblaient être de faire la guerre aux chrétiens pour leur ravir des territoires. Ils étaient décrits comme une population inférieure, une société sans morale et sans aucune forme de différenciation sociale. Leur paganisme et leur sauvagerie s'opposaient terme à terme à la religion et à la civilisation de l'Éthiopie chrétienne. Qualifiant, d'abord, les Oromos, le terme « Galla » s'appliquait aussi à d'autres populations plus minoritaires incorporées par les conquêtes de la fin du XIX^e siècles. Dans le témoignage qu'il a laissé de la dernière expédition des armées de Menilek II contre le royaume du Wolaita en 1896, le voyageur Vanderheyem parlait des « Gallas du Wolaita³⁵²». Cette appellation pouvait aussi comprendre les Hadiya, les Kambatta et les Sidama.

³⁵⁰MOEFA, *List of Books and Equipments for Academic Secondary Schools*, Addis Ababa, 1960, p. 2 ; MOEFA, *Textbooks Production Program 1956-1960*, Cooperative Education Press, Addis Ababa, 1960, p. 24.

³⁵¹« ጋሎች ሕግና ሥርዓት የላቸውም ፣ አንድ ወንድ እስከ ዐሥር ሴት ያገባል ፤ እነዚህም በዙ እየወለዱ ይረባሉ ። ክርስቲያን ግን ተመዳዳቂ ስለ ሆነ ግማሹ ድንግላይ እኩሉ ቁስና መነኩሴ ቁራቢ እየሆነ በመኖሩ አይረባም ፤ ቍጥሩ እያደር ያንሳል ። [...] በዚህም ላይ ከክርስቲያን ወገን ጦርነት ከሚሄደው የማይሄደው ይበልጣል ፤ ይኸውም ባላገርና ነጋዴ ቁስና ደብታራ ነው ። ከሄደው ውስጥ ጓዝና ሰፈር ጠባቂ ይሆናል ። ጋሎች ግን ከመከከላቸው ድንግላይ ቁስ መነኩሴ ደብታራ ባላገር ነጋዴ አልጋ ጠባቂ ጓዝ ጠባቂ የላቸውም ። ሁሉም በነፍስ ወከፍ ለጦርነት ይሰለፋሉ ። » ; Täklä Sadeq Mäkuriya, *የኢትዮጵያ ታሪክ ከዐፄ ልብነ ድንግል እስከ ዐፄ ተጾሮስ*, (Histoire d'Éthiopie de l'Empereur Lebna Dengel à l'Empereur Téwodros), Addis-Abeba, 1964 (4e édition), p. 96.

³⁵²Vanderheyem J.G., *Une expédition avec le Negous (vingt mois en Abyssinie)*, Paris, Librairie Hachette et Cie, 1896.

Les manuels des années 1950 comme ceux des années 1970 résumaient le rôle historique des musulmans et des « païens » à une menace. Le royaume d'Aksum était demeuré puissant jusqu'au VII^e siècle, c'est-à-dire jusqu'à la naissance de l'Islam. La mer Rouge devenue un lac musulman, le commerce aksumite a périclité, inaugurant une longue période d'isolement et de déclin³⁵³. C'est à ce moment qu'une reine venue du sud, Yodit, a envahi l'Éthiopie. Elle a régné pendant quelques années au cours desquelles elle a brûlé les livres et détruit les églises. Selon le manuel du grade 4 de 1970, elle aurait été une « Falasha », terme qui qualifie les Juifs éthiopiens³⁵⁴. Dans celui du grade 10 de 1974, elle aurait été soit juive soit païenne³⁵⁵. Dans les deux cas, il s'agissait d'une ennemie du christianisme, donc de l'Éthiopie. Elle avait détruit le patrimoine culturel du royaume d'Aksum et accéléré sa chute. Trois siècles plus tard, il disparaissait après n'avoir survécu que comme l'ombre de lui-même.

Alors que le royaume chrétien avait repris des forces depuis le XIII^e siècle et la restauration de la dynastie salomonienne, une nouvelle phase de déclin allait survenir, une fois encore du fait de l'Islam. Au XVI^e siècle, l'Imam Ahmed, nommé Ahmed Gragn (« le gaucher ») par les chrétiens, a envahi le royaume. Comme Yodit des siècles plus tôt, il a brûlé les églises, « tué beaucoup de chrétiens » et mis l'Éthiopie à sac³⁵⁶. L'Éthiopie a survécu grâce à la ténacité de l'empereur Gälawedéwos et à l'aide de troupes envoyées par le roi du Portugal, épisode raconté comme un acte de solidarité entre chrétiens. À partir de la seconde moitié du XVI^e siècle, l'Éthiopie a dû faire face aux migrations Oromo, qualifiés dans les manuels scolaires par le terme péjoratif de « Galla ». Dans le manuel du grade 10 de 1974, ils ont « d'abord envahi les provinces de Dewaro et Fatagar. Une autre branche a envahi aussi à peu près au même moment Harar. Ceux qui avaient envahi le Dewaro et Fatagar ont occupé le plateau du Shoa. À partir de cette région, différents groupes d'envahisseurs Galla ont conquis le Welega, l'Illubabor, Jimma, le Wollo, le Gojjam, Dembia et le Tigré³⁵⁷ ». Les « Galla » ont ainsi occupé des marges mais aussi des régions situées au cœur du royaume. Les empereurs Särṣä Dengel et Suseneyos ont « sauvé le royaume chrétien d'Éthiopie de la destruction totale

³⁵³MOEFA, የኢትዮጵያ ጥንት ታሪክ ፤ ፬ኛ ክፍል (Histoire ancienne de l'Éthiopie, grade 4), Addis-Abeba, 1970, pp. 31-32 ; *History For Young Ethiopians, Grade 10, Book 4*, Addis Ababa, 1974, p. 90.

³⁵⁴MOEFA, የኢትዮጵያ ጥንት ታሪክ ፤ ፬ኛ ክፍል (Histoire ancienne de l'Éthiopie, grade 4), Addis-Abeba, 1970, p. 34.

³⁵⁵MOEFA, *History For Young Ethiopians, Grade 10, Book 4*, Addis Ababa, 1974, p. 91.

³⁵⁶MOEFA, *History For Young Ethiopians, Grade 10, Book 4*, Addis Ababa, 1974, p. 118.

³⁵⁷« First, they invaded the provinces of Dewaro and Fatagar. Another branch invaded Harar at about the same time. Those who invaded Dewaro and Fatagar occupied the plateau of Shoa. From this region, different groups of Galla invaders conquered Welega, Illubabor, Jimma, Wollo, Gojjam, Dembia and Tigré » ; MOEFA, *History For Young Ethiopians, Grade 10, Book 4*, Addis Ababa, 1974, p. 120.

aux mains des Galla païens³⁵⁸» en les combattants et, moindre mal, en les sédentarisant. Cette vision n'était pas propre aux manuels scolaires. L'auteur de ces citations, Bairu Tafla, était un historien de l'*Institute of Ethiopian Studies*, où exerçait l'élite de l'académie éthiopienne. Il se faisait l'écho d'un sens commun partagé par les historiens. En 1972, l'éminent historien Taddesse Tamrat écrivait encore « *oromo plague* », comparant les migrations d'une population à une invasion d'insectes. Il ne s'agit pas d'affirmer que le royaume chrétien n'a pas eu à combattre contre les pouvoirs musulmans qui étaient alors ces voisins, ni que l'installation des Oromo s'est faite sans heurts ; mais seulement de souligner le fait que l'histoire enseignée, en se plaçant du seul point de vue du royaume chrétien, présentait des composantes entière de la nation de manière presque exclusivement négative.

Les manuels produits dans les années 1960 et 1970 proposaient, toutefois, une vision plus nuancée, moins caricaturale. Dans le manuel du grade 7 publié en 1970, les élèves pouvaient par exemple lire que « de nombreux chrétiens » vivaient en Éthiopie³⁵⁹, que l'Islam « comme le christianisme [était] une des grandes religions du monde », et qu'en « Éthiopie, il y [avait] de nombreux musulmans³⁶⁰ ». Ces passages suggéraient qu'ils pouvaient être considérés comme des membres de la communauté nationale et non plus seulement comme des ennemis. Pour autant, ceci ne reflétait pas un changement radical de perspective. Le manuel du grade 10 publié en 1974 ne contenait certes plus les caricatures grossières de celui de 1952 mais les musulmans représentaient toujours l'ennemi historique : dans la toute dernière année du régime, la perspective adoptée dans l'enseignement de l'histoire d'Éthiopie restait la même. De plus, certains des anciens manuels dans lesquels les musulmans et les « Galla » étaient franchement dénigrés ont continué d'être utilisés. La civilisation éthiopienne étaient définie contre eux et l'idée était tenace que l'Éthiopie s'était faite malgré eux. En évoluant dans le temps, les messages sont devenus plus ambigus, tantôt toujours hostiles et méprisants, tantôt plus ouverts. Il reste que ces « Autres » n'étaient pas les habitants de pays lointains, ni même des voisins. Alors que l'extension par la conquête des frontières de l'empire avait fait d'eux des sujets de l'empereur et donc, théoriquement, des membres de la communauté nationale, les manuels d'histoire les réduisaient à des sujets de seconde

³⁵⁸« *Atse Sertse-Dingil and Atse Susenyos thus saved the Christian Kingdom from complete destruction at the hands of the pagan Galla* » ; MOEFA, *History For Young Ethiopians, Grade 10, Book 4*, Addis Ababa, 1974, p. 120.

³⁵⁹ « In Ethiopia, there are many Christians » ; MOEFA, *History for Young Ethiopians, Grade 7*, Addis Ababa, 1970, p. 11.

³⁶⁰« Like Christianity, it is one of the great religions of the world. In Ethiopia, there are many Moslems » ; MOEFA, *History for Young Ethiopians, Grade 7*, Addis Ababa, 1970, p. 24.

catégorie, situés hors du champ légitime de la nation. Cette violence symbolique faisait écho à celle exercée par les représentants du pouvoir politique et par les colons dans les sociétés du Sud.

L'histoire scolaire plaçait l'Éthiopie dans l'espace de la Mer Rouge, du Proche-Orient et de la Méditerranée, du côté, donc, des « grandes civilisations ». Les liens historiques avec l'Afrique apparaissaient extrêmement ténus. Dans le manuel du grade 4, une courte ligne était consacrée à la provenance africaine de l'or et de l'ivoire exportés par Aksum, contre plusieurs paragraphes et répétitions sur les origines sémitiques du peuplement. Si les antiques sémites qui avaient traversé la Mer Rouge s'étaient mélangés aux habitants autochtones pour former le peuple éthiopien, les seconds n'avaient eu aucun rôle historique en terme de civilisation. Ce sont d'eux que descendaient les « gallas », c'est-à-dire les Oromo, mais aussi les Kambatta, Hadiya, Wolaita et Sidamo. Dans un empire devenu fortement multireligieux et multiculturel, les seuls héritiers de la prestigieuse histoire trois fois millénaire de l'Éthiopie étaient les chrétiens des hauts plateaux. L'histoire de la nation imposait un cadre sémite et chrétien dans lequel les prétendants à une existence politique et sociale exempte de discriminations devaient se fondre. Pour les élèves issus des populations vaincues, qui n'étaient pas héritiers de cette histoire, les programmes scolaires ne laissaient d'autres choix que le déracinement et l'acceptation de l'idéologie du pouvoir qui avait soumis leurs grand-pères. Les manuels d'histoire démontraient sans ambiguïté que l'homogénéisation passait par l'adoption de la religion et des mythes qui fondaient l'identité collective et légitimaient le pouvoir du centre.

L'empereur sacralisé

La légitimité salomonienne

Le récit mythique qui établissait la descendance salomonienne des empereurs provenait de l'historiographie officielle élaborée par l'État et l'Église depuis le XIII^e siècle, à laquelle l'histoire académique d'influence orientaliste avait emboîté le pas. Il était présenté comme historiquement avéré dans le premier manuel d'histoire écrit spécialement pour les écoles éthiopiennes en 1952³⁶¹ et dans le manuel du grade 4 publié en 1970³⁶². Adressé à des élèves plus grands, le manuel des écoles secondaires pour grades 9-12 publié en 1969 proposait une vision plus nuancée, sans pour autant oser le questionner. Les auteurs

³⁶¹MOEFA, *A Modern History for Ethiopia, Grades 6-12*, (by Charles A. Isaac), Addis Ababa, 1952, pp. 7-11.

³⁶²MOEFA, የኢትዮጵያ ጥንት ታሪክ ፤ ፪ኛ ክፍል (Histoire ancienne de l'Éthiopie, grade 4), Addis-Abeba, 1970, pp. 9-19.

précisaient qu'en raison de sources contradictoires, cette histoire ne pouvait être prouvée. Mais ils ne pouvaient pour autant remettre en cause l'origine de la dynastie dont Haylä Sellasé était le dernier représentant. Bien forcés d'admettre le manque de preuves, ils sauvaient le mythe par une pirouette quelque peu confuse, en écrivant que « l'histoire de la Reine de Saba et de Salomon *pourrait bien* être vraie mais elle n'a pratiquement pas de preuves *historiques*. Même si l'histoire n'est pas vraie, cela ne signifie pas que les empereurs ne descendaient pas de Salomon³⁶³ ». Mettre en doute cette origine mythique aurait été un crime de lèse-majesté. Les deux constitutions promulguées en 1931 et 1955 affirmaient la légitimité de la seule dynastie du Shāwa, qui avait capturé le mythe de l'origine salomonienne des empereurs à son seul profit. Élément fondamental de l'idéologie officielle, il était rappelé par les cours d'éducation civique. Ils citaient en particulier l'article 2 de la constitution de 1955 qui déclarait que « la Dignité Impériale [devait] demeurer perpétuellement attachée au lignage de Haylä Sellasé I, descendant du Roi Sahlä Sellasé, dont le lignage [remontait] sans interruption à la dynastie de Menilek I, fils de la Reine d'Éthiopie, la Reine de Saba, et du Roi Salomon de Jérusalem³⁶⁴ ».

L'histoire enseignée confirmait précisément l'hégémonie de la dynastie du Shāwa vis-à-vis des autres lignages royaux des provinces du nord. Elle était la seule héritière authentique d'Aksum. La manière ambiguë dont était abordée la dynastie Zagwé, qui a régné au XI^e et XII^e siècles, est à cet égard significative. Tout en consacrant quelques lignes aux remarquables réalisations architecturales du roi Lalibāla – les onze églises taillées dans le roc –, le manuel du grade 4 de 1970 affirmait que la dynastie du Lasta avait écarté par la force une dynastie salomonienne affaiblie par l'encerclement musulman et les invasions de Yodit. Il était de plus précisé que ces empereurs étaient issus d'une population autochtone – Zagwé ou Agaw – donc non sémite³⁶⁵. Le manuel du grade 10 publié quatre ans plus tard leur accordait une place plus respectable. Il décrivait une dynastie pieuse qui avait légué un magnifique héritage à l'Éthiopie et au monde chrétien en général³⁶⁶. Cependant, elle demeurait une dynastie de

³⁶³« The story of the Queen of Sheba and Solomon *may well* be true but there is practically no *historical* evidence for it. Even if the story is not true it does not mean that the emperors were not descended from Solomon » ; MOEFA, *Ethiopia. A Short Illustrated History, Grades 9-12*, Addis Ababa, 1969, p. 23.

³⁶⁴« The Imperial Dignity shall remain perpetually attached to the line of Haile Selassie I, descendant of King Sahle Selassie, whose line descends without interruption from the dynasty of Menilik I, son of the Queen of Ethiopia, the Queen of Sheba, and King Solomon of Jerusalem (Art. 2) » ; MOEFA, *History For Young Ethiopians. Part 2, Civics, Book 2, Grade 8*, Addis Ababa, 1974, p. 139.

³⁶⁵MOEFA, የኢትዮጵያ ጥንት ታሪክ ፤ ፪ኛ ክፍል (Histoire ancienne de l'Éthiopie, grade 4), Addis-Abeba, 1970, p. 38.

³⁶⁶MOEFA, *History For Young Ethiopians, Grade 10, Book 4*, Addis Ababa, 1974, p. 94.

second ordre en apparaissant comme une parenthèse avant le retour du pouvoir des Salomoniens, au XIII^e siècle.

Ce retour était présenté comme une renaissance après les « âges sombres » (*Dark-ages*) qui avaient suivi le déclin du royaume d'Aksum. L'auteur du manuel pour le grade 10, l'historien Bairu Tafla, proposait néanmoins de remplacer cette appellation par « Haut Moyen-Âge » (*Early Middle Age*) en raison des découvertes permises par de nouvelles sources³⁶⁷. Toujours est-il que le chapitre consacré à la « civilisation médiévale éthiopienne » portait uniquement sur les XIII^e-XV^e siècles, ceux de la restauration de la dynastie salomonienne. Le chapitre montrait comment le pouvoir avait été renforcé grâce à une administration réorganisée et renforcée ; comment la religion et la culture avaient refleuré et s'étaient répandues grâce à la construction de nombreuses églises et monastères, la traduction d'ouvrages arabes et la production de nouvelles œuvres éthiopiennes. Dans le même mouvement, l'éducation s'était développée grâce à un enseignement enrichi, raffiné et codifié. Les empereurs éthiopiens avaient retrouvé une puissance qui leur permettait de maintenir les pouvoirs musulmans voisins en respect voire de les contrôler³⁶⁸. L'Éthiopie était sortie du repli pour entrer dans une phase d'épanouissement. Celle-ci allait durer jusqu'à « l'Ère des princes » (1755-1855), au cours de laquelle le pouvoir impérial a cédé le pas à celui des grands seigneurs régionaux, et où une dynastie oromo, les Yajju, faisait et défaisait les empereurs.

L'avènement de l'empereur Téwodros II, en 1855, a mis fin à cette période de fragmentation et inauguré ce qu'il est coutume d'appeler l'histoire de l'Éthiopie moderne. Les programmes scolaires la présentaient comme une période marquée par trois phénomènes interdépendants qui convergeaient en la personne de Haylä Sellasé : l'unité rétablie à travers la centralisation du pouvoir, la sauvegarde de l'indépendance en contexte colonial et l'engagement de l'Éthiopie dans la voie du progrès.

Haylä Sellasé : du héros mythique au monarque éclairé

La dernière des définitions présentées au début des livres de lecture *Tarikenna Messalé* s'intitulait « le roi : source du pouvoir et de la dignité³⁶⁹ ». Les attributs et métaphores ne manquaient pas pour décrire et justifier la nature de son pouvoir :

³⁶⁷MOEFA, *History For Young Ethiopians, Grade 10, Book 4*, Addis Ababa, 1974, p. 86.

³⁶⁸MOEFA, *History For Young Ethiopians, Grade 10, Book 4*, Addis Ababa, 1974, p. 101.

³⁶⁹« የኃይለ ሥላሴ ምንጭ ንጉሥ » ; MOEFA, *ታሪክና ምሳሌ ጃኛ መጽሐፍ*, (Histoires et fables, livre 1), Addis-Abeba, 1942, premières pages non numérotées.

« Le roi est le berger de son peuple, la mesure de toute justice, le gardien de la religion, le chef de l'administration, celui de qui vient l'unité, le commandant des armées, la fierté du pays, celui en qui converge l'Histoire et qui récompense l'héroïsme et les actes charitables. Afin de protéger le peuple qui lui a été attaché, le roi est le père qui a reçu l'attribution divine pour faire appliquer la loi et l'ordre. [...] Respecter et aimer le roi, faire s'accomplir ses ordres est un acte sacré pour tous les enfants d'Éthiopie³⁷⁰».

Chef politique et religieux, c'est de Dieu que l'empereur avait reçu l'attribution de faire fonctionner le pouvoir politique, administratif et juridique sans lequel il n'était pas de communauté. Il s'agissait donc d'une mission autant que d'une prérogative. L'empereur était le gardien de la religion, socle de l'identité de la nation, et du territoire, lieu de vie et terre sacrée. Il était le berger sans qui le peuple égaré aurait été perdu, le père qui protégeait et à qui l'on devait obéissance, et, à l'image du Dieu, le grand rétributeur qui distribuait récompenses ou châtiments. Point de convergence de l'histoire et source de l'unité, il était la métaphore de l'Éthiopie, à la fois symbole et garant de son existence. En définitive, l'empereur était la pierre d'achoppement de l'ensemble de l'édifice idéologique. L'aimer et aimer le pays étaient indissociables.

Il ne s'agissait pas d'une théorie générale et désincarnée du pouvoir impérial : ces fonctions et attributs étaient destinés spécifiquement à Haylā Sellasé. Si la succession des empereurs salomoniens constituait la colonne vertébrale de l'histoire d'Éthiopie, Haylā Sellasé était l'aboutissement de ces trois millénaires. L'histoire nationale était ainsi conçue en remontant le temps, Haylā Sellasé était le résultat à partir duquel elle devait être comprise. Bien qu'arguant de nécessités pédagogiques, les programmes scolaires étaient très clairs à ce sujet :

« la longue histoire de l'Éthiopie rend difficile de donner à l'enfant une image adéquate du passé de son pays sans le surcharger de trop de détails, tous importants mais impossibles à inclure. L'histoire dans ces grandes lignes commence dès lors avec Sa Majesté Impériale et Sa Famille avant de remonter dans le passé plus lointain³⁷¹».

³⁷⁰ « የሕዝብ እረኛ የፍርድ ሚዛን የሃይማኖት ጠባቂ የአስተዳደር መሪ የአንድነት ማሰሪያ የጦር ሠራዊት ጠቅላይ የአገር ኩራት የታሪክ መገናኛ፤ የጄኔራልና የባሕር ሥራ ሸላሚ ንጉሥ ነው። ንጉሥ በመቀባቱ ሕዝቡን ለመጠበቅ ሕግና ሥርዓትን ለማስፈጸም ከአግዚአብሔር አደራ የተቀበለ አባት ነው። [...] ንጉሥን ማክበር ማፍቀርና ትእዛዙን መፈጸም ለኢትዮጵያ ልጆች ሁሉ የተቀደሰ ሥራ ነው » ; MOEFA, ታሪክና ምሳሌ ፩ኛ መጽሐፍ, (Histoires et fables, livre 1), Addis-Abeba, 1942, premières pages non numérotées.

³⁷¹ « The long history of Ethiopia creates the problem of giving the child an adequate picture of his country's past without burdening him with too many details, all of which are important but not possible to include. The history as outlined, therefore, begins with His Imperial Majesty and His Family before going into the remote past » ; MOEFA, *Curriculum for Ethiopian Schools 1-8*, 1947, p. 116 ; MOEFA, *Elementary School Curriculum Years I-VIII*, 1958, p. 107.

Haylä Sellasé était, par conséquent, omniprésent. Au niveau primaire, deux manuels, *YäQädamawi Haylä Sellasé Tarik, 1923-1933 EC* (Histoire de Haylä Sellasé 1^{er}, 1930-1941) et *Addis Zäman Tarik, 1933-1949 EC* (Histoire de l'Ère Nouvelle, 1941-1957), lui étaient exclusivement consacrés, tandis qu'un seul, *YäItyopya Tarik KäNägest Saba eskä Dagmawi Menilek* (Histoire d'Éthiopie de la Reine de Saba à Menilek II) couvrait trois millénaires³⁷². Le manuel de 1952, qui traitait de toute l'histoire éthiopienne depuis la reine de Saba, lui consacrait quarante-trois pages sur soixante-quinze. Le récit était organisé de telle sorte que chaque règne depuis l'empereur Téwodros II (1855-1868) constituait une étape vers le sien, un progrès jusqu'à l'accomplissement final. Il s'agissait d'un récit de la transition, de l'ancien vers le nouveau, de la féodalité vers la centralisation, du traditionnel vers le moderne.

Téwodros II était le premier empereur à avoir voulu mettre un terme à la fragmentation de « l'Ère des princes » pour restaurer le pouvoir impérial. Il « a réparé toutes les églises qui avaient été détruites par les Gallas³⁷³», puis tenté de rassembler toutes les provinces sous son autorité pour « rendre le pays puissant à nouveau ». Son objectif était « la réunification politique sous un État central fort. Il voulait mettre un terme aux caractères féodaux du gouvernement central et de l'armée, et octroyer au peuple les bienfaits de l'unité, de la paix et de la sécurité³⁷⁴». Mais il a dû faire face à l'opposition des princes et de l'Église, fermement attachés à leurs privilèges. Il est l'empereur qui a échoué car il était en avance sur son temps. Le règne de Yohannes IV (1871-1889) a constitué une étape de plus dans le même mouvement, une « meilleure période de transition de l'ancien vers le nouveau³⁷⁵». Si Téwodros II avait « relancé l'idée de l'unité politique », Yohannes IV a « commencer à la réaliser³⁷⁶». Les « deux ont agi contre les forces centrifuges », les « deux ont voulu renforcer l'unité nationale à travers l'unité religieuse³⁷⁷». En unifiant, Yohannes IV a permis au pays de

³⁷²MOEFA, *Textbook Production Program*, 1956-1960, p. 22.

³⁷³« He repaired all the churches which had been destroyed by the Gallas » ; MOEFA, *A Modern History for Ethiopia*, Addis Ababa, 1952, p. 12.

³⁷⁴« So Tewodros aimed at political re-unification of the country under a strong central government. He wanted to put an end to the feudal characters of the central government and the army, and to confer on the people the blessings of unity, peace and safety » ; A.C. FERNANDO, M.T. CHAKO, *Intelligent Exercices. History (World and Ethiopia). For Senior Secondary Schools*, 8, Progress Unity Friendship, MAS Co-operative Society, Addis Ababa, vol. II, p. 3.

³⁷⁵« So Tewodros aimed at political re-unification of the country under a strong central government. He wanted to put an end to the feudal characters of the central government and the army, and to confer on the people the blessings of unity, peace and safety » ; A.C. FERNANDO, M.T. CHAKO, *Intelligent Exercices. History (World and Ethiopia). For Senior Secondary Schools*, 8, Progress Unity Friendship, MAS Co-operative Society, Addis Ababa, vol. II, p. 3.

³⁷⁶« It was Tewodros who revived the idea of political unity. But it was Yohannes who began to realise increasing political unity » ; A.C. FERNANDO, M.T. CHAKO, *Intelligent Exercices. History (World and Ethiopia). For Senior Secondary Schools*, 8, Progress Unity Friendship, MAS Co-operative Society, Addis Ababa, vol. II, p. 19.

³⁷⁷« Both worked against centrifugal forces. Both aimed at strengthening the national unity through religious

résister aux attaques égyptiennes et aux premières tentatives de colonisation italienne.

C'est avec Menilek II (1889-1913), personnage charnière, que l'Éthiopie est réellement entrée dans une nouvelle phase de son histoire. Il a été à la fois un grand unificateur, celui qui a sauvé l'indépendance et l'initiateur de la « modernisation ». Il a d'abord « agrandi l'Éthiopie en unissant les provinces sous son autorité³⁷⁸ ». Les régions conquises par la force à la fin du XIX^e siècle étaient considérées comme des provinces relevant du domaine des rois éthiopiens. Le mouvement de conquête était par conséquent présenté comme une heureuse réunification. Menilek II a aussi été le commandant des troupes éthiopiennes qui ont défait l'armée coloniale italienne à la bataille d'Adwa, geste fondateur de l'indépendance. Une fois l'empire rebâti et l'indépendance assurée, « Menilek avait un grand désir de moderniser son pays. Il a réalisé que la modernisation était nécessaire pour renforcer l'Éthiopie et défendre son indépendance. Dans ce domaine, ses réalisations ont été plus grandes que celles de ces prédécesseurs³⁷⁹ ». Par « modernisation », les auteurs des manuels entendaient la création du premier Conseil des ministres en 1907, qualifié de « premier pas vers la démocratie parlementaire³⁸⁰ », la construction des premières écoles gouvernementales et des premiers hôpitaux, l'introduction du téléphone, des premières voitures, etc. Menilek II a mis en marche « le travail nécessaire » qui a « porté ses fruits » sous le règne de Haylā Sellasé³⁸¹.

L'accession au pouvoir de ce dernier était placée sous l'égide de la providence. Dans le manuel de 1952, elle prenait la forme d'une véritable mystique, d'une apologie qui se souciait avant tout d'exercer une fascination chez les enfants. Dès son plus jeune âge, le jeune Täfari était destiné à assumer la charge impériale : « il est évident qu'il [était] né pour être l'empereur d'Éthiopie en dépit de toutes les circonstances adverses³⁸² ». Il était celui que l'Histoire, ou plutôt la « Main de Dieu », avait fait naître au moment crucial où l'Éthiopie avait besoin d'un

unity » ; A.C. FERNANDO, M.T. CHAKO, *Intelligent Exercices. History (World and Ethiopia). For Senior Secondary Schools*, 8, Progress Unity Friendship, MAS Co-operative Society, Addis Ababa, vol. II, p. 21.

³⁷⁸ « Menelik II enlarged Ethiopia by uniting all the Provinces under his leadership » ; MOEFA, *Elementary School Curriculum Years I-VIII*, 1958, p. 110.

³⁷⁹ « Menelik had great desire to modernise his country. He realised that modernisation was necessary to strengthen Ethiopia and defend its independence. In this field, his achievements were greater than any one of his predecessor » ; A.C. FERNANDO, M.T. CHAKO, *Intelligent Exercices. History (World and Ethiopia). For Senior Secondary Schools*, 8, Progress Unity Friendship, MAS Co-operative Society, Addis Ababa, vol. II, p. 27.

³⁸⁰ « A beginning was made towards the way of parliamentary democracy » ; A.C. FERNANDO, M.T. CHAKO, *Intelligent Exercices. History (World and Ethiopia). For Senior Secondary Schools*, 8, Progress Unity Friendship, MAS Co-operative Society, Addis Ababa, vol. II, p. 30.

³⁸¹ « Menelik started the necessary work of modernization and what he started now bears fruit indeed » ; A.C. FERNANDO, M.T. CHAKO, *Intelligent Exercices. History (World and Ethiopia). For Senior Secondary Schools*, 8, Progress Unity Friendship, MAS Co-operative Society, Addis Ababa, vol. II, p. 31.

³⁸² « It is evident that he was born to be the Emperor of Ethiopia in spite of all adverse circumstances » ; MOEFA, *A Modern History for Ethiopia*, Addis Ababa, 1952, p. 32.

homme capable d'administrer dans la paix et la sagesse un territoire conquis par la force : « Si Menilek II était le Roi David de l'Éthiopie, alors Haylä Sellasé I peut assurément être son Roi Salomon. Au moment où son pays a eu besoin d'un dirigeant avisé pour renforcer et réformer l'empire que Menilek avait gagné de son glaive, la Main de Dieu a porté le fils du Ras Mäkonnen sur l'antique trône d'Éthiopie³⁸³ ». Sa marche vers le pouvoir était présentée sous l'angle du désintéressement et du dévouement pour sa patrie. En 1917, il n'avait pas accepté la fonction de régent par goût du pouvoir mais, comme malgré lui, pour sauver l'Éthiopie de la destruction orchestrée par Lej Iyassu, le successeur de Menilek II : « Iyassu négligeait ses obligations et était loin d'Addis-Abeba [...] Il a été couronné empereur [et] a commencé à agir de manière irresponsable [...]. Il a proclamé être descendant du prophète, il montrait clairement ses inclinations envers l'Islam [...]. Il est allé à Jijiga pour rassembler une armée pour sa campagne contre le Christianisme³⁸⁴ ». Sentant la « Main de Dieu le guider », Täfari a alors « assumé la direction » de la révolte contre l'empereur apostat, sauvant « le pays de la domination islamique³⁸⁵ ». Donner l'image la plus sombre possible de Lej Iyassu pour à la fois justifier la révolte de la noblesse Shāwane contre ce jeune du Wällo et parfaire sa propre image a été une pratique éprouvée de Haylä Sellasé tout au long de son règne.

Son rôle de sauveur était une nouvelle fois mis en avant par le récit de l'occupation italienne. Dans le même manuel de 1952, le chapitre consacré à la libération était intitulé : « Le Lion de Judée a conquis³⁸⁶ ». Aucun autre protagoniste que lui n'était mentionné, ni l'armée anglaise ni la résistance éthiopienne dont les actions respectives avaient été décisives, ou plutôt aucun autre être humain, car Dieu a envoyé un signe du ciel : « la pluie est tombée cet après-midi là, laissant la capitale propre pour son souverain victorieux³⁸⁷ ». La libération ressemblait ainsi à l'épopée d'un héros légendaire. Le manuel de 1969 présentait une version plus réaliste de son rôle en attribuant l'indépendance retrouvée à ses qualités de diplomate et à

³⁸³ « If Menelik II was the King David of Ethiopia, then Haile Selassie I can certainly be said to be her King Solomon. When his country required a wise ruler to strengthen and reform the empire which Menelik had won with his sword, the Hand of God had raised the son of Ras Makonnen to the ancient throne of Ethiopia » ; MOEFA, *A Modern History for Ethiopia*, Addis Ababa, 1952, p. 38.

³⁸⁴ « Yassu neglected his duty and was away from Addis Ababa [...] he was crown empereur... [and] began to act in a quite irresponsible way [...] He proclaimed he was descendant of the prophet... he clearly shown inclination towards Islam [...] He went to Jijiga to collect an army for his so-called campaign against Christianity » ; A.C. FERNANDO, M.T. CHAKO, *Intelligent Exercices. History (World and Ethiopia). For Senior Secondary Schools*, 8, Progress Unity Friendship, MAS Co-operative Society, Addis Ababa, vol. II, pp. 36-37.

³⁸⁵ « Seeing that the Hand of God was guiding him, Täfari at once assumed their leadership [...] He saved the country from Islamic domination » ; MOEFA, *A Modern History for Ethiopia*, Addis Ababa, 1952, p. 35.

³⁸⁶ « The Lion of Judah Has Conquered » ; MOEFA, *A Modern History for Ethiopia*, Addis Ababa, 1952, p. 51. Le Lion de Judée était l'emblème de la monarchie salomonide.

³⁸⁷ « The rain came down this afternoon...to leave the capital clean for its victorious Sovereign » ; MOEFA, *A Modern History for Ethiopia*, Addis Ababa, 1952, p. 55.

sa renommée internationale : « Cependant, la décision de l'empereur de quitter le pays était assurément juste. Pendant son exil, il a été capable d'intéresser suffisamment les Anglais pour obtenir de l'aide en 1941 [...] C'est la réputation internationale de l'empereur qui a permis de préserver l'indépendance de l'Éthiopie après la guerre³⁸⁸ ». L'empereur restauré sur son trône devait en effet justifier son exil et, face à ceux qui étaient restés pour mener le combat pendant les cinq ans d'occupation, s'approprier le crédit de l'indépendance retrouvée. Dans le même manuel, quelques petites lignes étaient consacrées aux résistants mais ils demeuraient des acteurs résiduels.

Haylā Sellasé a pu alors « tourner son attention vers le progrès de son pays³⁸⁹ » et inaugurer « l'Ère Nouvelle³⁹⁰ ». Dès son plus jeune âge en effet, son action politique avait été motivée par l'objectif du progrès. Il en était le représentant face à un puissant groupe conservateur. De son accession à la Régence à son couronnement comme empereur en 1931, il a dû partager le pouvoir avec l'Impératrice Zāwditu, la fille de Menilek II. Cette dernière avait le soutien de personnages puissants, tels le *Fitwārari* Habtā Giorgis et l'*Abunā* Mawos. Or, « Zewditu était [...] conservatrice » et le « Fitwerari Habte Giorgis [...] soutenait l'ordre ancien ». Tous deux « se méfiaient des innovations étrangères parce qu'elles étaient étrangères et craignaient le développement d'un État et d'une administration centralisée de peur qu'ils n'affaiblissent leurs pouvoirs féodaux [...] L'Abuna Mawos était aussi conservateur ». A l'opposé, « Tāfari avait des conceptions libérales et était progressiste³⁹¹ ». Son couronnement en tant qu'empereur signifiait par conséquent la victoire des progressistes sur les conservateurs (« le front conservateur a été brisé et les progressistes ont gagné³⁹² »), des partisans de l'avenir contre ceux du passé. Il a ensuite pu faire entrer définitivement l'Éthiopie

³⁸⁸ « Yet the emperor's decision to leave the country was certainly right. During his exile he was able to interest the British in the case of Ethiopia sufficiently to get help in 1941 [...] It was the emperor's international reputation which kept Ethiopia independent after the war » ; MOEFA, *Ethiopia. A Short Illustrated History, Grades 9-12*, Addis Ababa, 1969, p. 150.

³⁸⁹ « The Emperor turned his attention to the internal progress of his country » ; MOEFA, *A Modern History for Ethiopia*, Addis Ababa, 1952, p. 58.

³⁹⁰ Voir le titre du manuel scolaire ኢ.ዲ.ሰ ዘመን ታሪክ, 1933-1949 (*Histoire de l'ère nouvelle, 1940-1957*). Après la libération, l'organe du gouvernement, l'hebdomadaire *Berhannenna Sālam* a été remplacé par le quotidien *Addis Zāmān*, qui veut dire « Ère Nouvelle ».

³⁹¹ « Empress Zewditu was conservative ». « Fitwerari Habte Giorgis [...] stood for the old order [...]. [They] distrusted foreign innovation because they were foreign and feared that the growth of a centralised state and civil service would lessen their feudal powers. [...] Abuna Mawos was also conservative » ; « Tafari was liberal in outlook and progressive » ; A.C. FERNANDO, M.T. CHAKO, *Intelligent Exercises. History (World and Ethiopia). For Senior Secondary Schools, 8*, Progress Unity Friendship, MAS Co-operative Society, Addis Ababa, vol. II, p. 37.

³⁹² « The conservative front was broken and the progressive won » ; A.C. FERNANDO, M.T. CHAKO, *Intelligent Exercises. History (World and Ethiopia). For Senior Secondary Schools, 8*, Progress Unity Friendship, MAS Co-operative Society, Addis Ababa, vol. II, p. 40.

dans la voix de la modernité et du progrès.

Ceci ne constituait pas pour autant une rupture avec le passé. Au contraire, il renouait ce faisant avec la glorieuse histoire d'Éthiopie. La notion de progrès n'était pas présentée comme une imitation de l'Europe ou des États-Unis. Les intellectuels promoteurs de réformes qui participaient à la production des savoirs scolaires appelaient plutôt à une Renaissance, à une restauration de l'ancienne puissance qui passait par le rétablissement des liens passés avec le monde extérieur. Dans son célèbre roman *Ar'aya* (un prénom qui signifie « modèle »), au programme des écoles secondaires, l'écrivain Germachäw Täklä Häwaryat exposait cette conception :

« Les usages de l'ancienne Éthiopie ont été contenus pendant des millénaires. Séparée de ses amis, elle est demeuré en arrière et a dû lutter [pour survivre]. Si la possibilité de briser les chaînes qui entravaient ses coutumes pour marcher vers la nouvelle civilisation a vu le jour sous le gouvernement de Menilek II, ses avancées sont visibles et son mouvement se confirme sous la direction de Hayä Sellasé³⁹³ ».

Tant à travers les programmes d'histoire que dans la littérature étudiée en classe, la convergence de l'histoire en la personne de Haylä Sellasé, soulignée par les livres de lecture *Tarikenna Messalé*, était entière : il avait sauvé l'indépendance millénaire de l'Éthiopie, lui rendait sa splendeur passé, la guidait vers l'avenir.

Des gouvernants à admirer, des gouvernés à imiter

En tant que symbole de l'Éthiopie, Haylä Sellasé symbolisait, aussi, le destin auquel la notion de progrès donnait une direction. Comme la définition de « roi » contenue dans les *Tarikenna Messalé* le rappelait, il était le guide. L'autoritarisme habillé de progressisme pouvait trouver sa justification dans l'histoire des « grands hommes ». Un manuel importé de Grande-Bretagne, *The March of Time*, présentait les grands moments d'une histoire du monde euro-centrée à travers les accomplissements des « grands hommes ». De même, des livres éthiopiens comme *Talallaq Säwoch* (Grands Hommes) de Kābādä Mika'él, ou *Yätalallaq Mängädägnoch Tarik* (Histoires des grands voyageurs) de Ma'aza Bāqälä, pour ne citer que les plus célèbres, se composaient de courtes biographies à caractère édifiant. Les auteurs éthiopiens s'inspiraient là d'une pratique qu'ils avaient expérimenté en tant qu'élèves lors de

³⁹³ « ጥንታዊት ኢትዮጵያ በብዙ ሺሕ ዘመን ልማዶች ታሰራ ፣ ከጊደኞች ተለይታ ወደ ኋላ ቀርታ በመንገታገት ስትኖር የልማድ ስንሰለቷን ለመፍታትና ወደማይቀረው ወዳዲስ ሥልጣን ለመራመድ ፈቃዷን የገለጸችው በዳግማዊ ምኒልክ ዘመን ምንግሥት ቢሆንም እርምጃዋ የታየውና እካሄዷ የተረጋገጠው በቀዳማዊ ኃይለ ሥላሴ መሪነት ነው » ; Germachäw Täklä Häwaryat, *አርአያ*, (Modèle), Addis-Abeba, Berhannenna Sälam, 1941 EC (1948), p. 124.

leurs études occidentales aussi bien que de la tradition hagiographique éthiopienne. Les concepteurs des programmes scolaires, Éthiopiens comme expatriés, avaient bien identifié les contradictions entre l'utilisation de manuels importés et les visées nationalistes du système scolaire. Les auteurs des programmes de 1947 ont, par exemple, souligné les difficultés à enseigner l'histoire avec des manuels importés, à partir du moment où « la plupart des livres d'histoire sont écrits avec des biais, généralement en faveur du pays pour lequel l'histoire a été écrite³⁹⁴ ». Toutefois, la mise en relation des grands empereurs éthiopiens et des « grands hommes » d'État de l'histoire mondiale pouvait aussi permettre de justifier l'autocratie au nom du progrès. Des personnages dévoués au bien commun servaient de modèles pour les gouvernés dans une perspective matériellement progressiste et politiquement conservatrice.

Les grands hommes d'État

L'empereur Téwodros II occupait une place de choix dans les manuels d'histoire. Une pièce de théâtre enseignée dans les cours d'amharique lui était entièrement consacrée. Elle en faisait une figure de bravoure, d'héroïsme et de patriotisme. Dans son étude des livres scolaires d'amharique réalisée en 1973, le pédagogue Asfew Melaku expliquait comment Téwodros II était utilisé pour encourager le nationalisme, défendre la centralisation et pousser à la coopération de tous avec leur monarque :

« Un élève éthiopien ne peut s'empêcher de ressentir une véritable fierté pour la vie et l'œuvre de l'empereur, pour ses tentatives d'unifier l'Éthiopie fragmentée de cette époque. A quoi servent les qualités d'un leader si le peuple – les chefs, le clergé, l'évêque et les masses – ne coopèrent pas ? [...] L'élève apprend tôt dans sa vie à réagir aux qualités et aspirations nationalistes de Téwodros et elles sont très bien présentées dans ce livre³⁹⁵ ».

Parmi les chefs d'État étrangers, Napoléon Bonaparte figurait en bonne place, tant dans les manuels scolaires importés que dans les livres éthiopiens. *The March of Time* racontait l'histoire d'un enfant né dans un milieu modeste qui devait sa brillante carrière à son assiduité aux études, son acharnement au travail et ses talents militaires³⁹⁶. Comme le « grand soldat »,

³⁹⁴ « most history books are written with bias, usually in favour of the country for which the history is written » ; MOE, *Curriculum for Ethiopian Schools 1-8*, Addis Ababa, 1947, p. 116.

³⁹⁵ « An Ethiopian student cannot help feeling genuine pride for the life and work of the emperor, his attempt to unite the fragmented Ethiopia of this time. Of what use are the quality of a leader if the people – the chiefs, the clergy, the bishop and the masses – do not cooperate ? [...] The student learns early in his life to respond to the nationalistic qualities and aspirations of Theodore and these are very well presented in this book » ; ASFEW MELAKU, « A Survey of Text-books for Teaching Amharic : grades 1-12 », *The Ethiopian Journal of Education*, VI, 1, June 1973, p. 38.

³⁹⁶ E. C. T. Horniblow, J. J. Sullivan, *The March of Time, Book IV. Makers of Our Modern World*, London, The Grant Educational and Co., 1953, pp. 113-124.

le « chef d'État avisé » était particulièrement mis en valeur : « il a construit de nombreux splendides bâtiments, a élaboré un nouveau code de législatif et donné la chance à tous les enfants pauvres de recevoir une bonne éducation³⁹⁷ ». Le manuel britannique se faisait moins élogieux sur les suites de sa carrière. Aveuglé par son désir de pouvoir, l'empereur français avait fait couler trop de sang. Mais partout ailleurs, c'était l'éloge qui dominait. Le chapitre que lui consacrait Kābābā Mika'él – qui a fait ses études supérieures en France – dans *Talallaq Säwoch* (Grands Hommes)³⁹⁸ débutait sur la signification française du terme « génie » et se terminait par une envolée expliquant que l'histoire lui accordera une vie éternelle. Il était comparé à plusieurs reprises à Alexandre le Grand et toute son action apparaissait motivée par le bien commun de l'Europe. L'auteur discutait la littérature critique à son égard et lui donnait quelque crédit avant de la réfuter : si les guerres de Napoléon Bonaparte pouvaient être, à la rigueur, critiquées, son action législative et juridique le plaçait dans le patrimoine de l'humanité, au même rang que Moïse et Solon.

La glorification des « grands hommes » de l'histoire européenne s'intégrait bien au projet scolaire éthiopien de créer des élites fidèles. De manière générale, les glorifier visait à nourrir le respect et la vénération des chefs. Cela permettait ensuite, par glissement, de parfaire l'image des empereurs éthiopiens « modernisateurs » Menilek II et Haylä Sellasé. Le projet impérial de Napoléon Bonaparte, si vanté par Kābādā Mika'él, et celui de Menilek II, le bâtisseur d'empire éthiopien, ne pouvaient-ils pas être rapprochés ? L'activité législative et juridique de Haylä Sellasé ne faisait-elle pas, de même écho, à celle de l'empereur français ? Ce lien était directement établi par Täklä Sadeq Mäkuriya dans son traité de morale *YäSäw Täbayenna Abro YäMānor Zädé* (La nature humaine et l'art de vivre ensemble), au programme des écoles secondaires³⁹⁹. Les personnages qui illustraient sa démonstration sur les « grands esprits » (*asabä säfi*) étaient Napoléon, Menilek II et Haylä Sellasé⁴⁰⁰. L'auteur définissait la grandeur d'esprit comme la capacité de considérer un problème sous différents angles et de chercher plusieurs solutions avant de choisir la meilleure ; les « grands esprits » voyaient large et loin. D'après lui, les Européens qualifiaient ces personnes de « géniales » ou « idéales ». Les trois hommes d'État ont été des gouvernants avisés qui ont cherché de

³⁹⁷ « a very wise ruler, as well as great soldier. He built many buildings, drew up a new code of laws, and gave all poor children the chance of a good education ».

³⁹⁸ KĀBĀDĀ MIKA'ĒL, ታላላቅ ሰዎች (Grands Hommes), Addis-Abeba, Mega Printing Press, 1999 EC (1er ed. 1950), pp. 97-126.

³⁹⁹ MOEFA, *List of Books and Equipments for Academic Secondary Schools*, Addis Ababa, 1960, p. 3.

⁴⁰⁰ Täklä Sadeq Mäkuriya, የሰው ጠባይና አብሮ የሠናፍር ዘይ, (La nature humaine et l'art de vivre ensemble), Addis-Abeba, Berhannenna Sälam, 1959 (1951 EC), pp. 69-82.

nouvelles solutions au moment où leur pays faisait face à de nouveaux problèmes. Parvenus au pouvoir à des moments décisifs, contraints d'affronter des situations difficiles qui nécessitaient un fort esprit d'initiative, ils ont pris au bon moment, parfois contre l'avis de la majorité, les bonnes décisions. Grands administrateurs et législateurs, ils ont légué un héritage solide et durable à leurs successeurs. Dotés d'une vision politique, ils regardaient vers l'avenir au lieu de se contenter de gérer ce qu'ils avaient hérité du passé. Grands administrateurs et législateurs, ils ont légué une héritage solide et durable à leurs successeurs.

La bonne place occupée par Napoléon Bonaparte dans la littérature scolaire éthiopienne s'expliquait par la facilité avec laquelle les élèves pouvaient établir des parallèles. Il était arrivé au pouvoir tandis que la France révolutionnaire était menacée par les monarchies européennes, les empereurs éthiopiens avaient été confrontés à la menace coloniale. Ses compétences militaires et sa bravoure avaient été décisives, tout comme celles de Téwodros II, Yohannès IV et Menilek II. Bonaparte a centralisé l'administration en éditant de nouvelles lois. Menilek II s'était « assuré que son gouvernement contrôle tous les territoires dorénavant parties de l'Éthiopie » et « a travaillé à ce que tous les Éthiopiens respectent l'autorité du gouvernement⁴⁰¹ ». Haylä Sellasé a achevé cette tâche.

Dans le roman *Ar'aya*, (le Modèle) Germachäw Täklä Häwaryat établissait un autre parallèle, celui des règnes de Menilek II et de Haylä Sellasé avec ceux Frédéric-Guillaume Ier et de Frédéric II de Prusse :

« Pour renforcer l'État prussien, Frédéric-Guillaume a pris la grande initiative de structurer l'armée et de mettre de l'argent en réserve avec une grande patience et un talent unique. Si Frédéric II (le Grand) qui a succédé au trône n'avait pas mené à bien le travail de son père, l'Allemagne n'aurait jamais atteint son niveau d'aujourd'hui. De même, l'Éthiopie n'aurait jamais atteint son avancée actuelle si Haylä Sellasé Ier n'avait pas succédé à l'empereur Menilek II pour poursuivre et achever le travail qu'il avait projeté et entrepris. Ainsi, il est possible de dire que, s'il est des hommes qui dirigent les peuples, leur élection et leur diligence viennent de Dieu⁴⁰² ».

Les « grands hommes » tenaient leur rôle historique de la providence qui était la

⁴⁰¹ « He made sure that his government controlled all the land that is now part of Ethiopia. And he worked to see that Ethiopians respected the authority of his government » ; MOEFA, *History for Young Ethiopians. Part 2, Civics. Book II, Grade 8*, Addis Ababa, 1974, p. 78.

⁴⁰² « ፍሬዴሪክ ሁለተኛው የፕሮሰያ ምንግስት ለሚገባው ስጦታው ያደራጀውን ጦርና ያከማቸውን ገንዘብ ቁም ነገር ለማ ሲያዝ ፍሬዴሪክ ሁለተኛ (ትልቁ) ባልጋው ተተክቶ ያባቱን ሥራ ባያከናውነው ፍሮ ጀርመን የዛሬውን ደረጃዋን አታገኝም ነበር። እንዲሁም ዐፄ ምኒልክ ያቀዱትንና የወጡት ሥራ ሁሉ ለመከተልና ለመፈጸም ቀዳማዊ ኃይለ ሥላሴ ባይተኩ ፍሮ ኢትዮጵያ በዚህ ባለችበት እርመጃ አታገኝም ነበር። ስለዚህ ሕዝቦች የሚመሩ ሰዎች ቢሆኑም ሰዎቹን ደግሞ የሚመርጥና አሳሳቢያቸውም እግዚአብሔር ነው ለማለት የሚቻል ነው። » ; Germachaw Täklä Häwaryat, *አርአያ (Modèle)*, Addis-Abeba, Berhannenna Sälam, 1941 EC (1948), p. 124.

source de leur génie et de leurs qualités de visionnaires. Par ces comparaisons, les auteurs éthiopiens justifiaient l'autorité d'un « despote éclairé » dont Frédéric II était l'archétype. Les personnages mis en valeurs étaient toujours autoritaires et progressistes. Ce modèle de chef d'État autocrate et progressiste avait, depuis les années 1920, la faveur des intellectuels réformistes éthiopiens et convenait parfaitement à l'image que Haylä Sellasé voulait donner. À bien des égards, des auteurs comme Täklä Sadeq Mäkuriya, Germachaw Täklä Hawaryat et Kābādā Mika'él étaient des passeurs et des adaptateurs plutôt que des imitateurs.

Des modèles de gouvernés pour les filles et les garçons

Les manuels scolaires importés et éthiopiens comportaient des injonctions de comportements et des exemples chargés de justifier leur bien-fondé. Les pages introductives des *Tarikenna Messalé* expliquaient que l'existence de la nation était renouvelée par l'œuvre commune de ces membres. Elle reposait sur l'héritage du passé mais ne pouvait se reproduire au présent que par le travail de chacun. Les élèves étaient mis en garde sur le fait qu'aucune action ne pouvait demeurer sans conséquences pour l'Éthiopie. Les membres de la nation devaient agir pour le bien commun et non pour leurs intérêts privés :

« Le peuple, ce sont des personnes qui vivent réunies par un même gouvernement, un même drapeau et la protection des mêmes lois. [...] Il est aussi lié par la même administration et diverses œuvres communes. [...] N'oublie pas que si le travail que nous, Éthiopiens, accomplissons est beau, c'est à la gloire de notre pays l'Éthiopie, mais que s'il est mauvais, c'est à son détriment. [...] L'histoire se souviendra pour l'éternité du nom de celui qui a accompli de grandes œuvres pour son pays plutôt que de celui qui a gagné beaucoup d'argent et acquis beaucoup de terres⁴⁰³».

Si ces conseils se contentaient d'affirmer une morale abstraite, d'autres manuels lui donnaient un contenu concret grâce à des personnages qui n'étaient pas des hommes d'État mais qui avaient consacré leur existence au bien commun. Tel par exemple Robert Owen, présenté comme le modèle du riche patron philanthrope qui, contre les pratiques les plus courantes de son époque, a amélioré le sort des travailleurs⁴⁰⁴. Issu d'une famille pauvre, il a eu la chance d'être scolarisé. Très sérieux dans ses études, il s'est attiré la bienveillance du

⁴⁰³ « ሕዝብ ፤ በአንድ መንግስት በአንድ ሰንደቅ ዓላማ በአንድ ሕግ ጥላ ተሰብስበው የሚኖሩ ሰዎች ማለት ነው። [...] በአስተዳደሩም በልዩ ልዩ ሥራ የተሳሰረ። [...] እኛ ኢትዮጵያውያን የምንሠራው ሥራ መልካም ቢሆን አገራችን ኢትዮጵያ እንደምትከበር የምንሠራው ሥራ መጥፎ ቢሆን ግን እንደምትቀረድ አትርሳ። [...] ብዙ ገንዘብና ብዙ ርስት ከማግኘት ይልቅ ለአገሩ ትልቅ ሥራ የሠራላት ሰው ስሙ ለዘላለም በታሪክ ሲጠራ ይኖራል። » ; MOEFA, ታሪክና ምሳሌ ፩ኛ መጽሐፍ (*Tarikenna Messalé*, livre 1), Addis-Abeba, 1942, premières pages non numérotées.

⁴⁰⁴ E. C. T. HORNIBLOW and J. J. SULLIVAN, *The March of Time, Book IV. Makers of Our Modern World*, London, The Grant Educational and Co., 1953, 146-154.

directeur de l'école, des prêtres et du médecin de la ville qui lui prêtaient des livres. Contraint de subvenir lui-même à ses besoins, il a, dès l'âge de 10 ans, trouvé un emploi dans un magasin de tissu. Là, « il était heureux car il était rapide dans son travail et satisfaisait son maître⁴⁰⁵ ». Pendant son temps libre, il lisait. À l'âge de 19 ans, il est devenu chef d'atelier dans une filature de coton. Cette expérience lui a donné l'ambition de posséder lui-même des machines, non pour seulement s'enrichir mais pour améliorer le sort des ouvriers. En effet, « Robert Owen pensait que si les travailleurs recevaient de meilleurs salaires, avaient de meilleurs logements et étaient capables d'envoyer leurs enfants à l'école, ils seraient non seulement plus heureux mais *accompliraient un meilleur travail*⁴⁰⁶ ». Plus tard, devenu propriétaire de sa propre filature de New Lanark, il a constaté que ses premiers ouvriers étaient « pauvres, ignorants et sales », qu'ils « se volaient et se battaient entre eux⁴⁰⁷ ». Considérant que ces « hommes et femmes se [comportaient] mal car ils [étaient] *mal traités*⁴⁰⁸ », il a fait construire des maisons séparées par des rues propres, une école et fait ouvrir des magasins où les ouvriers trouvaient des produits de qualité à des prix honnêtes. Alors que « les autres propriétaires de filatures riaient de ces expérimentations⁴⁰⁹ et lui promettaient la ruine, les ouvriers étaient heureux, l'aimaient et travaillaient par conséquent de leur mieux. Il est dès lors devenu très riche et respecté, et « lorsqu'il est mort, à l'âge de 87 ans, il a quitté un monde meilleur que celui qu'il avait trouvé⁴¹⁰ ».

L'exemple de Robert Owen montrait que le sérieux dans les études, le goût du travail et le respect de ses maîtres permettait d'améliorer son sort et même de devenir très riche. Il fallait obéir aux supérieurs et respecter les subordonnés pour s'en faire respecter et aimer en retour. Robert Owen était, en réalité, un socialiste utopique. Le manuel réduit le projet utopique de New Lanark à une forme de paternalisme érigé en modèle de vertu.

Florence Nightingale était un second exemple édifiant, cette fois à destination des filles⁴¹¹. La féministe était présentée comme un modèle de dévouement féminin. Née dans une famille de riches marchands, elle a connu une enfance choyée. Très tôt, son jeu préféré était de jouer à l'infirmière. En grandissant, elle a ressenti le besoin de se rendre vraiment utile.

⁴⁰⁵ « Robert Owen was happy [...] for he was quick at his work and pleased his master ».

⁴⁰⁶ « Robert Owen believed that if the workpeople were paid better wages, had better homes and were able to send their children to school, they would not only be happier, but they would *do better work* ».

⁴⁰⁷ « They were poor ignorant, and dirty. They stole and fought among themselves ».

⁴⁰⁸ « These men and women behave badly because they are *treated badly* ».

⁴⁰⁹ « Other millowners laughed at his experiments ».

⁴¹⁰ « When he died, at the age of 87, he left the world a much better place than he had found it ».

⁴¹¹ E. C. T. HORNIBLOW and J. J. SULLIVAN, *The March of Time, Book IV. Makers of Our Modern World*, London, The Grant Educational and Co., 1953, p. 154-161.

Son père étant riche, « elle n'avait pas besoin de travailler mais Florence ressentait qu'il était de son devoir d'aider ceux qui n'avaient pas la même chance qu'elle⁴¹²». Elle s'est alors formé au métier d'infirmière. Après avoir appris par la presse que les blessés de la guerre qui sévissait alors en Crimée n'étaient pas correctement soignés, elle a décidé de s'y rendre. Accompagnée de trente-quatre autres infirmières, elle a pris en charge l'hôpital militaire qui était dans un état déplorable, sale et sans moyens. Elles l'ont immédiatement nettoyé et équipé avant de prendre en main les soins. Ainsi, « cette formidable femme a apporté de grands changements à l'hôpital [...] Elle allait de lit en lit, s'occupant des blessés, nettoyant leurs blessures et leurs posant des bandages propres, tout en apaisant la douleur de ces pauvres soldats par des mots réconfortants. Les hommes, qui souffraient tant et qui étaient si loin de chez eux, l'ont considéré comme un ange⁴¹³». Mais Florence Nightingale a dû faire face à l'opposition des officiers et des médecins, qui « n'aimait pas la manière dont elle obtenait ce qu'elle voulait voir se faire. Un jour elle a entendu un médecin dire : "cela ne peut pas se faire". Elle a calmement répondu : "cela *doit* être fait". Elle cela a *été fait*⁴¹⁴». Finalement, voyant « tout le bien qu'elle faisait, il n'y a rien qu'ils n'auraient fait pour Florence Nightingale⁴¹⁵». De retour en Europe, elle a continué pendant toute sa vie à se battre pour que les hôpitaux soient propres et les infirmières bien formées. Cette biographie se terminait par une adresse aux élèves : « à chaque fois que vous voyez un hôpital beau et propre, avec ses infirmières intelligentes et bien formées, pensez à "La Dame à la Lampe" qui a passé l'essentiel de sa vie auprès des malades et des blessés et a aidé à ce que ces choses existent⁴¹⁶».

Ce personnage permettait de mettre en valeur les qualités maternelles de dévouement à soigner et réconforter son prochain, ainsi que les bienfaits du courage, de la persévérance et de la détermination. Cependant, comme pour Robert Owen dont le socialisme utopique était passé sous silence, rien n'était dit sur le fait que Florence Nightingale est aussi une figure du féminisme. Il fallait seulement retenir que le dévouement et l'altruisme d'une seule personne

⁴¹²« Her father was rich and she had no need to work but Florence felt it was her duty to help those not so fortunate as herself ».

⁴¹³« This wonderful woman brought about great changes in the hospital [...]. She went from bed to bed, tending the wounded, washing their wounds and binding them with clean bandages, at the same time soothing the pain of these poor soldiers with kind words. The men, who were suffering so much and were so far from home, came to look on her as an angel ».

⁴¹⁴« They did not like the way she always got what she wanted done. One day she heard a doctor saying : "It can't be done". Florence answered quietly : "It *must* be done". And it *was* done ».

⁴¹⁵« [...] they saw all the good she was doing [...]. In the end, there was nothing they would not do for Florence Nightingale ».

⁴¹⁶« Whenever you see a bright, clean hospital, with its clever, well-trained nurses, think of "The Lady with the Lamp", who spent most of her life with the sick and the wounded and help to make this things possible ».

eut des conséquences sur l'ensemble de la société. Le dernier chapitre du manuel appelait les élèves à suivre l'exemple de tel personnages dévoués à rendre le monde meilleur :

« Un jour vous, et tous les autres garçons et filles comme vous à travers le monde, deviendrez des hommes et des femmes et vous deviendrez alors vous-même des faiseurs d'histoire. Vous voudrez faire du monde un endroit meilleur et heureux dans lequel vivre. Vous pouvez aider à cela *dès maintenant* en apprenant autant que vous le pouvez dans *The March of Time* et essayer de comprendre comment nos modes de vie d'aujourd'hui sont issus du passé [...] Travaillez donc autant que vous le pouvez, pensez toujours aux autres, aidez-les quand vous en êtes capable, et étudiez attentivement *The March of Time* au cours de votre vie. Finalement, vous ferez de ce monde un meilleur endroit pour vivre⁴¹⁷.

En définitive, ces vies érigées en modèles appelaient les élèves à assumer leur futur rôle social de manière morale. C'est en se dotant d'une morale altruiste et en respectant l'ordre établi que chacun pouvait rendre le monde meilleur. Le destin collectif était placé dans le pouvoir des gouvernants et la bonne morale des éduqués, dans un strict respect des rôles de chacun. Les savoirs scolaires présentaient une philosophie politique fondée sur un partage entre les fonctions bien délimitées des uns et des autres, pour le bien de tous ; un type de fonctionnement de la société qui correspondait parfaitement au régime autoritaire alliant morale conservatrice et éthique du progrès voulu par Haylä Sellasé.

Le progrès ou la société industrielle capitaliste

La nation unie derrière l'empereur se devait d'être progressiste. Pour cela, chacun devait agir de concert et tous les efforts devaient converger en ce sens. Les pages introductives des *Tarikenna Massalé* le rappelaient :

« Nous, Éthiopiens, devons nous fortifier et nous soucier de ce que notre pays l'Éthiopie atteigne rapidement le niveau de progrès des autres royaumes [gouvernements] du monde. Il faut consacrer nos efforts et notre persévérance vers cette seule idée. [...] Si tu entends ou vois par écrit une bonne idée ou un bon travail accompli par un étranger pour le pays dans lequel il est né, sache que toi aussi tu dois penser et faire de même pour le tien⁴¹⁸».

⁴¹⁷« One day, you and all the other boys and girls like you, all over the world, will be men and women and you will then be history makers yourselves. You will want to make the world a better and happier place to live in. You can help to do this *now* by learning as much as you can of the March of Time and trying to understand how our present ways of living have growth out of the past [...] So, work as well as you can, always think of others and help them when you are able, and study carefully *The March of Time* in your own lifetime. Eventually you will make this world a better place to live in » ; E. C. T. HORNIBLOW and J. J. SULLIVAN, *The March of Time, Book IV. Makers of Our Modern World*, London, The Grant Educational and Co., 1953, p. 226.

⁴¹⁸« ማንኛውም የውጭ አገር ሰው ለተወለደበት አገሩ የሚያስብላት መልካም ዐሳብ ፤ የሠራላት መልካም ሥራ ሲነገር በሰማህ ፤

Les Éthiopiens devaient être unis et ouverts sur l'extérieur. Face à ceux qui craignaient que l'Éthiopie ne se perde en s'inspirant de pays étrangers, l'école véhiculait l'idée qu'il s'agissait au contraire d'une nécessité pour qu'elle retrouve sa force et puisse occuper une place respectable parmi les autres nations. Les intellectuels éthiopiens des années 1940 et 1950, qui étaient investis dans la production des savoirs scolaires, étaient à la fois résolument nationalistes et fascinés par l'Europe et les États-Unis. De leur côté, les conseillers américains du ministère de l'Éducation étaient convaincus du caractère universel de leur modèle politique, économique et social. Cela se traduisait, dans les enseignements, par l'idée que l'humanité entière convergeait vers la société industrielle capitaliste. C'était l'objet des manuels consacrés à l'« histoire du monde ».

Dans les années 1940-1950, les histoires d'Éthiopie et du monde étaient séparées et faisaient l'objet d'ouvrages distincts. À partir du milieu des années 1960 en revanche, des manuels ont été créés qui visaient à inclure l'histoire d'Éthiopie dans l'histoire du monde. Comme le précisait la note pour l'enseignant du manuel du grade 7 publié en 1970 :

« Il est opportun, et très formateur, de présenter les thèmes *comme parties d'une très longue histoire*, l'histoire de l'homme dans de nombreux pays, et de porter l'attention sur les interdépendance et les continuités dans le développement de l'histoire. En travaillant sur ce livre, il faut à l'occasion rappeler aux élèves la structure générale de l'ensemble du programme d'histoire. À l'école primaire, ils ont eu une première initiation à l'histoire de leur propre pays. Plus tard, les programmes de l'école secondaire leur proposeront un programme complet d'histoire connectée. Ils apprendront sur leur propre pays, sur le continent africain et sur le monde en général⁴¹⁹».

Les élèves devaient comprendre l'histoire de l'Éthiopie en relation avec les histoires de l'Afrique et du monde. Les manuels de l'enseignement secondaire des années 1960 se composaient de trois grands chapitres sur l'histoire des mondes méditerranéens et européens,

ወይም ተጽፎ ገደብ ጊዜ ፤ እንደም ደግሞ እንደዚህ ይህንኑ ያህል ላገርህ ለኢትዮጵያ ልታስብላትና ልትሠራላት የሚገባህ መሆኑን ዕውቀው። [...] ሌሎች የዓለም ንግሥታት ከደረሰብት የሥልጣን ደረጃ ላይ አገራችን ኢትዮጵያ በቆሎ እንደትደርስ እኛ ኢትዮጵያውያን ሁሉ ማሳብና መጣጣር ይገባናል። ደካማችንና ትጋታችንም በተለየ ለዚህ ዐሳብ ብቻ እንዲሆን ያስፈልጋል። » ; MOEFA, ታሪክና ምሳሌ ፩ኛ መጽሐፍ, (Histoires et fables, livre 1), Addis-Abeba, 1942, premières pages non numérotées.

⁴¹⁹« It is appropriate, and a very good training, to present the topics *as part of a very long story*, the story of man in many lands, and to stress interdependence and continuity in the development of history. While at work on this book, the students should occasionally be reminded the general structure of the whole history programme. In the elementary school, they have had a first initiation to the history of their own country. Later on, the Senior High school curriculum will offer them an entire programme of connected history. They will learn plenty more about their own country, about the African continent, and the world at large » ; MOEFA, *History for Young Ethiopians, Grade 7*, Addis Ababa, 1970, p. 10. [souligné sans l'original]

l'histoire de l'Éthiopie et l'histoire de l'Afrique. À chaque grade correspondait une période : antique au grade 9, bas moyen-âge au grade 10, haut moyen-âge au grade 11 et époque contemporaine au grade 12. Au sein de cette approche fondée sur les « interdépendances » et l'« histoire connectée », l'Europe était la matrice de l'histoire du monde, de même que la référence à partir de laquelle celle des autres régions devait se lire et se comprendre. Comme l'a bien souligné Abebe Fisseha, cette vision reposait sur « la supposition que les élèves comprendraient mieux ce qui s'[était] passé dans le monde (y compris en Éthiopie) s'ils apprenaient l'histoire en référence aux grands événements qui s'[étaient] déroulés en Europe⁴²⁰ ». Il s'agissait, en définitive, d'une intégration de l'histoire d'Éthiopie dans un vaste mouvement convergent dont l'Europe était le point de référence.

Région-cœur de l'histoire mondiale qui battait à son rythme, l'Europe, et par extension les États-Unis, était le modèle à suivre. La société industrielle était présentée comme le résultat du progrès linéaire de l'humanité. Elle était dotée d'un caractère à la fois désirable et inexorable qui rendait sa diffusion naturelle et indiscutable :

« La révolution industrielle a commencé en Angleterre [...] Quelques temps plus tard, d'autres pays ont commencé à faire comme l'Angleterre. Les premiers pays à le faire ont été la France, puis l'Allemagne, puis la Belgique, puis les États-Unis d'Amérique. Plus tard, d'autres pays ont fait de même. La révolution industrielle n'a pas fini de se répandre. Il y a de nombreux pays dans le monde qui ne font que commencer, par exemple, en Afrique et en Asie⁴²¹ ».

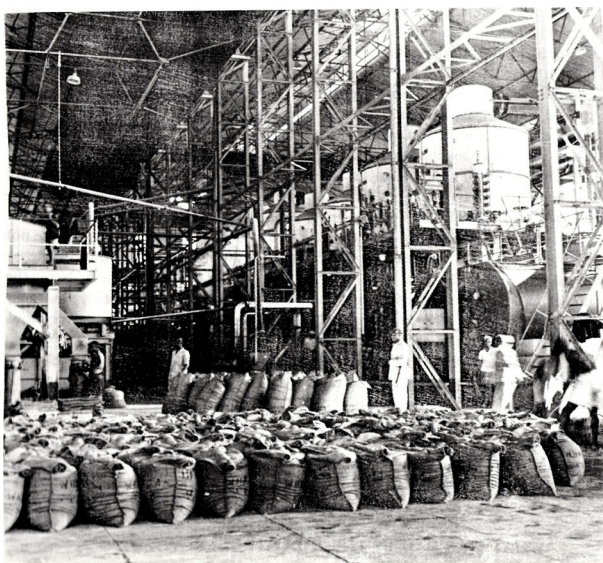
Le même manuel du grade 7 décrivait ensuite l'industrialisation comme un cercle vertueux. En permettant de produire des biens plus rapidement et en grande quantité, elle avait permis une abondance grâce à laquelle les humains se logeaient, s'habillaient et se soignaient mieux, se déplaçaient et communiquaient plus rapidement. Elle était de même créditée des progrès accomplis par l'éducation grâce à la production de stylos, de cahiers et de livres⁴²². Depuis la révolution industrielle, ce qui était avant réservé aux plus riches profitait dorénavant au plus grand nombre. Enfin, aucun acteur ne semblait lésé, l'ensemble du

⁴²⁰« The syllabus [was designed] on the basis of the assumption that the students would understand better what happened in the rest of the world (including Ethiopia) if they learn world history by reference to major events in Europe » ; ABEBE FISSEHA, *An Investigation of History Teaching In Ethiopian Senior Secondary Schools : Historical Perspective and Current Status*, MA Thesis in Education, Dir. Dr. Azeb Desta, AAU, 1992, p. 104.

⁴²¹« The industrial revolution started in England [...] After some time, other countries started to do like England. The first countries to do so were France, and Germany, and Belgium, and the United States of America. Later on, other countries of the world did the same. The industrial revolution have finished spreading. There are many countries in the world where it is just starting, for example, in Africa and Asia » ; MOEFA, *History for Young Ethiopians, Grade 7*, Addis Ababa, 1970, p. 107.

⁴²²MOEFA, *History for Young Ethiopians, Grade 7*, Addis Ababa, 1970, p. 108.

Illustration 9 : Mettre en valeur l'industrialisation et la mécanisation



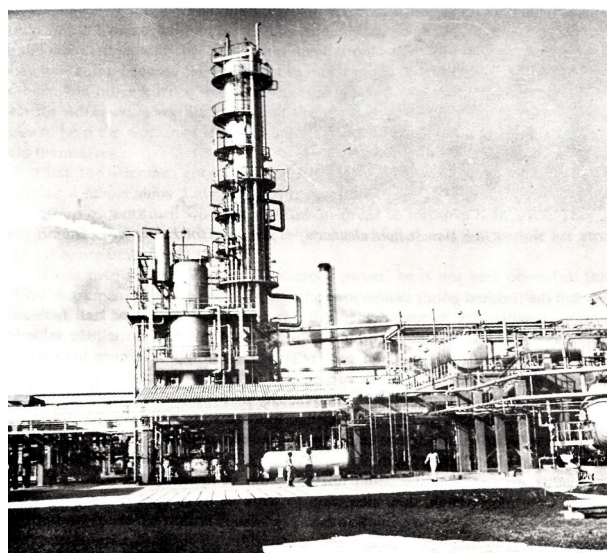
A sugar factory in Ethiopia.



Koka Dam, where electricity is produced for Ethiopia.



Tractors on a farm in Ethiopia.



Oil refinery in Ethiopia.

Source : MOEFA, *History for Young Ethiopians, Grade 7*, Addis Ababa, 1970, pp. 106-110.

processus de production, de distribution et de consommation ne faisait que des gagnants :

« Les pays qui avaient les machines sont devenus riches, car ils ont pu vendre beaucoup de produits finis aux autres pays. D'autres pays avaient beaucoup de matières premières. Ils ont vendu ces matières aux pays qui avaient des usines, et sont de cette manière devenus riches. Les grands marchands transportent des biens d'un pays à l'autre, et les petits marchands les vendent dans les magasins. Des centaines de travailleurs sont nécessaires dans les usines. Beaucoup de gens pauvres n'avaient pas de terres à la campagne, ou pas de travail en ville. Les nouvelles usines leur ont donné une chance de travailler et de gagner de l'argent. Et avec l'argent qu'ils ont gagné, ils ont pu acheter des choses utiles produites dans les usines⁴²³».

Pays producteurs de produits finis et pays exportateurs de matières premières, grands commerçants internationaux et petits commerçants de quartier, industriels et ouvriers, producteurs et consommateurs : chacun était bénéficiaire. Aucun grain de sable ne semblait venir perturber le cercle de l'abondance.

Un court paragraphe était cependant consacré aux mauvais aspects de la révolution industrielle, mais il s'agissait d'un temps révolu. Ses débuts avaient été caractérisés par des bas salaires pour les travailleurs des usines européennes et des pays fournisseurs de matières premières, des journées de travail trop longues, le travail des femmes et des enfants⁴²⁴. Mais les choses s'étaient depuis améliorées. Des patrons avaient compris qu'il fallait aider les travailleurs. Les gouvernements avaient fait passer des lois pour les protéger. Les syndicats avaient été autorisés et ils avaient obtenus de meilleurs salaires, la diminution des horaires de travail, l'interdiction du travail des enfants pour qu'ils aillent à l'école, la prise en charge par les patrons des frais médicaux occasionnés par les accidents de travail. Les auteurs du manuels pouvaient alors conclure en affirmant que : « dans le monde d'aujourd'hui [1970], les usines fabriquent d'énormes quantités de choses utiles pour les habitants du monde entier. En même temps, les travailleurs qui fabriquent ces choses mènent des vies meilleures qu'avant⁴²⁵».

⁴²³« The countries that had the machines became rich, because they could sell a lot of finished goods to other countries. Other countries had a lot of raw materials. They sold these materials to the countries that had factories, and became rich in this way. Big merchants carried goods from one country to another, and little merchants sold them in the shops. Thousands of workmen were needed in the factories. A lot of poor people had no land in the countryside, or no jobs in the town. The new factories gave them a chance to work and earn money. And with the money they earned, they could buy some of the useful things made in factories » ; MOEFA, *History for Young Ethiopians, Grade 7*, Addis Ababa, 1970, p. 108.

⁴²⁴MOEFA, *History for Young Ethiopians, Grade 7*, Addis Ababa, 1970, p. 110.

⁴²⁵« In the world of today, the factories make huge amounts of useful things for people everywhere. At the same time, the workmen who make those things lead much better lives than before » ; MOEFA, *History for Young Ethiopians, Grade 7*, Addis Ababa, 1970, p. 112.

La révolution industrielle était en route pour améliorer la vie de tous dans le monde entier. Elle atteignait dorénavant l'Éthiopie, comme en témoignaient les quatre photographies qui illustraient ce chapitre et qui mettaient en valeur les réalisations d'un pays en voie d'industrialisation : des tracteurs travaillant un champ, une fabrique de sucre, une raffinerie de pétrole et le barrage de Koka, au sud d'Addis-Abeba, qui produisait de l'électricité. En permettant l'intégration à une économie mondiale en plein épanouissement, ces progrès amélioreraient la vie de tous les habitants d'Éthiopie.

Le manuel se terminait par un chapitre consacré à la colonisation qui s'intitulait « Comment de grandes nations sont devenues puissantes en Afrique et ailleurs⁴²⁶ ». L'auteur expliquait que dans l'histoire, les pays puissants avaient toujours conquis ou dominé les autres. La spécificité de l'impérialisme européen des XIX^e et XX^e siècles consistait dans ses liens avec la révolution industrielle. Les Européens devaient trouver des matières premières et des débouchés pour leurs produits, ce qui a finalement abouti à la colonisation, dont le manuel concluait par les bons et mauvais côtés. Face positive du bilan : l'arrêt de l'esclavage, la fin des guerres intestines, la construction de routes, de chemins de fer et d'hôpitaux. Face négative : l'accaparement des terres et les travaux forcés, les violences infligées aux colonisés, la dépendance des Africains qui ont dû obéir à des maîtres étrangers.

Mettre l'Éthiopie non colonisée en regard avec ce bilan ne permettait-il pas de résoudre le problème de l'imitation de l'Occident posé par certains détracteurs de Haylä Sellasé ? L'Éthiopie n'était-elle pas concernée seulement par les « bons côtés » ? Elle construisait des routes, des usines, des écoles et des hôpitaux – le progrès – tout en demeurant maîtresse de son destin.

Conclusion

Au sein des systèmes scolaires nationaux, « l'enseignement de l'histoire est pensé comme l'outil d'édification d'un "imaginaire national", les faits s'inscrivant dans une trajectoire fluide et lisse portée par la dynamique de progrès⁴²⁷ ». L'histoire enseignée dans les écoles éthiopiennes était organisée en fonction d'une double téléologie. Celle de l'Éthiopie trois fois millénaire, à l'identité sémite et chrétienne, dont Haylä Sellasé était l'aboutissement, le symbole de la continuité et la figure de l'éternité. Celle de « l'histoire du monde », importée de Grande-Bretagne et des États-Unis, qui postulait la convergence des sociétés humaines vers la

⁴²⁶ MOEFA, *History for Young Ethiopians, Grade 7*, Addis Ababa, 1970, pp. 125-133.

⁴²⁷ Laurence DE COCK, « Avant-propos », in Laurence DE COCK et Emmanuelle PICARD (dir.), *La fabrique scolaire de l'histoire*, Marseille, Agone, 2009, p. 7.

société industrielle capitaliste. Les cours d'histoire semblaient dire que l'Éthiopie, appuyée sur son passé prestigieux et demeurée indépendante pendant la colonisation, disposait de bases solides pour avancer sans complexe dans le chemin tracé par les pays occidentaux industrialisés. D'autant plus qu'elle était guidée par un monarque éclairé, digne des plus grands hommes mis en scène par les manuels d'histoire importés. D'une certaine manière, l'Occident pouvait montrer la voie du progrès, mais ce dernier était envisagé dans une perspective nationaliste. Les élèves étaient invités à être progressistes et patriotes.

Enfin, les enseignements témoignent de la manière particulariste dont était pensée la citoyenneté. Cette réalité était bien éloignée de ce que proposaient les auteurs de l'article « Educational Aims and Objectives » publié en 1971. Ces pédagogues éthiopiens reconnaissaient la diversité des cultures du pays et avançaient que l'éducation devait « réunir un tel mélange de cultures indigènes dans une riche culture nationale⁴²⁸ ». Au contraire, la définition de la nation qui émergeait des enseignements scolaires était une procédure d'inclusion et d'exclusion radicale qui rejetait tout ce qui n'était pas chrétien et supposément sémite dans l'infériorité et/ou dans le camp des ennemis historiques. Les élèves qui ne correspondaient pas à ces critères voyaient leur identité infériorisée et étaient incités à faire peau neuve pour accéder à une pleine citoyenneté. Les enseignements scolaires montrent que l'école était un instrument de transformation des individus pour qu'ils s'adaptent à une définition strictement restrictive de la nation, et non un creuset.

⁴²⁸« The aims of education is to bring about such a blending of indigenous cultures into a rich national culture » ; GIRMA AMARE, ABRAHAM DEMOZ, ABUNA SAMUEL, « Educational Aims and Objectives », *Journal of Ethiopian Education*, vol. 6, n° 2, 1974, p. 9.

Chapitre 4

Projet homogénéisateur de l'État et hétérogénéité sociale :

L'espace scolaire en tensions

L'espace scolaire dans le Wolaita a été un lieu de rencontre et de confrontation entre l'homogénéité promue par l'État et l'hétérogénéité des réalités sociales locales. Les chapitres précédents ont analysé, d'une part, le projet scolaire national reflété à travers les programmes officiels et les manuels scolaires. Il visait, au nom du progrès, à inculquer la fidélité envers l'empereur et à créer une nation culturellement homogène dotée d'un fort sentiment d'appartenance commune. Ce discours normatif excluait ceux qui ne correspondaient pas aux critères d'appartenance à la communauté politique ainsi définie – ses mythes communs, sa religion, sa langue – tout en prétendant les transformer afin qu'ils s'y conforment. D'autre part, déplacer l'analyse dans le Wolaita a révélé comment des artisans locaux de l'éducation – Bogalä Wallälu et Germamé Neway étant les plus emblématiques – ont investi ces discours scolaires, pour pousser les composantes marginalisées de la société à entrer à l'école pour s'émanciper grâce à l'assimilation. Ils ont suscité ce faisant l'opposition de ceux qui, en haut de la hiérarchie sociale locale, voulaient maintenir le *statu quo* en l'état pour reproduire leur domination.

En se plaçant au plus près des acteurs et de leur expérience scolaire, il s'agit dorénavant de comprendre comment la rencontre entre le grand projet scolaire national et les réalités sociales locales s'est traduite en pratique dans l'espace scolaire ; d'analyser les formes d'interactions sociales qu'elle a suscité et les tensions qu'elle a généré. Je nomme « sociabilités scolaires » les formes d'interactions sociales entre les individus et les groupes, déterminées par leurs positions respectives dans la distribution du pouvoir et dans la relation pédagogique. Elles impliquaient des rapports de pouvoirs multiples qui se recoupaient entre enseignants et enseignés, personnes de sexe masculin ou féminin, urbains et ruraux, chrétiens orthodoxes et protestants, « Amhara » et « Wolaita ». Ces tensions sont au cœur des contradictions de l'institution scolaire qui, tout à la fois, assimile et différencie, nivelle et hiérarchise. En premier lieu, les pratiques pédagogiques et disciplinaires chargées de transmettre les savoirs, valeurs et comportements attendus par l'État ont été mises en œuvre par un corps enseignant très diversifié, dont la composition a fortement évolué entre les

années 1940 et 1970. Ensuite, le processus d'inculcation n'était pas à l'œuvre seulement dans la classe : la vie de l'école était rythmée par des rituels et animée par des activités associatives dont l'objectif était la socialisation politique. Enfin, la cohabitation quotidienne entre des élèves issus de composantes de la société locale qui entretenaient au-dehors des rapports antagoniques – enfants de dignitaires régionaux, de grands propriétaires terriens et de paysans métayers – était source de tensions parfois violentes.

La diversité du corps enseignant

Quand les écoles ont ouvert leurs portes, en 1941, l'Éthiopie manquait cruellement d'enseignants. Si Addis-Abeba a été privilégiée, les années 1940 ont été dans les provinces des années d'improvisation. En l'absence de personnels éducatifs éthiopiens formés et de matériels pédagogiques, le ministère de l'Éducation recommandait l'utilisation de toutes les ressources directement disponibles⁴²⁹. Avant que les *Teacher Training Institutes* ne soient établis, au milieu des années 1950, quiconque savait lire et écrire pouvait être employé : des prêtres, d'anciens élèves des écoles de l'Église orthodoxe, des personnes éduquées dans les rares écoles gouvernementales et missionnaires ouvertes avant l'occupation⁴³⁰. Les enseignements dispensés dans chaque école dépendaient, dès lors, des compétences respectives des enseignants disponibles. L'enseignement secondaire a, quant à lui, grandement reposé sur des enseignants expatriés, indiens et américains en premier lieu.

Les prêtres et les personnes éduquées avant l'occupation

L'équipe pédagogique de la première école ouverte dans le Wolaita en 1941 se composait de Bogalä Wallälu, directeur du bureau de l'Éducation de *l'awraja* du Wolaita et enseignant occasionnel ; Wanna Wagäsho, directeur de l'école et professeur d'anglais ; Telahun Wäldä-Berhan, professeur de mathématiques ; enfin, Basha Denqenäh, prêtre de l'Église orthodoxe, et le *qāñazmach*⁴³¹ Seyum, tous deux enseignants d'amharique⁴³². Pendant une courte durée, de 1941 à 1944, les filles apprenaient dans une école séparée avec, comme enseignante, Asqalä Säyfä-Gabriel.

Bogalä Wallälu et Wanna Wagäsho avaient été scolarisés avant la guerre dans des

⁴²⁹MOEFA, *Elementary Schools Curriculum, Years I-VI*, 1971, p. 4.

⁴³⁰TESHOME WAGAW, *Education in Ethiopia*, Ann Arbor, Michigan University Press, p. 85.

⁴³¹« Qāñazmach » est un titre militaire éthiopien qui signifie « commandant de l'aile droite », qui est devenu par extension un titre civil.

⁴³²DEMEKE ATNAFU, *The History of Ligaba School (1941-1974)*, BA Thesis in History, Advisor : David Chapple, AAU, 1985, p. 5.

écoles orthodoxes et à l'école gouvernementale Menilek II, le second ayant même fait un court passage à la mission suédoise d'Addis-Abeba⁴³³. Au vu des disciplines qu'ils enseignaient, il est fort probable que Telahun Wäldä-Berhan soit passé par une école gouvernementale et que le Qañazmach Seyum ait reçu une formation religieuse. Enfin, les enseignements dispensés à l'école des filles – la cuisine, la couture, des notions de puériculture, des rudiments de lecture, d'écriture et d'arithmétique⁴³⁴ – laissent penser qu'Asqalä Säyfa-Gabrél était une ancienne élève d'un établissement missionnaire ou de l'école de filles « Impératrice Mänän », la seule institution gouvernementale d'éducation féminine avant la guerre.

En plus des langues et des mathématiques, les garçons apprenaient la géographie et l'histoire⁴³⁵. Ces deux dernières disciplines étaient dispensées par les professeurs d'amharique qui enseignaient l'histoire biblique et les mythes nationaux officiels, comme en témoignent les programmes de 1947 qui prenaient acte de ce qui se pratiquait plus qu'ils ne prescrivaient de nouveaux enseignements⁴³⁶. Au début des années 1950, les cours des grades 1 à 4 étaient assurés par des prêtres qui reprenaient l'enseignement dispensé dans les écoles de l'Église orthodoxe⁴³⁷.

Les diplômés des Teacher Training Institutes

La formation de personnels éducatifs est devenue une priorité pour le ministère de l'Éducation au milieu des années 1950⁴³⁸. La décennie précédente n'avait vu que des prémices. En 1944, un cours de formation accélérée avait été mis en place à l'école Menilek II d'Addis-Abeba en collaboration avec le *British Council*. Le programme comprenait l'amharique, la religion, l'anglais, l'arithmétique, les sciences, l'histoire et la géographie ; les cours de pédagogie étaient, semble-t-il, absents⁴³⁹. Ce centre de formation a été transféré en 1952 à Harrar pour devenir un *Teacher Training Institute* ; un second centre a été créé à

⁴³³Voir chapitre 1.

⁴³⁴WANNA WAGASHO, fondateur de la première école gouvernementale du Wolaita en 1941, enseignant et administrateur scolaire. Entretien, 3 décembre 2010, Soddo, Wolaita.

⁴³⁵DEMEKE ATNAFU, *The History of Ligaba School (1941-1974)*, BA Thesis in History, Advisor : David Chapple, AAU, 1985, p. 7.

⁴³⁶La lecture de ces premiers programmes officiels montre qu'ils ont été élaborés à partir des matériaux pédagogiques disponibles (la Bible, les *Tarikenna Messalé* aux grades 1 à 6, les manuels anglo-saxons importés aux grades 7 et 9) et non l'inverse ; MOEFA, *Curriculum for Ethiopian Schools 1-8*, 1947, pp. 91-110.

⁴³⁷GÄBRÄ MIKA'ÉL KUKÉ et DÄSALÄGN TANGA, respectivement enseignant et technicien agricole retraités. Entretien, 12 novembre 2010, Soddo, Wolaita.

⁴³⁸MOEFA, *The Controlled Expansion of Ethiopian Education – a special report to the Long-Term Planning Committee*, Addis Ababa, 1954-55.

⁴³⁹MOEFA, *Teacher Education in Ethiopia*, Department of Teacher Education, Addis-Abeba, June 1965, p. 7.

Kotabä, dans la banlieue d'Addis-Abeba, puis un troisième à Däbrä Berhan, en 1957⁴⁴⁰. Un programme de quatre ans a été établi, avec des cours de « développement de l'enfant » et de pédagogie ajoutés aux disciplines académiques⁴⁴¹. Après le grade 8, un an de formation était requis pour enseigner jusqu'au grade 4⁴⁴², quatre ans pour enseigner aux grades 5 à 8⁴⁴³. La première promotion diplômée en 1947 comprenait 33 personnes. Ils étaient 4 627 dix ans plus tard⁴⁴⁴. Le ministère de l'Éducation considérait que la formation d'enseignants du secondaire n'était pas une priorité. Il préférait le confier aux expatriés : « Le nombre d'enseignants [...] n'a pas besoin d'être considéré comme un facteur dominant pour l'expansion des écoles académiques secondaires, étant donné qu'à de rares exceptions près tous les enseignants des écoles secondaires autres que les professeurs d'amharique sont étrangers⁴⁴⁵ ». Le même document projetait tout de même de remplacer au fur et à mesure les expatriés par des Éthiopiens formés, sans donner plus de précisions⁴⁴⁶.

En 1965, le programme de formation des enseignants a été réduit à deux ans après le grade 10. Ce dernier insistait tout particulièrement sur les sciences sociales et l'éducation morale et civique. Les objectifs portaient sur « l'individu et ses responsabilités vis-à-vis de ses concitoyens, de sa famille, de sa communauté, de son métier, de la société⁴⁴⁷ ». Des cours d'économie domestique étaient mis en place à l'usage des filles. La première année était consacrée au rôle de l'individu dans la famille, à celui de la famille dans la communauté et à l'entretien du foyer. La seconde à « la nutrition, aux soins aux enfants, à la santé et à l'hygiène⁴⁴⁸ ».

Progressivement, les écoles primaires ont été dotées en enseignants éthiopiens formés. En 1962, 62 % n'étaient pas diplômés, ce chiffre a été ramené à 5 % en 1971⁴⁴⁹. Malgré les formations spéciales adressées aux filles, le corps enseignant est resté jusqu'à la fin du régime

⁴⁴⁰TESHOME WAGAW, *Education in Ethiopia*, Ann Arbor, Michigan University Press, p. 127.

⁴⁴¹MOEFA, *Teacher Education in Ethiopia*, Department of Teacher Education, Addis-Abeba, June 1965, p. 8.

⁴⁴²MOEFA, *The Controlled Expansion of Ethiopian Education – a special report to the Long-Term Planning Committee*, Addis-Abeba, 1954-55, p. 54.

⁴⁴³MOEFA, *The Controlled Expansion of Ethiopian Education – a special report to the Long-Term Planning Committee*, Addis-Abeba, 1954-55, p. 8.

⁴⁴⁴MOEFA, *Teacher Education in Ethiopia*, Department of Teacher Education, Addis-Abeba, June 1965, p. 7.

⁴⁴⁵« Teacher supply [...] need not be considered as a controlling factor in the expansion of the academic secondary schools, since with very few exceptions all secondary school teachers, other than the teachers of the amharic language, are foreigners » ; MOEFA, *The Controlled Expansion of Ethiopian Education – a special report to the Long-Term Planning Committee*, Addis-Abeba, 1954-55, p. 19.

⁴⁴⁶MOEFA, *The Controlled Expansion of Ethiopian Education – a special report to the Long-Term Planning Committee*, Addis-Abeba, 1954-55, p. 19.

⁴⁴⁷MOEFA, *Curriculum Policies and Standards. Teacher Training Institutes*, August 1965, p.

⁴⁴⁸MOEFA, *Curriculum Policies and Standards. Teacher Training Institutes*, August 1965, pp. 41-45.

⁴⁴⁹TESHOME WAGAW, *Education in Ethiopia*, Ann Arbor, Michigan University Press, p. 162.

essentiellement masculin. En 1960, 3 833 enseignants étaient des hommes, seules 449 étaient des femmes⁴⁵⁰. La proportion de ces dernières dans les *Teacher Training Institutes* est passée de 2 % à 18 % entre 1960 et 1970. La même année 1970, les femmes ne constituaient que 10 % du corps professoral⁴⁵¹.

Les enseignants étrangers : Indiens et volontaires américains du Peace Corps

Si un nombre important d'enseignants a été formé pour le niveau primaire, cela n'a pas été le cas du secondaire. Pour pallier à ce manque, le ministère de l'Éducation a eu recours à l'emploi massif d'enseignants indiens et américains. Dans les années 1950, presque tous les enseignants des grades 9 à 12 étaient étrangers. En 1966, ils composaient encore 60 % des effectifs⁴⁵².

L'idée d'employer des enseignants indiens a précédé l'occupation italienne. L'intérêt était double : détenteurs d'une éducation de type occidental, ils n'étaient pas originaires d'un pays colonisateur et coûtaient moins cher que les expatriés européens. La première initiative en ce sens est venue de Wārquenāh Esheté, le premier intendant de l'école Tāfari Mākonnen, lui-même scolarisé en Inde dans sa jeunesse. En 1930, il a engagé pour le gouvernement éthiopien 16 Indiens dont deux étaient des enseignants⁴⁵³. Cette pratique s'est fortement développée après l'occupation italienne. Dans les années 1950, nombre des écoles de province avaient, à partir du grade 7, des professeurs indiens. Ces derniers étaient aussi bien souvent directeurs des établissements, comme à l'école de Wolaita Soddo. Entre 1950 et 1960, tous ses directeurs ont été des Indiens : M. Omer de 1950 à 1953, M. Chaban de 1953 à 1955, M. Kurian de 1956 à 1958 et M. Paul de 1959 au début de l'année 1960⁴⁵⁴. D'autres ont été seulement enseignants, comme M. John pour les mathématiques⁴⁵⁵.

Les volontaires américains du *Peace Corps* sont arrivés en nombre important à partir de 1962. Ceci traduisait une évolution de la politique éthiopienne des États-Unis. Dans les années 1960, très préoccupé par le combat géopolitique Est-Ouest, le Département d'État a poussé à une amplification des programmes de coopération. Tandis que le programme éthio-

⁴⁵⁰MOEFA, *Government, Private, Mission, Community and Church Schools, 1959-1960*, Bureau of Educational Research and Statistics, Addis Ababa, 1961, p. 2.

⁴⁵¹TESHOME WAGAW, *Education in Ethiopia*, Ann Arbor, Michigan University Press, p. 164.

⁴⁵²MOEFA, *Report on the Current Operation of the Education System in Ethiopia*, November 1966, p. 56.

⁴⁵³BAHRU ZEWDE, *Pioneers of Change in Ethiopia. The Reformist Intellectuals of the Early Twentieth Century*, Athens, Ohio University Press, 2002, p. 40.

⁴⁵⁴DEMEKE ATNAFU, *The History of Ligaba School (1941-1974)*, BA Thesis in History, Advisor : David Chapple, AAU, 1985, p. 62.

⁴⁵⁵GÄBRÄ MIKA'ÉL KUKÉ et DÄSALÄGN TANGA, respectivement enseignant et technicien agricole retraités. Entretien, 12 novembre 2010, Soddo, Wolaita.

américain *Point IV* a cédé la place à l'USAID, des milliers de volontaires sont venus des États-Unis en Éthiopie pour travailler dans le gouvernement, l'armée et l'éducation⁴⁵⁶. Dans le Wolaita, les premiers *Peace Corps* sont arrivés en 1964, quand le cursus secondaire a été initié avec une première classe de grade 9. Cette année-là, les cours ont débuté avec cinq Éthiopiens dont deux étaient qualifiés, quatre volontaires du *Peace Corps* et trois étudiants de l'*Ethiopian University Service*⁴⁵⁷.

Les étudiants de l' « Ethiopian University Service »

L'*Ethiopian University Service* était un projet mis en place par l'université Haylä Sellasé I d'Addis-Abeba, après que les étudiants aient posé de manière insistante la question de savoir comment ils pourraient se rendre utiles à leur pays⁴⁵⁸. En 1962, Mesfin Wolde Mariam⁴⁵⁹, doyen du département de géographie, a remis un projet à la hiérarchie de l'université qui proposait un service civil d'un an dans les campagnes, au cours duquel les étudiants pourraient mettre à profit leurs savoirs et compétences au service des communautés paysannes. Deux ans plus tard, le projet définitif a vu le jour, élaboré conjointement par l'administration, les enseignants et des représentants étudiants. Entre leur troisième et quatrième année d'étude, tous les étudiants devaient accomplir un service obligatoire requis pour la validation de leur diplôme. Ils devaient partir dans les provinces pour : « Travailler sur le terrain dans le but d'établir des contacts et de rendre service en premier lieu aux communautés rurales... dans le but d'aider au bien-être national... et... d'améliorer les connaissances des étudiants sur les besoins, les problèmes et le développement des communautés locales⁴⁶⁰ ». [les coupes sont de l'auteur du texte cité]. En principe, il s'agissait pour les étudiants d'appliquer les connaissances qu'ils avaient acquises dans leurs études supérieures pour mener des activités d'alphabétisation, de santé, d'ingénierie, etc. En même temps que d'améliorer leurs connaissances du pays, il s'agissait de donner une réponse, même

⁴⁵⁶Harold G. MARCUS, *The Politics of Empire, Ethiopia, Great Britain and the United States, 1941-1974*, The Red Sea Press, Lawrenceville, 1995 (1983), p. 7.

⁴⁵⁷DEMEKE ATNAFU, *The History of Ligaba School (1941-1974)*, BA Thesis in History, Advisor : David Chapple, AAU, 1985, p. 32.

⁴⁵⁸Randi Rønning BALSVIK, *The Quest for Expression. State and the University in Ethiopia under Three Regimes, 1952-2005*, Addis Ababa, Addis Ababa University Press, 2007, p. 21.

⁴⁵⁹Mesfin Wolde Mariam est un intellectuel très célèbre en Éthiopie. Il est un des fondateurs de l'*Ethiopian Human Right Council* et un des leaders de l'opposition actuelle.

⁴⁶⁰« work in the field for the purpose of establishing contact and rendering service to essentially rural communities... for the purpose of aiding national welfare...and... improving student understanding of local community needs, problems, and development » ; Randi Rønning BALSVIK, *Haile Sellasie's Students : The Intellectual and Social Background to Revolution, 1952-1977*, African Studies Center, Michigan State University, 1985, p. 141.

limitée et temporaire, à l'absence de personnes éduquées dans les zones rurales⁴⁶¹. Du fait du manque cruel d'enseignants et des coûts élevés occasionnés par l'emploi d'expatriés, le ministère de l'Éducation a été rapidement très intéressé par le projet⁴⁶². Sur les 134 étudiants partis la première année, 114 ont enseigné, la plupart aux grades 7 et 8⁴⁶³, les niveaux primaires et secondaires étant respectivement bien pourvus en enseignants éthiopiens de métier et en expatriés. Le nombre des participants a rapidement augmenté, jusqu'à 685 en 1969. À partir de cette date, ils ont été redistribués aux grades supérieurs des écoles secondaires du fait de départs importants parmi les expatriés (les volontaires du *Peace Corps*, à cause du désengagement progressif des États-Unis⁴⁶⁴ ; les Indiens, parce que de meilleures opportunités s'ouvraient ailleurs en Afrique⁴⁶⁵).

Dans les années 1960, l'éventail était large entre les prêtres, les enseignants éthiopiens qualifiés et non-qualifiés, les Indiens et les Américains. Chacun avait reçu une formation scolaire distincte et grandi dans un environnement particulier. Cette variété de profils impliquait un partage entre les niveaux mais aussi entre les disciplines. Les auteurs d'un rapport commandité par le ministère de l'Éducation publié en 1966 ont noté que, parmi les Éthiopiens qui enseignaient des grades 7 à 12, une forte proportion était affectée au sport, à la morale, à l'économie domestique et aux travaux manuels⁴⁶⁶, tandis que les disciplines académiques étaient dévolues aux expatriés. Le système scolaire devenait de plus en plus occidental au fur et à mesure que l'on avançait dans le cursus – la maîtrise de l'anglais devenait alors centrale, les enseignants et enseignements étaient de plus en plus étrangers à l'univers éthiopien.

Le statut social et les conditions de travail des enseignants

Le programme des *Teacher Training Institutes* élaboré en 1965 comptait, parmi ses objectifs, celui de susciter la « volonté de faire des sacrifices et de vivre dans des conditions

⁴⁶¹David C. KORTEN, Frances F. KORTEN, « Ethiopia's Use of National University Students in a Year of Rural Service », *Comparative Education Review*, X, 3, 1966, p. 482.

⁴⁶²Randi Rønning BALSVIK, *Haile Sellasie's Students : The Intellectual and Social Background to Revolution, 1952-1977*, African Studies Center, Michigan State University, 1985, p. 142.

⁴⁶³David C. KORTEN, Frances F. KORTEN, « Ethiopia's Use of National University Students in a Year of Rural Service », *Comparative Education Review*, X, 3, 1966, p. 482.

⁴⁶⁴Harold G. MARCUS, *The Politics of Empire, Ethiopia, Great Britain and the United States, 1941-1974*, The Red Sea Press, Lawrenceville, 1995 (1983), p. 7.

⁴⁶⁵Randi Rønning BALSVIK, *Haile Sellasie's Students : The Intellectual and Social Background to Revolution, 1952-1977*, African Studies Center, Michigan State University, 1985, p. 145.

⁴⁶⁶MOEFA, *Report on the Current Operation of the Education System in Ethiopia*, November 1966, p. 56.

difficiles⁴⁶⁷». Les pédagogues membres du comité rédacteur percevaient l'enseignement comme un métier particulièrement difficile. Dans les années 1960, en effet, le métier d'enseignant s'était fortement dégradé en terme de salaire, de conditions de vie et de statut social.

Dässalāgn Tanga et Gäbrä-Mika'él Kuké, deux anciens élèves, se rappellent qu'au début des années 1950, les enseignants étaient « comme des Dieux », respectés de tous, des élèves, des parents et des notables⁴⁶⁸. Ils profitaient, en outre, de bons salaires. Fait particulièrement révélateur de la haute estime en laquelle ils étaient tenus, une chanson de mariage disait : « notre mariée, quelle fierté ! Le professeur l'a prise [en mariage] !⁴⁶⁹». Cette situation s'est détériorée à partir du milieu des années 1950. L'augmentation de leur nombre et la hausse du coût de la vie, couplée à une stagnation des salaires, ont provoqué une baisse de leur niveau de vie. Un nouveau barème progressif, fonction de la qualification et de l'expérience, a été adopté en 1955 mais, trop lourd pour le budget du ministère de l'Éducation, il n'a pas été appliqué⁴⁷⁰.

Leur statut social s'en est trouvé fortement amoindri, en particulier en ce qui concerne les enseignants ruraux. Les auteurs du rapport de 1966 notaient : « le sentiment, répandu chez les enseignants que la société leur accorde un statut peu important. Ils sont ignorés des fonctionnaires provinciaux. Par exemple, il apparaît qu'ils ne sont souvent pas invités aux réceptions officielles et aux célébrations publiques, alors que d'autres fonctionnaires reçoivent des invitations⁴⁷¹». Plus loin, ils s' alarmaient du fait que : « Les enseignants dans les zones rurales, où ils sont peu nombreux, se sentent isolés [...] Ils considèrent le service dans les zones reculées comme un bannissement, entraînant de graves difficultés financières et souvent physiques, et ils sont désenchantés vis-à-vis de leur ministère, qui semble les avoir abandonné, négligé et oublié⁴⁷²». En définitive, il semble bien que l'heure de gloire du métier

⁴⁶⁷« willing to sacrifice and to live under trying conditions » ; MOEFA, *Curriculum Policies and Standards. Teacher Training Institutes*, August 1965, p. 21.

⁴⁶⁸« Astāmari [enseignants] ? They are like God you know ! » ; GÄBRÄ MIKA'ÉL KUKÉ et DÄSALÄGN TANGA, respectivement enseignant et technicien agricole retraités. Entretien, 12 novembre 2010, Soddo, Wolaita.

⁴⁶⁹« እኛ ሙሽረ. ኩረ ኩረ ወሰዳት አስተማሪ » ; GÄBRÄ MIKA'ÉL KUKÉ et DÄSALÄGN TANGA, respectivement enseignant et technicien agricole retraités. Entretien, 12 novembre 2010, Soddo, Wolaita.

⁴⁷⁰Georges A. LIPSKY, *Ethiopia. Its People, Its Society, Its Culture*, New Haven, Human Relations Area Files Press, 1962, p. 95.

⁴⁷¹« The widespread feeling among teachers that they are given low status in society. They are ignored by provincial government officials. For example, it appears that they are often not invited to official functions and public celebrations although other civil servants are given invitation » ; MOEFA, *Report on the Current Operation of the Education System in Ethiopia*, November 1966, p. 46.

⁴⁷²« Teachers in rural locations, where they are few in number, feel isolated [...] they regarded service in [remote] areas as a banishment, entailing serious economic and often physical hardship, and they are disenchanted with their ministry, which appears to have abandoned, neglected and forgotten them » ; MOEFA,

d'enseignant ait été de courte durée. Il n'est pas étonnant, dans ces conditions, que les concepteurs du programme des *Teacher Training Institutes* aient insisté sur « le sens du sacrifice » comme qualité requise.

Germa Bäqälä est arrivé dans le Wolaita en 1965. Âgé de 20 ans, il venait de terminer ses études secondaires. Originaire de la ville Dilla, une des grandes villes de la région Sidamo, il a été nommé par le ministère de l'Éducation à Walisho, dans le *wäräda* isolé du Damot Wäydé. Du ministère de l'Éducation au responsable scolaire du district, personne ne l'avait informé ni du lieu où il devait se rendre, ni de ses futures conditions de vie et de travail. Il se souvient de l'angoisse ressentie au fur et à mesure du chemin, du choc de son arrivée, puis de son abatement. Cet épisode était toujours très présent à son esprit 45 ans plus tard, en 2010 :

« Quand je suis arrivé là [à Soddo] l'administrateur s'appelait Monsieur Wanna Wagäsho, il était l'administrateur [scolaire] de l'*awraja* du Wolaita, c'est lui qui m'a envoyé. Il m'a envoyé à Boditi, il a écrit une lettre pour Tamrayé Sima qui était le directeur de l'école [de Boditi], elle disait "envoie-le trouver des élèves à Walisho". Moi, je ne connaissais pas le pays, je ne connaissais pas la langue wolaita. Alors, le gars m'a donné la lettre : "va vite trouver des élèves du grade 5". Il a dit à un jeune nommé Yäshu : "ce jeune professeur est venu pour là-bas, pour Walisho, emmène-le". On a cherché des mules, des bagages et un lit ont été envoyés, et je suis venu à Walisho. Au moment du départ, ils m'ont dit que c'était proche, 15 minutes de Boditi... Walisho ! [rires] On marchait, on marchait et on n'arrivait pas, quand on est arrivé, il faisait nuit. Il faisait nuit et il y avait une maison wolaita, une chaumière. J'ai pleuré, c'est tout, je me suis assis et c'est tout, j'ai pleuré, j'ai pleuré. [...] Il n'y avait personne, seulement la forêt, seulement les serpents. Le soir, les gens ne venaient pas ici, il y avait des lions et tout ça⁴⁷³».

Le lendemain, il refaisait à pied le chemin en sens inverse pour demander de partir. L'administration a refusé sa demande. Dans les premières années, il a été gravement malade de la malaria. Puis, la mutation se faisant désespérément attendre, il a fini par se marier et s'établir définitivement. Nombreux sont les enseignants de sa génération qui sont ainsi restés

Report on the Current Operation of the Education System in Ethiopia, November 1966, p. 49.

⁴⁷³ « እኔ እዛ እንደመጣሁ አቶ ዋና ዋገኛ ሚኒስቴር ሥራ አስኪያጅ ወላይታ አውራጃ ሥራ አስኪያጅ ናቸው እሳቸው ናቸው ላኩኝ ወደ ቦዲቲ ላኩኝና ታምራዩ ሲማ ሚኒስቴር ረሳ መምህር ነበረ እሱ ጋ ደብዳቤ ጸፋና ዋሊሾ ተማሪ ፈለገ ላከው ይላሉ። እኔ እገሩን ለላወቅውም ወላይታ ቋንቋ ለላወቅውም። እሁን ሰውየው ደብዳቤ ሰጠው አየሁ ቶሎ ሂድና ተማሪ ከ 5 ኛ ክፍል ለገኝና የሹ ሚኒስቴር ልጅ ይህን ልጅ መምህር ለዛ ለዋሊሾ ነው የመጣውና ወሰደው ሂድ አለው። በቅሎ ምናምን ተፈለገና ሻንታ ምናምን አልጋ ተላኩና መጣሁ ወደ ዋሊሾ። እሁን ስመጣ ቅርብ ነው አሉኝ 15 ደቂቃ ነው ከቦዲቲ ዋሊሾ። ስንሄድ ስንሄድ እንደርሰም ዋሊሾ ስንደርስ መሽ። መሽ ወላይታ ቤት ነው ያለው ሣር ቤት። አለቀስኩ በቃ ቁጭ አልኩ በቃ አለቀስኩ በቃ አለቀስኩ በቃ። ሕዝብ የለም ጫካ ብቻ አባብ ብቻ። ወደ ማታ ወደ ዚህ ሰው አይሄደም አምበሳ ምናምን አለ። » ; GERMA BÄQÄLÄ, enseignant retraité. Entretien, 9 décembre 2010, Bädässa, Wolaita.

des années, voire leur vie entière dans leur premier lieu d'affectation, sans hausse de salaire substantielle ni possibilité d'avancement. Ils faisaient pourtant partie de l'infime minorité la plus éduquée du pays, à qui l'ont avait promis qu'ils seraient les futurs meneurs de la nation.

La réalité était bien différente dans d'autres branches du gouvernement où des avancements réguliers en fonction de l'expérience étaient la norme⁴⁷⁴. Dans ces conditions, les mieux formés enseignaient à Addis-Abeba ou choisissaient une autre carrière. Dans les années 1960, au moment où les opportunités d'emplois commençaient à se faire plus rares, le métier d'enseignant n'était plus considéré comme un chemin vers la réussite sociale. Beaucoup, les moins qualifiés, embrassaient cette carrière faute de mieux. Selon les auteurs du rapport de 1966, cet ensemble de difficultés avait de grandes « répercussions dans la salle de classe » et étaient « un facteur majeur du peu d'efficacité des écoles primaires⁴⁷⁵ ». Après tout, les qualifications pouvaient être secondaires : avec de l'expérience et de l'intérêt pour son travail, une personne qui avait accompli sept ou huit années d'études pouvait faire un très bon enseignant du primaire. Le découragement et la perte d'estime de soi causés par des conditions de vie et un statut social déconsidéré étaient bien plus problématiques.

Dans ce contexte, les étudiants de l'*Ethiopian University Service* ont apporté un souffle certain. Une étude réalisée par un comité d'évaluation mis en place au sein de l'université permet de connaître l'attitude des étudiants à l'égard du programme⁴⁷⁶. Deux questionnaires leur ont été distribués, avant le départ à la campagne puis, quelques mois plus tard, lorsqu'ils arrivaient à la fin de leur service. Le premier témoignait d'un accueil plutôt mitigé⁴⁷⁷. Le fait que le service ait été obligatoire et requis pour la validation de leur diplôme posait un premier problème. Ce caractère coercitif les dérangeait et ils percevaient cette longue année de service comme un sacrifice. Deuxièmement, beaucoup parmi eux ne connaissaient qu'Addis-Abeba et le lieu de leur naissance. Très peu habitués à voyager, ils étaient anxieux de leur adaptation à la grande diversité linguistique et climatique du pays⁴⁷⁸. Enfin, ceux qui ne voulaient pas

⁴⁷⁴ Abir MORDECHAI, « Education and National Unity in Ethiopia », *African Affairs*, vol. 69, n°274, January 1970, p. 52.

⁴⁷⁵ « This situation has repercussions in the classroom » ; « This situation is a major factor in the low efficiency of elementary schools » ; MOEFA, *Report on the Current Operation of the Education System in Ethiopia*, November 1966, pp. 46 et 49.

⁴⁷⁶ « Ethiopian University Service Evaluation Committee ». Il a été analysé par David C. KORTEN, Frances F. KORTEN, « Ethiopia's Use of National University Students in a Year of Rural Service », *Comparative Education Review*, X, 3, 1966, pp. 482-492.

⁴⁷⁷ David C. KORTEN, Frances F. KORTEN, « Ethiopia's Use of National University Students in a Year of Rural Service », *Comparative Education Review*, X, 3, 1966, p. 487.

⁴⁷⁸ Randi Rønning BALSVIK, *Haile Sellasie's Students : The Intellectual and Social Background to Revolution, 1952-1977*, African Studies Center, Michigan State University, 1985, p. 141-142.

devenir enseignants ne voyaient pas pourquoi ils iraient servir dans des écoles. L'enseignement n'était pas spécialement considéré comme une bonne carrière et le ministère de l'Éducation avait, de ce fait, plutôt mauvaise presse. D'un autre côté, la possibilité d'acquérir une meilleure connaissance du pays et une première expérience de *leadership* suscitait leur adhésion, tout comme le fait de rembourser ainsi une partie de leur dette à des paysans qui travaillaient dur tandis qu'ils recevaient une éducation gratuite qui coûtait cher à la nation⁴⁷⁹. Enfin, le salaire mensuel proposé, 175 *ber*⁴⁸⁰, a été une bonne surprise, en particulier pour les étudiants issus de milieux modestes (à la même époque, un enseignant titulaire du primaire gagnait 198 *ber*⁴⁸¹).

L'expérience s'est finalement avérée concluante. En 1965, alors que l'année de service touchait à sa fin, le second questionnaire distribué aux étudiants a montré que :

« 87 % des interrogés pensaient que le programme devait être prolongé, peut-être parce qu'ils avaient pris conscience du manque d'enseignants et appris que l'EUS [Ethiopian University Service] comblait une grave insuffisance. Le sentiment de rendre un service utile au pays a surpassé leur ressentiment initial. La réponse générale à l'EUS au cours des années suivantes a été l'acceptation et un enthousiasme croissant⁴⁸²».

Les témoignages recueillis dans le Wolaita auprès d'anciens élèves attestent un fort investissement de la part des étudiants venus d'Addis-Abeba⁴⁸³. Il est en revanche plus malaisé d'évaluer celui des enseignants indiens. Leurs conditions de travail dans les provinces n'étaient pas des plus confortables. Ceux passés dans le Wolaita ne sont pas restés plus de deux ans. L'un d'eux a même interrompu son service au mois de février, en cours d'année scolaire⁴⁸⁴. Lors d'un terrain réalisé en 2007 à Lalibāla, dans le nord de l'Éthiopie, il m'a été rapporté que deux enseignants indiens étaient repartis très tôt après leur arrivée ; ils n'avaient pu s'adapter aux conditions de vie de cette région montagneuse, située à plusieurs heures de

⁴⁷⁹David C. KORTEN, Frances F. KORTEN, « Ethiopia's Use of National University Students in a Year of Rural Service », *Comparative Education Review*, vol. 10, n°3, 1966, p. 482.

⁴⁸⁰Randi Rønning BALSVIK, *Haile Sellasie's Students : The Intellectual and Social Background to Revolution, 1952-1977*, African Studies Center, Michigan State University, 1985, p. 142.

⁴⁸¹MOEFA, *Report on the Current Operation of the Education System in Ethiopia*, November 1966, pp. 48 et 57.

⁴⁸²« 87 percent of the respondents felt the program should be continued, maybe because they have developed an awareness of the teacher shortage and had learned that the EUS filled a critical need. The participants' sense of rendering useful service to the country outweighed most of their initial resentment. Overall student response to EUS during subsequent years was acceptance and increasing enthusiasm » ; Balsvik Randi Rønning, *Haile Sellasie's Students : The Intellectual and Social Background to Revolution, 1952-1977*, African Studies Center, Michigan State University, 1985, p. 144.

⁴⁸³Par exemple WANNA DEA, fonctionnaire. Entretien, 11 décembre 2010, Soddo, Wolaita ; SAOL AQAMO, fonctionnaire. Entretien, 15 novembre 2010, Boditi, Wolaita.

⁴⁸⁴DEMEKE ATNAFU, *The History of Ligaba School (1941-1974)*, BA Thesis in History, Advisor : David Chapple, AAU, 1985, p. 62.

route du premier centre urbain⁴⁸⁵. En 1958, 64 expatriés sous contrat ont quitté l'Éthiopie pour aller travailler ailleurs, la plupart en Zambie et au Canada, où des conditions bien meilleures leur étaient offertes⁴⁸⁶. En 1965, les salaires des expatriés n'avaient pas augmenté depuis 20 ans⁴⁸⁷. Ceux qui restaient étaient souvent forcés de compléter leurs revenus par d'autres activités⁴⁸⁸. Il est difficile d'imaginer un fort enthousiasme à enseigner dans ces conditions.

Il semble par contre que les volontaires du *Peace Corps* étaient, quant à eux, énergiques et consciencieux dans leur enseignement. Ils désiraient visiblement accomplir un bon travail pendant leur deux ans de séjour en Éthiopie. Ils manifestaient un intérêt pour leurs élèves, y compris en dehors des heures de cours, qui « contrastait vivement avec l'attitude plus [...] indifférente des enseignants indiens⁴⁸⁹ ». Dans leur ensemble, cependant, les expatriés étaient seulement de passage et demeuraient en décalage avec les réalités de leurs élèves.

L'espace scolaire autoritaire et martial

Les pratiques pédagogiques et la discipline des écoles éthiopiennes étaient adaptées au régime politiquement autoritaire et moralement conservateur de Haylä Sellasé. Le pouvoir pédagogique exercé était de type pastoral, que l'historienne de l'éducation Inès Dussel définit « comme la loi du berger sur son troupeau. Le berger guide le troupeau vers le salut, ce qui nécessite parfois des sacrifices, et doit tout le temps veiller sur lui, s'occuper de chaque individu pour s'assurer qu'il ne suive pas le mauvais chemin⁴⁹⁰ ». Ce pouvoir pastoral s'appuyait sur un fonctionnement paternaliste. En théorie, les enseignants devaient être des prolongements de Haylä Sellasé, la figure du père à qui l'obéissance, le dévouement et l'affection étaient dus. La vie dans l'école était réglée par des rituels qui inculquaient le culte de la personnalité du souverain, le nationalisme et le sens du sacrifice ; tandis que le théâtre visait à transmettre des valeurs morales. D'autres activités hors de la classe comme la « police des élèves », le scoutisme et l'éducation physique donnaient à l'espace scolaire un caractère

⁴⁸⁵TĀSFU DĀRĀBĀ, ancien élève. Entretien, 15 février 2007, Lalibāla, Lasta.

⁴⁸⁶MOEFA, *Report on the Current Operation of the Education System in Ethiopia*, November 1966, p. 61.

⁴⁸⁷MOEFA, *Report on the Current Operation of the Education System in Ethiopia*, November 1966, p. 62.

⁴⁸⁸MOEFA, *Report on the Current Operation of the Education System in Ethiopia*, November 1966, p. 61.

⁴⁸⁹Randi Rønning BALSVIK, *Haile Sellasie's Students : The Intellectual and Social Background to Revolution, 1952-1977*, African Studies Center, Michigan State University, 1985, p. 198.

⁴⁹⁰« Pastoral power is exercised as the rule of the sheperd over his flock. The sheperd guides the flock to salvation, which requires sacrifices at times, and has to watch over it all the time, looking after each individual to guarantee that it does not follow the wrong track » ; Inès DUSSEL, « School Uniforms and Disciplining the Appearances : Towards a History of the Regulations of Bodies in Modern Educational Systems », in Thomas POPKEWITZ *et alii* (dir.), *Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling*, London, RoutledgeFalmer, 2001, p. 218.

disciplinaire et martial.

Paternalisme et pédagogie pastorale

Les manuels, presque sans exceptions, contenaient en première page une photographie ou un dessin de l'empereur. Il était montré, d'une part, en majesté, vêtu de son costume d'apparat, la tête haute, le torse bombé, le regard sévère, légèrement tourné vers le haut et ne regardant pas l'objectif. Cette image exprimait une figure de l'autorité caractérisée par la distance qu'inspiraient la crainte et le respect. Il apparaissait, d'autre part, en père bienveillant, une courte barbe que l'on devine légèrement grisonnante, des yeux affectueux qui regardaient les enfants, un sourire ; une image de proximité et d'affection. Ces deux aspects complémentaires se retrouvaient dans la pédagogie.

Illustration 10 : Haylā Sellasé en majesté et en « père bienveillant »



Sources : MOEFA, *Tarikenna Messalé* (Histoires et fables, livre 3), Addis-Abeba, 1965 ; MOEFA, *Tarikenna Messalé* (Histoires et fables, livre 1), Addis-Abeba, 1973.

L'autorité des enseignants était indiscutable. L'obéissance due aux prêtres qui enseignaient dans les petites classes était, comme dans les écoles de l'Église orthodoxe, implicite mais absolue. Les punitions corporelles, en cas de désobéissance, pouvaient être très sévères, infligées avec la main ou à l'aide d'un bâton. Les coups s'abattaient aussi sur les élèves lents, peu studieux ou qui, tout simplement, se trompaient. Ces pratiques étaient communément acceptées⁴⁹¹. Afämämeher Alläbachew, qui enseigne l'histoire dans les écoles religieuses orthodoxes de Lalibäla, se souvient qu'à l'école gouvernementale, les élèves battus l'étaient à nouveau par leurs parents si ces derniers l'apprenaient⁴⁹². Le maître ne saurait avoir tort. Il en était de même dans le Wolaita, où les prêtres qui enseignaient dans les petites classes avaient l'habitude de battre les élèves à chaque erreur⁴⁹³. En définitive, les punitions corporelles faisaient partie intégrante de la pédagogie. Les règlements de 1958 régissant la discipline des établissements scolaires à l'échelle nationale précisaient les raisons pour lesquelles un élève pouvait être renvoyé, mais ne disaient rien sur les mesures punitives qui étaient laissées au bon vouloir des enseignants⁴⁹⁴.

Sans pour autant échapper à ces pratiques, les jeunes passés par les *Teacher Training Institutes* et arrivés dans les écoles primaires à partir de la fin des années 1950 y recourraient vraisemblablement moins. Le fait qu'ils aient vécu et reçu cette pédagogie en modèle ne signifie pas pour autant qu'ils en aient totalement hérité. Au cours de leur formation, ils avaient été exposés à d'autres pratiques pédagogiques. Les *Teacher Training Institutes* dispensaient des enseignements sur le respect de l'intégrité des élèves⁴⁹⁵ qui ont forcément eu un impact, même limité. Si les anciens élèves des années 1940 et 1950 évoquent spontanément les violences physiques, ceux de la génération suivante ne le font pas. Il y a aussi lieu de penser que les étudiants de l'*Ethiopian University Service* recourraient bien moins systématiquement aux punitions corporelles, et qu'elles étaient étrangères aux volontaires du *Peace Corps*. Pour ces raisons et au vu de la plus grande proximité générationnelle entre les enseignants et leurs élèves, la pédagogie s'adoucissait à l'école

⁴⁹¹AYELEW SHIBESHI, « School Discipline and Corporal Punishment in Ethiopian Schools », in Wondimu Habtamu (dir.), *Research Papers on the Situation on Children and Adolescents in Ethiopia*, Addis Ababa University Printing Press, 1996, p. 199.

⁴⁹²AFÄMÄMEHER ALLÄBACHEW, enseignant de l'Église Orthodoxe Éthiopienne. Entretien, le 9 février 2007, Lalibäla, Lasta.

⁴⁹³GÄBRÄ MIKA'ÉL KUKÉ et DÄSALÄGN TANGA, respectivement enseignant et technicien agricole retraités. Entretien, 12 novembre 2010, Soddo, Wolaita.

⁴⁹⁴AYELEW SHIBESHI, « School Discipline and Corporal Punishment in Ethiopian Schools », in Wondimu Habtamu (dir.), *Research Papers on the Situation on Children and Adolescents in Ethiopia*, Addis Ababa University Printing Press, 1996, p. 201.

⁴⁹⁵MOEFA, *Teacher Education in Ethiopia*, Department of Teacher Education, June 1965, Addis Ababa,

secondaire.

La relation éducative fondée sur l'image du père comportait aussi une part d'affectif, sans qu'elle soit dissociée pour autant de son aspect autoritaire. Certains parmi les enseignants concevaient leur rôle paternel comme impliquant d'aider leurs élèves. Le soutien scolaire donné bénévolement en dehors des heures de cours, l'aide matérielle aux plus pauvres, sous forme de dons d'habits, de nourriture ou de fournitures n'étaient pas rares : « le professeur était un père à cette époque, si un élève avait des problèmes, il l'aidait, il l'installait dans sa maison, l'aidait dans ses leçons, l'habillait, c'était très commun ». Cette aide se faisait généralement contre des services : « de plus, si le professeur manquait d'eau, il disait : "s'il-vous-plaît mes enfants, allez me chercher de l'eau avec un bidon". L'élève prenait de l'eau avec le bidon sur le mont Damota [la montagne qui domine Soddo] et revenait, le professeur donnait une récompense. Cela nous faisait plaisir⁴⁹⁶». D'après Abābā Fola, rentré à l'école primaire au début des années 1960, les enseignants indiens aidaient de la même manière les élèves qui venaient de la campagne, ce qui tend à nuancer leur supposée indifférence :

« À cette époque, notre plus grande aide, ceux qui nous soutenaient le plus étaient les professeurs indiens. Il y avait beaucoup de professeurs indiens ici. Si tu es un professeur indien, avant que tu n'arrives à Soddo, nous t'attendons à la gare routière et "je suis arrivé le premier et je porte votre valise et je viens avec vous et..." c'est pour ça, tu vois ? "Je vais prendre votre cuisine, vous prenez la grande maison, vous ne vous servez pas de la cuisine, alors nous vivons dans la cuisine. Si je prends votre cuisine, j'appelle mes amis, trois, quatre, cinq, comme ça". [...] Ils étaient de bons amis, de bons professeurs pour nous. Ils nous aidaient, même en donnant leur cuisine. C'était une bonne opportunité pour nous⁴⁹⁷».

Les enfants ne portaient pas seulement la valise des professeurs indiens le jour de leur arrivée. Ils demeuraient chez eux en échange de multiples services qui pourraient être assimilés à une forme de domesticité. Cependant, ce fonctionnement était conforme au rôle

⁴⁹⁶ « እስተማሪ አባት ነበር ያኔ የተቸገረም ተማሪ ካለ ያረዳል የቤቱን እስተምተው ያስተምራል ያለብሳል በጣም አንተን ያለው » ; « እስተማሪ ደግሞ አንዳንድ ጊዜ ውሃ ሲያጣ አባካችሁ ልጆቼ ውሃ በበርሚል እምጡልኝ ይላል :: ተማሪም ከዳምታ በበርሚል ገብቶ ይመጣል እስተማሪውም ያዝናል ሪዋርድ ይከፍላል :: ጥሩ ስምተናል » ; GĀBRĀ MIKA'ĒL KUKÉ et DĀSALĀGN TANGA, respectivement enseignant et technicien agricole retraités. Entretien, 12 novembre 2010, Soddo, Wolaita.

⁴⁹⁷ « At that time our big helpers, supporters were Indian teachers. They were many Indian teachers here. If you are an Indian teacher before you come to Soddo we wait for you at the bus station and « I came the first and I carry your bag and I come with you and... » that's why, do you know ? I will take your kitchen, you take the big house, you don't use the kitchen, therefore we live in the kitchen. If I take your kitchen, I bring my friends, three, four, five, like that [...] They were good friends, good teachers for us. They were helping us, even by giving their kitchens. That was our good opportunity » ; ABĀBĀ FOLA, enseignant. Entretien, 18 novembre 2009, Soddo, Wolaita.

habituel des enfants dans les familles éthiopiennes. À partir de l'âge d'environ dix ans, ils étaient chargés des courses nécessaires à l'approvisionnement domestique. Il s'agissait aussi bien de les rendre utiles que de leur inculquer le sens de l'obéissance et des responsabilités. Les élèves reproduisaient avec les enseignants ce fonctionnement familial.

En définitive, les relations entre les enseignants et les élèves étaient un mélange de coercition, de protection et d'affection ; de respect, de crainte et de dévouement spécifique au paternalisme⁴⁹⁸.

Dans la classe, la transmission des savoirs était, quant à elle, fondée sur la mémorisation. Dans les écoles religieuses, les élèves apprenaient puis récitaient des passages entiers de la Bible en ge'ez, la langue liturgique qu'ils ne comprenaient pas avant d'avoir atteint un niveau avancé de leurs études. Les prêtres ont importé cette pratique dans les écoles gouvernementales. Jusqu'à la fin du régime, des pédagogues éthiopiens ont déploré la mémorisation, l'accusant de ne pas stimuler l'imagination et de réprimer la curiosité des enfants. Le pas a été vite franchi pour expliquer que l'héritage de l'éducation religieuse éthiopienne était responsable de ce « retard » pédagogique. Dans sa formulation la plus rudimentaire, la « bonne » éducation « moderne » ne pouvait s'épanouir correctement car elle traînait comme un fardeau les pratiques héritées de la « mauvaise » éducation « traditionnelle »⁴⁹⁹. Mais, si elle permet de dédouaner à peu de frais un système éducatif au détriment d'un autre, cette explication n'est pas satisfaisante. Dès les années 1960, l'auteur Germa Amare a souligné que la pratique presque exclusive de la mémorisation dans les écoles gouvernementales éthiopiennes était due aux langues d'enseignement. Jusqu'à la fin des années 1950, l'anglais devenait la langue d'enseignement dès le grade 4, puis dès le grade 7 à partir de la décennie suivante. La distance qui sépare l'amharique de l'anglais rendait la compréhension des concepts enseignés difficile pour de jeunes enfants. Pour réussir leurs examens, ils se trouvaient donc placés devant la nécessité de mémoriser leurs leçons sans les comprendre⁵⁰⁰. Les obstacles étaient encore plus grands pour les élèves dont la langue maternelle n'était pas l'amharique, qui se devaient d'apprendre deux langues nouvelles. Au demeurant, si les enseignants éthiopiens maîtrisant l'anglais pouvaient traduire les concepts utilisés, ce n'était pas le cas des Indiens et des Américains, qui ne connaissaient pas

⁴⁹⁸ GÄBRÄ MIKA'ÉL KUKÉ et DĀSALÄGN TANGA, respectivement enseignant et technicien agricole retraités. Entretien, 12 novembre 2010, Soddo, Wolaita.

⁴⁹⁹Cette interprétation simpliste est tellement coriace qu'on pouvait encore la lire en 2001 ; voir TEKLEHAYMANOT HAILESELLASSIE, « The Cultural Foundations of Education in Ethiopia », in Wolfgang MAYROFER and Dieter WARTENBERG (dir.), *Education in Ethiopia*, Hambourg, 2001, pp. 9-15.

⁵⁰⁰GIRMA AMARE, « Memorization in Ethiopian Schools », *Journal of Ethiopian Studies*, vol. 1, n°1, 1963, p. 30.

l'amharique.

Ce phénomène a été accentué par le mode d'examen mis en place par les experts américains de l'université d'Addis-Abeba. Au milieu des années 1950, ils ont fait remplacer l'exercice de rédaction posé pour l'examen national de fin d'études primaires par un Questionnaire à Choix Multiples (*Objective type of test*). Ce choix s'est imposé en dépit de l'opposition des pédagogues éthiopiens et britanniques, qui entrevoyaient à raison l'appauvrissement intellectuel que cela ne manquerait pas d'entraîner⁵⁰¹. Ce type d'examen ne laissait aucune place à l'expression personnelle ni à la formulation des idées. Paolos Milkias a observé que l'introduction de ces tests entraînait à terme la baisse de la qualité de l'orthographe des élèves, de leur écriture et de leur anglais écrit⁵⁰². En 1972, les auteurs de l'*Education Sector Review* – une vaste étude commanditée par le gouvernement éthiopien en vue de réformer le système scolaire – constataient « une importance excessive accordée à des examens rigides⁵⁰³ ». Alors que la rédaction encourageait la compréhension, les tests n'ont fait que favoriser un peu plus la mémorisation.

Les rituels et le théâtre : culte de la personnalité, patriotisme, morale

Les écoles étaient des espaces très ritualisés. Tous les matins, les élèves se plaçaient en rang pour chanter. La journée démarrait avec le « Notre-Père », affirmation de l'identité chrétienne de l'Éthiopie. Suivait immédiatement le lever du drapeau, accompagné d'une chanson qui exaltait le modèle du héros, évoquait le sang qui coule et le sacrifice pour la patrie :

« Qui fait couler le sang, le cœur incandescent, armé de son patriotisme, repousse l'ennemi.
Qui aime son roi, son pays et son honneur marche glorieusement vers la liberté.
Notre drapeau est notre gloire, notre patriotisme est notre fierté⁵⁰⁴ ».

Une autre cérémonie du drapeau avait lieu tous les soirs, et une heure par jour était consacrée aux chansons. Elles ont été écrites par centaines, en voici une autre :

« Pendant cinq ans, tu as été absent ; félicitations ! Tu as retrouvé notre pays.

⁵⁰¹PAULOS MILKIAS, *Haile Selassie, Western Education and Political Revolution in Ethiopia*, New York, Cambria Press, 2006, p. 81.

⁵⁰²PAULOS MILKIAS, *Haile Selassie, Western Education and Political Revolution in Ethiopia*, New York, Cambria Press, 2006, p. 81.

⁵⁰³« an overemphasis on rigidly set examinations » ; PAULOS MILKIAS, *Haile Selassie, Western Education and Political Revolution in Ethiopia*, New York, Cambria Press, 2006, p. 150.

⁵⁰⁴« ደሙን ያፈሰሰ ልቡ እያነደደ ባርበኝነት ታጥቆ ጠላት ያስወገደ ፣ ንጉሡን አገሩን ክብሩን የወደደ ነጻነቱን ይዞ መልካም ተራመደ ፣ ገነነው ክብራችን ስንደቅ አላማችን ያኮራሻል እርበኝነታችን » ; MOEFA, የፊ.ደ.ል መማሪያ (*Manuel d'écriture*), Addis-Abeba, Commercial Printing Press, 1956, p. 97.

Le soleil s'est levé pour nous et tous manifestent leur joie,
Il chasse les ténèbres et réchauffe les pauvres. Gardien de ton peuple, Tu as puni ceux qui nous
volaient.
Sans toi, qui aurions-nous ? Pour nous, pour nous tous⁵⁰⁵».

Cette chanson évoquait les cinq années d'exil de Haylā Sellasé pendant l'occupation italienne, avant de lui attribuer tout le crédit de l'indépendance, comme le faisaient les manuels d'histoire⁵⁰⁶. C'est lui qui avait puni les Italiens, lui qui a fait que le soleil se lève à nouveau pour chasser les ténèbres. Sans lui, l'Éthiopie et tous les Éthiopiens seraient démunis.

D'autres chansons le comparaient à un père, à un apôtre, à la lumière du jour qui illuminait le pays... à un personnage providentiel toujours. Elles étaient un vecteur de propagande grâce auquel le culte de la personnalité et l'exaltation du sentiment patriotique passaient par les émotions. Si les programmes d'histoire et d'éducation civique inculquaient le nationalisme de manière rationnelle, les chansons faisaient appel aux sentiments pour instituer la nation en communauté affective. Il est, par ailleurs, possible de leur appliquer le pouvoir que Benedict Anderson attribue au rituel quotidien de la lecture de la presse nationale, au cours duquel :

« Chaque communiant sait pertinemment que la cérémonie qu'il accomplit est répétée simultanément par des milliers (ou des millions) d'autres, dont il connaît parfaitement l'existence même s'il n'a pas la moindre idée de leur identité. De surcroît, cette cérémonie se répète sans cesse, à intervalles quotidiens ou semi-quotidiens [...]. Peut-on envisager figure plus vivante de la communauté imaginée [...]?⁵⁰⁷ ».

Benedict Anderson parle d'« une cérémonie de masse » qui s'accomplit « silencieusement, en privé, dans les méandres du cerveau⁵⁰⁸ ». Les élèves éthiopiens, s'ils chantaient en groupe, savaient qu'au même moment, dans toutes les écoles du pays, placés en rang comme eux, des milliers d'autres élèves chantaient la même chanson. La simultanéité du rite contribuait à l'émergence de la nation en tant que communauté imaginée.

⁵⁰⁵ « ከአምስት አመት በፊት ጠፍተው የነበርህ አሳይ የምስራች የኛ አለም ተገኘች ፣ በሐይ ወጥቶልናል አልል በሉ ስዎች (bis) ፣ ጩላማን የሚያርቅ የሚሞቅ ለደሆች ሕዝብህን ጠባቂ ጠበቀል ሌቦችን ፣ ያላንተ ማን አለን ለኛ ለሁላችን (bis) » ; Chanson des années 1960 rapportée par YITBAREK ABEBE, enseignant et administrateur scolaire. Entretien, 26 février 2008, Lalibāla, Lasta.

⁵⁰⁶ Voir chapitre 3.

⁵⁰⁷ Benedict ANDERSON, *L'imaginaire national : réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, La Découverte, Paris, 1996, p. 46.

⁵⁰⁸ Benedict ANDERSON, *L'imaginaire national : réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, La Découverte, Paris, 1996, p. 46.

Le théâtre occupait aussi une place importante dans l'école. Les pièces étaient jouées pendant les fêtes nationales et les cérémonies de fin d'année, dans et hors de l'école. Les contenus apparaissaient à première vue moins politiques, plus moraux que ceux des chansons. *Temherté Yä'ayné Berhan Mästawäté* (Mon éducation scolaire : la lumière dans mes yeux) est une pièce de théâtre écrite en 1957 par un enseignant de Dässé, dans le Wällo. Sa représentation par les élèves a obtenu un tel succès que le gouverneur de la région a immédiatement décidé de la faire publier⁵⁰⁹. L'histoire débute dans un petit village isolé qui n'a pas d'école. Le père de Kenfu, un riche paysan, est en train de mourir. Comme toute la famille est analphabète, il fait appel à un ami pour écrire son testament. Mais ce dernier s'avère être un triste personnage qui dépouille les héritiers en commettant un faux. La veuve et les deux orphelins (Kenfu a une sœur) sont ruinés. La mère de Kenfu décide alors de l'envoyer à l'école : ils ont été victimes d'un filou parce qu'ils étaient analphabètes. Parti seul à la ville, Kenfu rencontre un policier qui décide de lui venir en aide en lui offrant le gîte. Se comportant toujours et avec tous de manière modèle, il est aimé de son hôte et montré en exemple par ses professeurs. Son parcours scolaire est brillant et il va même faire des études supérieures à l'étranger. Pendant sa scolarité, il trouve en Haylä Sellasé, dont il ignorait l'existence dans son village reculé, un père de substitution : que serait-il devenu sans l'empereur qui faisait construire des écoles pour le bien de son peuple ? De retour de l'étranger, il choisit, au lieu d'occuper le haut poste qui lui était promis, de retourner dans son village pour y fonder une école baptisée du nom de l'empereur. Plutôt que de penser à sa carrière personnelle, il décide de se consacrer au bien-être de sa communauté, d'apporter jusque dans les montagnes la figure de Haylä Sellasé et la conscience d'appartenir à une nation.

Les corps de l'autocratie

Pour assurer la discipline en dehors de la classe, le personnel pouvait aussi s'appuyer sur la « police des élèves »⁵¹⁰. Comme toutes les activités qui avaient lieu dans l'école, elle était contrôlée par l'administration scolaire. Au début des années 1940, il s'agissait d'un groupe d'élèves dont le rôle le plus important était d'attirer les jeunes inoccupés à l'école à

⁵⁰⁹ÉM DANÉL, ትምህርቱ የገደኔ ብርሃን መስታወቱ (*Mon éducation scolaire : la lumière reflétée dans mes yeux*), Commercial Printing Press, 1950 EC (1957-1958).

⁵¹⁰DEMEKE ATNAFU, *The History of Ligaba School (1941-1974)*, BA Thesis in History, Advisor : David Chapple, AAU, 1985, p. 27.

travers un mélange d'incitation et de coercition⁵¹¹. Ils étaient aussi chargés de la discipline dans la cour, fonction qu'ils ont ensuite gardée. La « police des élèves » s'inscrivait dans le pouvoir pastoral, cette surveillance de chacun à chaque instant. En faisant de la cour de l'école un espace policé, elle donnait les moyens à l'administration de démultiplier sa capacité de contrôle. Surtout, la « police des élèves » donnait accès, par une surveillance des pairs par les pairs, à un niveau d'immersion interdit à des surveillants adultes. Elle permettait d'ouvrir les espaces que les enfants et les adolescents se réservent et desquels les adultes sont exclus. Elle venait briser cette frontière comme pour signifier qu'il n'était pas de lieu à l'abri du pouvoir, instillant par là même une culture politique du contrôle de chacun par tous et de la dénonciation.

Le scoutisme, qui inculquait l'obéissance, la discipline, le respect de la religion et l'amour de la patrie, a été introduit à l'école de Wolaita Soddo en 1954 par un enseignant indien, M. John⁵¹². Activité phare des écoles d'élite de la capitale dès les années 1940, il s'est répandu dans plusieurs écoles de province dans les années 1950. Selon Mesfin Wolde Mariam, élève à l'école d'élite Täfari Mäkonnen à la fin des années 1940 : « les scouts étaient un des moyens de nous inculquer le sens des responsabilités et du dur labeur, le tout dans une atmosphère joyeuse⁵¹³ ». Le serment qui consistait à promettre de « faire son devoir envers Dieu et l'empereur, d'aider son prochain à chaque instant, et d'obéir à la loi des scouts⁵¹⁴ » correspondait parfaitement aux comportements politiques et moraux attendus par le régime autocratique de Haylä Sellasé. Il s'agissait certes de prendre des responsabilités mais dans un cadre précis : celui de servir. Dans le même temps, l'aspect ludique et l'apparat – les uniformes, les défilés – avaient une vive force d'attraction sur les enfants. Dans le Wolaita, cette activité était très appréciée des élèves, dont 200 étaient scouts dans la seconde moitié des années 1950⁵¹⁵. Avec le scoutisme, les enfants apprenaient à obéir mais aussi à commander. Les futures élites de la nation développaient avec le scoutisme un esprit de corps. Lorsque les

⁵¹¹WANNA WAGÄSHO, fondateur de la première école gouvernementale du Wolaita en 1941, enseignant et administrateur scolaire. Entretien, 3 décembre 2010, Soddo, Wolaita.

⁵¹²DEMEKE ATNAFU, *The History of Ligaba School (1941-1974)*, BA Thesis in History, Advisor : David Chapple, AAU, 1985, p. 27.

⁵¹³« It was one of the ways to inculcate to us the sense of responsibility and hard work, all in a joyous atmosphere » ; MESFIN WOLDE MARIAM, élève à Täfari Mäkonnen de 1945 à 1949, géographe, universitaire célèbre et personnage public influent en Éthiopie. Entretien, 11 août 2009, Addis-Abeba.

⁵¹⁴« To do his duty to God and the Emperor, to help other people at all time, to obey the Scout Law » ; *The Täfari Mäkonnen School Ensign*, vol. 13, n°3, 1961, p. 7. Le *Täfari Mäkonnen School Ensign* est le journal des élèves de l'école éponyme.

⁵¹⁵GÄBRÄ MIKA'ÉL KUKÉ et DÄSALÄGN TANGA, respectivement enseignant et technicien agricole retraités. Entretien, 12 novembre 2010, Soddo, Wolaita.

élèves étaient réunis tous les matins pour la cérémonie du lever de drapeau, ce sont les scouts qui en avaient la charge et qui se tenaient devant⁵¹⁶.

Illustration 11 : Élèves scouts



Source : Sylvia PANKHURST , *A Cultural History of Ethiopia*, London, Lalibela House, 1955,

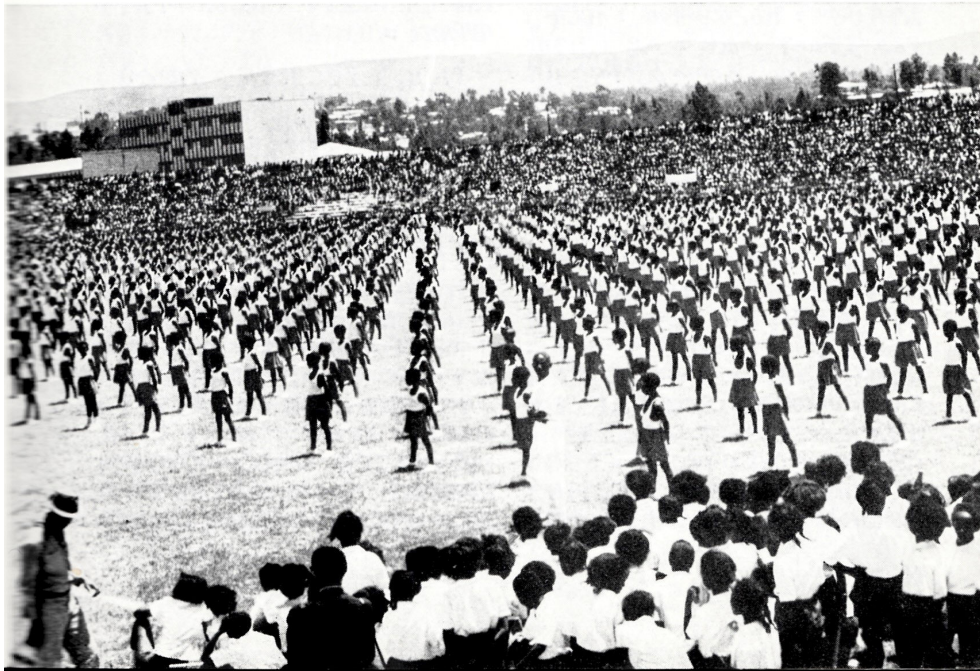
Dans les cours d'éducation physique, les enfants apprenaient à défiler de manière disciplinée : en rangs très ordonnés, en rythme, le torse bombé et la tête haute. Dans les années 1940-1950, ils étaient réservés aux garçons. Le sport formait des corps virils et martiaux assimilés à la masculinité ; et il aurait été jugé impudique que des filles pratiquent des activités sportives en public. Elles suivaient aux mêmes horaires des leçons de travaux domestiques. Les cours d'éducation physique sont devenus mixtes dans les années 1960, sans pour autant changer de nature. Les filles ont alors dû adopter une tenue vestimentaire masculine, le short – alors que montrer ses jambes était particulièrement indécent⁵¹⁷ – et des attitudes corporelles viriles. L'idéal de virilité, assimilé d'abord au masculin, a fini par modeler aussi les corps féminins.

⁵¹⁶GETACHEW KASSA, élève à Täfari Mäkonnen de 1967 à 1971, entretien, 8 août 2009.

⁵¹⁷Pascale Barthélémy a développé ce thème pour l'AOF lors du séminaire *Histoire des transformations sociales en Afrique*, organisé au Centre d'étude des Mondes Africains par Anne Hugon, Dominique Juhé-Beaulaton et Henri Médard le 12 avril 2010.

Illustration 12 : Cérémonies scolaires sportives, filles et garçons

ወጣት ፣ ተማሪዎች ፣ በአንድ ፣ ታላቅ ፣ የዕስፖርት ፣ ትርኢት ፣ ላይ ።



ልጃገረዶች ፣ በሰውነት ፣ ማጠናከሪያ ፣ ትምህርት ፣ ጊዜ ።

Texte : « Jeunes filles en cours d'éducation physique »

Source : ትምህርት በኢትዮጵያ (L'éducation en Éthiopie), Addis-Abeba, 1968, pp. 47-49.

En définitive, les écoles étaient des lieux d'activités en dehors de la classe qui avaient une fonction politique. Elles imposaient le culte de la personnalité de Haylä Sellasé et de la patrie, et inculquaient l'obéissance et le dévouement. La surveillance, la coercition et la propagande se combinaient pour façonner des individus dotés de la morale et des comportements politiques rêvés par le pouvoir.

Sociabilités scolaires : la violence des identités assignées

L'objectif d'homogénéisation n'était pas imposé seulement par les programmes et les rituels scolaires. Resserrer l'analyse sur le Wolaita permet de comprendre comment il imprégnait tout autant les relations entre les différents acteurs de l'espace scolaire. Les rapports de pouvoir – de genre et de classe – qui régissaient l'ordre social au dehors se transposaient dans l'école sous des formes spécifiques.

La hiérarchie entre Wolaita et Amhara – catégories comprises comme des métaphores de positions de pouvoir – tendait à se reproduire. Il ne s'agit pas de poser un conflit binaire entre des identités essentialisées mais plutôt de comprendre la manière dont l'imposition d'une culture « nationale » dominante marquait les sociabilités scolaires. La définition par les programmes officiels d'une identité éthiopienne exclusive – sémite, amharophone et chrétienne orthodoxe – traçait une limite vis-à-vis de laquelle les élèves occupaient des positions diverses. Or, le rôle de l'école était justement de fondre tous les élèves – les futures élites de la nation – dans ce moule unique ; la culture du centre y régnait en maître. De leur côté, les filles – en infime minorité⁵¹⁸ – faisaient face à de multiples formes d'oppression de genre et devaient lutter pour faire admettre la légitimité de leur présence à l'école. L'école était donc un lieu d'identités en tensions. Des humiliations aux conflits ouverts, ces tensions s'exprimaient sous forme de violence symbolique, psychologique et/ou physique. Bien que limités et contenus par ces rapports de pouvoirs, des espaces de sympathie et de solidarité étaient malgré tout bien présents.

Le parcours de la combattante : se forger face à la norme

Les élèves filles, comme les enseignantes, étaient très peu nombreuses. En 1959-60, un quart des élèves du primaire étaient des filles, elles composaient un dixième des effectifs dans le secondaire⁵¹⁹. Ces chiffres avaient peu augmenté en 1974, à la veille de la révolution

⁵¹⁸Voir chapitre 2.

⁵¹⁹MOEFA, *Government, Mission, Community and Church Schools*, Bureau of Educational Research and Statistics, 1959-1960, p. 7.

(ils étaient respectivement de 27% et de 17%)⁵²⁰. Dans le Wolaita, sur les 428 élèves qui se sont présentés à l'examen national de fin d'études primaires (grade 8) en 1973, seules 54 étaient des filles⁵²¹. Un an plus tard, quatre filles seulement se sont présentées à l'examen national de fin d'études secondaires (grade 12), contre 350 garçons⁵²². Celles qui achevaient leurs études le devaient à leur propre volonté et à la pugnacité de leurs familles. Tant pour les élèves filles que pour leurs parents, il fallait être prêt à affronter la réprobation sociale, tandis que l'intérieur de l'école n'était pas un espace totalement protégé des violences de genre. Par conséquent, terminer ses études était un parcours de la combattante.

Des différences de genre apparaissaient dans la relation pédagogique. Certains enseignants avaient des préjugés dévalorisants sur les capacités intellectuelles des filles. Ainsi, les mauvais résultats d'un garçon étaient généralement imputés à son manque de travail, ceux d'une fille à son manque de capacités, sans que le personnel pédagogique ne remette en question le poids du travail domestique des filles, peu compatible avec la réussite scolaire. Cela se traduisait par des remarques décourageantes, des humiliations, voire des insultes. Sāhay Zāryehun, élève dans les années 1960, se souvient de la manière dont étaient traitées ses camarades qui répondaient mal aux questions :

« Le professeur disait comme ça : "Toi, fille ! Tu as l'âge d'avoir un bébé, tu étudies en grade 4 et tu ne sais pas cela !" Deux ou trois filles recevaient des insultes. Je ne sais pas pourquoi ils les insultaient. La plupart du temps, ils venaient et ils les insultaient. Elles étaient assises au fond, car elles étaient un peu plus grandes, un peu plus âgées. Les insultes étaient-elles dues aux conditions de genre ? Je le crois⁵²³».

Ce témoignage met aussi en évidence le rôle de l'âge. C'est en effet à partir de la puberté que les problèmes commençaient vraiment. Il apparaissait, d'une part, incongru voire immoral qu'une fille aille à l'école si elle était en âge de se marier. Il s'agissait d'une obligation sociale et une fille pubère n'avait plus sa place à l'école⁵²⁴. À partir de cet âge, les filles étaient

⁵²⁰WORLD BANK, *Education in Ethiopia : Strengthening the Foundation For Sustainable Progress*, 2004, p. 117. Les chiffres utilisés par la Banque Mondiale pour cette époque sont les mêmes qui ont été produits par le gouvernement éthiopien.

⁵²¹ብሔራዊ ፈተና ርብሃር 8 ኛ ክፍል , 1965 EC (*listes de l'examen national, grade 8, 1973*) ; archives de l'école Ligaba Bāyānā, Soddo, Wolaita.

⁵²²YĀMESRACH ALULA, enseignante. Entretien, 2 janvier 2010, Soddo, Wolaita.

⁵²³ « You girl, you are too old enough to have now a baby, you are studying in grade 4 and still you don't know this ! like that he use to say the teacher. There was insulting to two or three girls. I don't know why they insult them. Most of the time they go they insult. They were sitting at the back, because they are a bit tall, a bit older. The insulting is in gender condition ? I think » ; SĀHAY ZĀRYEHUN, fonctionnaire au ministère de l'Agriculture, directrice d'école. Entretien, 7 janvier 2011, Addis-Abeba.

⁵²⁴YĀMESRACH ALULA, enseignante. Entretien, 2 janvier 2010, Soddo, Wolaita.

aussi sujettes à des pressions de la part d'enseignants qui voulaient « se mettre en ménage » avec elles⁵²⁵. Une telle demande inscrite dans le rapport hiérarchique maître-élève et dans un contexte social de domination masculine plaçait évidemment l'élève dans une situation particulièrement pénible. Comment refuser quand sa réussite scolaire en dépendait ? Comment ne pas craindre des repréailles ?

Les relations n'étaient pas plus douces venant des élèves garçons. Yämesrach Alula, une des quatre premières à avoir terminé des études secondaires, se souvient qu' « à cette époque, comme très peu d'hommes croyaient en l'égalité, les garçons violentaient librement les filles sur le chemin de l'école comme dans l'école. À cause de cela beaucoup de filles arrêtaient⁵²⁶ ». Les propositions plus ou moins agressives de relations sexuelles étaient fréquentes. Être en âge d'avoir des relations sexuelles et passer ses journées en compagnie de garçons, fut-ce dans une salle de classe, faisait peser sur les adolescentes un fort soupçon d'amoralité, que les hommes prenaient pour véridique. En définitive, les élèves filles étaient confrontées de manière banale à des violences de genre de la part d'enseignants ou d'élèves masculins, sur le chemin de l'école et dans l'école elle-même. Toujours selon Yämesrach Alula, quelques rares filles particulièrement mûres et aguerries se défendaient.

Cette expérience scolaire difficile a eu un impact considérable sur la construction de l'identité individuelle et collective des femmes qui sont arrivées au bout du cursus secondaire. Elles ont été amenées à penser différemment les normes sociales et les stéréotypes intégrés par les femmes elles-mêmes. Face au poids des déterminismes sociaux et à de leur marge de manœuvre limitée, elles ont adopté une attitude de résistance particulière. Face à la mauvaise appréciation des enseignants sur leurs capacités intellectuelles, travailler assidûment pour être les meilleures ; contre leur supposée immoralité, adopter un comportement modèle et se tenir le plus loin possible des garçons⁵²⁷. Ne pas être dans la norme leur a fait réaliser l'ampleur de son pouvoir ainsi que son caractère construit. L'expérience scolaire leur a donné dès l'adolescence la volonté de peser sur cet état de fait. Un des moyens à leur disposition était d'être des modèles pour que d'autres filles leur emboîtent le pas⁵²⁸. Il fallait se montrer forte et exemplaire pour achever son cursus scolaire. Et effectivement, les quatre « pionnières » qui ont obtenu leur diplôme de fin d'études secondaires en 1974 ont été les héroïnes de leurs

⁵²⁵ YÄMESRACH ALULA, enseignante. Entretien, 2 janvier 2010, Soddo, Wolaita.

⁵²⁶ « በዚያን ጊዜ በእኩልነት የሚያምኑ ወንዶች ጥቂት ስለነበሩ ወንዶች ልጆችም ሴቶች በነፃነት በመንገድም ሆነ በትምህርት ቤት ይደበድቡቸዋል ከዚህም የተነሳ ብዙ ሴቶች ይቁርጣሉ » ; YÄMESRACH ALULA, enseignante. Entretien, 2 janvier 2010, Soddo, Wolaita.

⁵²⁷ YÄMESRACH ALULA, enseignante. Entretien, 2 janvier 2010, Soddo, Wolaita.

⁵²⁸ YÄMESRACH ALULA, enseignante. Entretien, 2 janvier 2010, Soddo, Wolaita.

cadettes. Ayäläch Täklä-Maryiam se souvient : « Yämesrach, Kassäch, sa sœur et Nehassé étaient mes modèles, les voir me donnait le courage de continuer, je voulais être comme elles. Elles nous donnaient des conseils et nous encourageaient, elles étaient si fortes !⁵²⁹ ». Admiration classique d'une jeune adolescente pour les « grandes », renforcée par la force de caractère de ces dernières, par leur détermination nécessaire au vu de la dureté des conditions d'études pour les filles.

À l'épreuve de l'homogénéisation

L'école était également un espace parfois hostile pour les élèves venus des campagnes. L'homogénéisation passait en premier lieu par deux pratiques : le changement de nom et l'imposition de l'amharique comme seule langue digne d'être parlée. Cette suprématie culturelle du Nord, qui justifiait et soutenait sa domination sur le Sud, était un point de tension particulièrement sensible.

L'adoption de prénoms amhara comme moyen d'intégration a été un phénomène très répandu parmi les peuples conquis, qui résultait en partie d'un choix stratégique et en partie d'une obligation. Porter un nom oromo, wolaita ou autre était discriminant. Amorcée dès le début du XX^e siècle par ceux qui adoptaient la religion chrétienne orthodoxe, cette pratique s'est trouvée accentuée après l'occupation italienne par la scolarisation. Pour pouvoir entrer à l'école, il était en effet exigé des élèves wolaita qu'ils adoptent un prénom amhara. Changer de prénom est un trait courant, et valorisé, de la société amhara. Une même personne peut porter un prénom dans sa famille, un autre avec ses amis, un autre au travail etc. Si ceci peut expliquer que cette pratique ait été appliquée aux membres des peuples conquis, elle devenait néanmoins dans ce contexte un acte de violence symbolique.

Les noms des anciens scolarisés qui m'ont accordé des entretiens sont à cet égard révélateurs. Abäbä Fola, Gäbrä-Mika'él Kuké, Däsalägn Tanga, Bogalä Gäsamo etc., tous ont des prénoms amhara suivis du prénom wolaita de leur père⁵³⁰. De même, les listes des candidats aux examens nationaux ne comptent que des prénoms amhara⁵³¹, les élèves wolaita ne sont identifiables que par leur second patronyme. D'après Abäbä Fola, passé de l'école missionnaire à l'école gouvernementale au début des années 1960 : « nous ne pouvions aller à

⁵²⁹ « Yämesrach, Kassäch, her sister and Nehassé were my models. Seeing them gave strength to continue. They were so strong ! » ; AYÄLÄCH TÄKLÄ-MARYAM, enseignante. Entretien 19 novembre 2010, Soddo, Wolaita.

⁵³⁰ Le « nom de famille » n'existe pas en Éthiopie, les individus sont nommés par leur prénom suivi du prénom de leur père.

⁵³¹ ብሔራዊ ፈተና ርስተር 8 ኛ ክፍል , 1965 EC (*listes de l'examen national, grade 8, 1973*) ; archives de l'école Ligaba Bāyānā, Soddo, Wolaita.

l'école avec notre nom wolaita, nous devions changer à la porte. Quand nous donnions notre nom, le secrétaire le changeait⁵³²». Zebdewos Chama, entré à l'école gouvernementale dix ans plus tôt, dit la même chose avec un mélange de rancœur et d'humour :

« On m'a demandé de changer mon nom ! Mon nom est Zebdewos, mon père s'appelait Chama. "Chama" veut dire "mauvais", mauvais pour qui ? Pour l'ennemi. Si Chama est appelé, l'ennemi fuit. Ils m'ont demandé de changer mon nom : "ne dis plus le nom de ton père "Chama" mais "Choma". "Choma" veut dire "gras" [le gras de la viande en amharique]⁵³³».

Au delà de la violence faite à son identité, le changement de signification était, malgré tout, quelque peu humiliant. Le gras de la viande est, certes, apprécié en Éthiopie en général et dans le Wolaita en particulier, mais être un valeureux guerrier qui met l'ennemi en fuite est bien plus valorisant que d'être un « bon morceau ». Dans la grande majorité des cas, cependant, les jeunes adoptaient ou se voyaient attribué un prénom amhara commun.

L'obligation de maîtriser la langue amharique posait deux sortes de problèmes. Le premier en était l'apprentissage parfois douloureux, le second portait sur la réussite aux examens. Il était prescrit dans les *Teacher Training Institutes* de développer chez les futurs enseignants la « tolérance pour les différentes langues, religions et groupes ethniques⁵³⁴ ». Pourtant, il semble que les moqueries et humiliations adressées à ceux qui éprouvaient des difficultés à apprendre la langue officielle aient été fréquentes :

« L'attitude des enseignants à l'école, l'attitude de tous les enseignants amhara dans la classe... quand tu parles, tu pourrais bien ne pas être capable de prononcer les lettres amhariques correctement. Par exemple, la première lettre de "b" est "bä" et les Wolaita le prononcent "baa". "Baaaaa !!!", ne dit pas "baa", "baa" c'est le langage des moutons ! [...] Alors, dès qu'il arrive, il montre cet élève, se lève et dit "baaaaaa !", démoralisant les élèves. [...] Ils se moquaient, alors ce genre de milliers de mots comme ça, cela démoralise les gens, et les élèves parfois se cachent du professeur. [...] Nous nous sentions très intimidés par les professeurs amhara⁵³⁵».

⁵³²« We have to change, we can't come with our Wolaita name to the school, we have to change, at the gate. When we give our name registered, the registerer change »; ABABA FOLA, enseignant. Entretien, 18 novembre 2009, Soddo, Wolaita.

⁵³³« I myself was asked to change my name! My name is Zebdewos, my father was named "Chama". "Chama" is a Wolaita name. "Chama" means "nasty", nasty for who ? For the enemy. If "Chama" is called, the enemy runs. They asked me to change my name, "don't say your father's name Chama but Choma". Choma means "fat" » ; ZEBDEWOS CHAMA, enseignant, directeur d'école missionnaire, gouverneur de district. Entretien, 10 novembre 2010, Soddo, Wolaita.

⁵³⁴MOEFA, *Curriculum Policies and Standards. Teacher Training Institutes*, August 1965, p. 41.

⁵³⁵« The attitude of the teachers in the school, the attitude of all Amhara teachers in the class... when you speak, you might not be able to call the Amharic letters properly. For example, the first letter of "b" is "bä" and the Wolaita calls it "baa". "Baaaaa !!!" don't say "baa", "baa" is the language of sheep ! [...] So as soon as he comes, he points to that students and stands and "baa" he says, demoralizing the students [...] They mocking, so that

Certains professeurs enseignaient l'amharique en ravalant la langue de leurs élèves wolaita à l'animalité ; à des sons prononcés par un peuple dont l'humanité souffrait à leurs yeux d'incomplétude. Tous les enseignants amhara n'agissaient probablement pas de la sorte. Toutefois, même si une partie seulement pratiquait cette forme d'humiliation, le fait que le souvenir en soi resté très présent chez les anciens élèves témoigne de son caractère traumatisant.

Les élèves dont la langue maternelle n'était pas l'amharique étaient de plus pénalisés par la règle qui faisait de l'amharique une discipline éliminatoire aux examens : « À l'examen national du grade 8, à l'examen national du grade 12, un élève qui échouait en amharique ne rentrait pas à l'université. Parce qu'il a échoué à un seul sujet, l'amharique, il ne rentrait pas à l'université, même s'il avait eu A en mathématiques et aux autres disciplines⁵³⁶». L'examen est « un regard normalisateur, une surveillance qui permet de qualifier, de classer et de punir [...] la superposition des rapports de pouvoir et des relations de savoir prend dans l'examen tout son éclat visible⁵³⁷» écrivait Michel Foucault. L'échec à l'examen d'amharique était la marque d'une carence tenace en dépit d'années de scolarisation. Le pouvoir opérait une sanction qui rappelait à l'élève que, malgré ses efforts, il ne répondait pas suffisamment aux critères requis pour être pleinement éthiopien. En conséquence, « l'examen d'amharique était terrifiant⁵³⁸». Cette règle, qui avait pour principal objectif l'homogénéisation par la langue officielle, hiérarchisait durement les élèves entre eux. Dans le cas où cette règle aurait été fondée sur des considérations pédagogiques, c'est l'anglais, langue d'enseignement à l'université, qui aurait dû être éliminatoire. À bien des égards, pour les jeunes élèves wolaita venus des campagnes après être passés par les écoles missionnaires, l'entrée dans l'institution scolaire gouvernementale était une entrée dans le « monde de l'autre », auquel il fallait s'adapter pour réussir et dans lequel ils partaient désavantagés.

Ceux dont la langue maternelle n'était pas l'amharique étaient d'autant plus pénalisés que le système scolaire valorisait en premier lieu les aptitudes linguistiques des élèves⁵³⁹. En

types of many thousands of words like that demoralize the people, and students sometimes hide from the teacher [...] And hence, we were feeling shy from Amhara teachers » ; ZEBDEWOS CHAMA, enseignant, directeur d'école missionnaire, gouverneur de district. Entretien, 10 novembre 2010, Soddo, Wolaita.

⁵³⁶ « 8 ኛ ብሕራዊ ፈተና 12 ኛ ብሕራዊ ፈተና በአማርኛ ተማሪ ቢወድቅ ወደ ዩኒቨርሲቲ አይገባም። ባንድ ሰብኛነት አማርኛ ስለወደቀ በሂሳብ በሌላ ትምህርት ለ ቢኖርም በኃይለ ሥላሴ ጊዜ ዩኒቨርሲቲ አይገባም » ; LÄMMA DIDANA, enseignant à la retraite. Entretien, 14 décembre 2009, Soddo, Wolaita.

⁵³⁷ Michel FOUCAULT, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1975, p. 217.

⁵³⁸ « Amharic examinations were very very very frightening examinations » ; ZEBDEWOS CHAMA, enseignant, directeur d'école missionnaire, gouverneur de district. Entretien, 10 novembre 2010, Soddo, Wolaita.

⁵³⁹ PAULOS MILKIAS, *Haile Selassie, Western Education and Political Revolution in Ethiopia*, New York, Cambria Press, 2006, p. 150.

conséquence, l'anglais avait un fort pouvoir d'attraction sur les élèves wolaita. À la fin des années 1960, Paolos Sorsa a quitté pour deux ans l'école gouvernementale pour retourner à l'école missionnaire car les cours d'anglais y étaient meilleurs :

« À ce moment-là, ce que je pensais, c'est que les méthodes d'enseignement et les professeurs d'anglais à l'école gouvernementale n'étaient pas bonnes. [...] Alors, ce que j'ai pensé à ce moment-là... Deux enfants de mon oncle, ils apprenaient sur le campus de la mission d'Otona. Chaque semaine, tous les jeudi, nous nous retrouvions à Bāqolo Sānyo et rendions visite ensemble à nos familles. Ils conversaient en anglais. À ce moment-là, je n'étais pas assez intelligent pour parler en anglais. Alors, j'ai pensé qu'ils recevaient une meilleure éducation dans une meilleure école, et que cette école de la mission d'Otona était une meilleure école. Alors, je devais rejoindre cette école juste pour parler la langue anglaise comme ils la parlaient. Ma première intention était de parler anglais couramment. Tu sais, notre société reconnaît celui qui parle une langue très couramment, que cela soit l'amharique ou l'anglais, pas une autre éducation. Si tu parles la langue très couramment, si tu écris cette langue d'une bonne manière, notre société considère que tu es une personne éduquée. Alors, c'était mon intention à ce moment-là, alors j'ai commencé à apprendre l'anglais⁵⁴⁰».

L'anglais était politiquement plus neutre et jouissait à leurs yeux d'un prestige supérieur à l'amharique. Il pouvait donc s'agir d'une alternative à ce dernier. En apprenant l'anglais, les élèves wolaita sortaient de leur langue dénigrée par l'acquisition d'une langue internationale, parlée par des nations lointaines qui ne les dominaient pas directement.

Les rapports de pouvoir du dehors n'étaient pas transportés dans l'école uniquement par les enseignants. Ils étaient aussi le fait des élèves. Il existait cependant des espaces de solidarité :

« Les relations entre les élèves amhara et les élèves wolaita... il y a toujours des gens bien, il y a toujours des gens bien. Et de mon âge, il y avait une personne ici, son nom est Ato Techanā [...] et c'était quelqu'un de bien. Et dans l'école, des garçons [...] nous disaient que... ils nous disaient comme ça : "faites attention", ils nous mettaient en garde, "[cet enseignant] va vous faire ça,

⁵⁴⁰« By then what I thought was the government school English teaching method and English teachers were not important. [...] So what I thought by then... Two children of my uncle they were learning in Otona missionary campus. Weekly on Friday we were meeting in Bāqolo Sānyo and visiting our family together. They were conversing in English. By then, I was not clever enough to talk in English as they talk in English. Then I thought they were educated in a better education and better school, and this mission Otona School is better school. So I have to join that school just to speak English language as they speak. [...] my first intention is fluently to speak in English. You know our society... recognizes that one who speak a language very fluently it is Amharic or English, not other education. If you speak the language fluently, if you write that language a good manner, our society considers you are an educated person. So by then my intention was that, so I started to study English » ; PAOLOS SORSA, fonctionnaire au ministère de la Justice. Entretiens, 14 et 21 décembre 2010, Addis-Abeba.

faites juste attention et quand vous le verrez, agissez comme ça". Il y avait des gens sympathiques qui étaient touchés par nous, et ils nous disaient d'être... il nous mettaient en garde : "quand vous allez voir le professeur, faites comme ci, si vous faites comme ça, il va vous tuer, il va vous humilier"⁵⁴¹».

Ces gestes de solidarité étaient loin d'être négligeables. Cependant, les élèves wolaita réprouvaient le fait de recevoir leur éducation d'une institution dans laquelle ils étaient quotidiennement humiliés, où il leur était constamment rappelé qu'ils demeuraient des Éthiopiens de seconde catégorie.

La difficile transgression des hiérarchies sociales : le renvoi de Lewel Wäldä-Sellasé Temamo en 1953 et la rixe de 1971

La marge de manœuvre de ceux qui voulaient aider les élèves des campagnes était limitée. En 1953, à Soddo, l'enseignant Lewel Wäldä-Sellasé Temamo – célèbre pour être devenu plus tard ministre de la Culture – a obtenu l'autorisation de mettre en place une association d'entraide pour les élèves modestes. Il s'agissait de réunir de l'argent pour distribuer des habits et des fournitures scolaires. Constatant que les élèves des campagnes abandonnaient leur scolarité en raison des longs trajets et de l'impossibilité pour eux de se loger en ville, il a entrepris de construire des logements dans l'école. Il n'a pas fallu beaucoup de temps pour bâtir plusieurs *gojo bét*, des maisons de terre à toiture de chaume⁵⁴². Mais cette initiative a rapidement suscité l'opposition des notables de la ville, qui n'étaient pas particulièrement favorables à l'éducation des enfants de leurs paysans. Lewel Wäldä-Sellasé Temamo a refusé de céder et le conflit a abouti à son renvoi. Le jour de son départ, les élèves qui n'étaient pas enfants de notables ont quitté leurs classes pour se rassembler devant la sortie de l'école. En pleurs et en chanson, ils lui ont manifesté leur soutien et affirmé leur opposition à la décision des autorités. D'une part, cet événement témoigne que les hiérarchies sociales ne devaient pas être transgressées. Lewel Wäldä-Sellasé Temamo avait franchi le pas entre la charité et la promotion des enfants de paysans ; le rappel à l'ordre a été immédiat. Il s'est agi,

⁵⁴¹« The relation between Amhara students and Wolaita students... there are still good people, there are still good people. And to my age, there is one person here, his name is Ato *Techanä* [...] and he was a good man. And in the school, some boys, they tell us that... they will say you like this : "be careful", they warned, "he will do like this to you, you just be careful, and you go to him you act like this". They are friendly people who feel about us, and he tells us to be... he warns us : "when you go to that teacher, just go like that, if you go in this way he will kill you, he will degrade you", they were advising us » ; ZEBDEWOS CHAMA, enseignant, directeur d'école missionnaire, gouverneur de district. Entretien, 10 novembre 2010, Soddo, Wolaita.

⁵⁴²DEMEKE ATNAFU, *The History of Ligaba School (1941-1974)*, BA Thesis in History, Advisor : David Chapple, AAU, 1985, p. 21.

d'autre part, de la première manifestation des élèves Wolaita contre la direction de l'école, mais aussi contre le pouvoir de l'aristocratie locale⁵⁴³.

Les relations étaient particulièrement tendues avec les élèves des *awraja* de Dārāssa et Sidama, venus accomplir leurs études secondaires à Soddo. Ils étaient tous issus de familles de colons propriétaires terriens – les enfants de familles modestes n'avaient pas les moyens financiers d'étudier loin de chez eux. Un jour du second semestre de 1971, un violent conflit a éclaté après qu'un élève venu de Dārāssa ait insulté un Wolaita pendant le repas de midi. En réponse, des élèves wolaita se sont armés de pierres et de bâtons pour attaquer le groupe dans lequel se trouvait la personne qui avait proféré l'insulte. Les enseignants et la direction n'ont rien pu faire. Avant qu'il ne soit dispersé par la police, le combat a duré plus d'une demi-heure. Deux élèves wolaita et quatre autres ont été grièvement blessés et envoyés d'urgence à l'hôpital. Les tensions avaient atteint un niveau qui n'avait pas été anticipé par les autorités de l'école ni par celles de l'*awraja*. Le gouverneur Wäldä-Sama'et Gäbrä-Wäld a alors pris l'initiative de fermer l'école pour 25 jours afin de trouver une solution. Le jour même, il a contacté les gouverneurs des *awraja* de Dārāssa et Sidama. Tous trois ont décidé de réunir un comité composé des familles des élèves. Ceux qui avaient pris part à l'affrontement ont été expulsés pour un an⁵⁴⁴. Selon Wäldä-Sama'et Gäbrä-Wäld, il s'est agi d'une simple dispute sans conséquences ayant pour cause une concurrence banale entre jeunes venus d'endroits différents, une « guerre des boutons » en somme :

« Les gens qui venaient du Sidamo et des Wolaita, il y a eu des... un petit combat. [...] Parfois tu vois les étudiants sont envieux : "Regarde, ils arrivent de Dilla et ils étudient ici, peut-être que leurs notes sont meilleures". Et parfois, quand la note est meilleure, la note des élèves wolaita : "ha ! Parce qu'il est Wolaita il a une meilleure note à cause de ça". Il y a... c'est [comme cela] dans le monde entier⁵⁴⁵».

Ce genre de considérations est sûrement à prendre en compte. Mais il se trouve que, encore aujourd'hui, l'ancien gouverneur Wäldä-Sama'et Gäbrä-Wäld refuse de penser que cette histoire ait pu avoir des mobiles plus sérieux. D'autres entretiens montrent au contraire

⁵⁴³GÄBRÄ MIKA'ÉL KUKÉ et DÄSALÄGN TANGA, respectivement enseignant et technicien agricole retraités. Entretien, 12 novembre 2010, Soddo, Wolaita.

⁵⁴⁴DEMEKE ATNAFU, *The History of Ligaba School (1941-1974)*, BA Thesis in History, Advisor : David Chapple, AAU, 1985, p. 40-41.

⁵⁴⁵« The people who came from Sidamo and some Wolaita they were some... a little fight. [...] Sometimes you see students are envy : "Look, they come from Dilla and they study here, maybe their grade is higher". And sometimes when the grade is higher, the Wolaita students' grade is higher : "ha ! because he is Wolaita he is getting higher grade because of this". There is... this is all over the world » ; WÄLDÄ-SAMA'ET GÄBRÄ-WÄLD, gouverneur du Wolaita de 1963 à 1973. Entretien, 15 janvier 2011, Addis-Abeba.

que le conflit avait des causes plus profondes qu'une simple jalousie entre élèves, et que ces dernières étaient inscrites dans les relations de domination propres au sud de l'Éthiopie :

« Les enfants des Amhara de Soddo et aussi ceux qui venaient de Dilla et Yergaläm [...] Ils disaient au gens ici "Wolamo", ils le disaient encore et encore. "Ces Wolamo, ils sont devenus éduqués et ils font les fiers avec nous. Maintenant, ils doivent manger leurs patates", les patates nouvelles... les mangeurs de patates nouvelles... ils sont des mangeurs *d'enjära* et ces Wolaita étaient des mangeurs de patates nouvelles. Alors, ils nous insultaient et donc un jour les gens, je veux dire les élèves wolaita, les élèves [...] wolaita éduqués, ils ont discuté ensemble et un jour un grand affrontement a eu lieu dans la cour de l'école [...] Ils disaient : "Qu'est-ce que l'éducation pour vous ? Vous devez manger vos patates et servir les Amhara, l'éducation n'est d'aucune utilité pour vous"⁵⁴⁶».

Les insultes évoquées par Zebdewos Chama avaient une forte dimension politique. « Wolamo » était le nom que les conquérants avaient donné aux Wolaita après les avoir vaincus. Le terme, péjoratif, était perçu, à juste titre, comme une insulte par les intéressés ; il signifiait leur sujétion. La pomme de terre était considérée comme un aliment dégradant par les habitants du Nord. Elle pousse sous terre, domaine du diable et des vers. Elle symbolisait la nourriture des animaux là où *l'enjära*, galette faite à base d'une céréale, le *téf*, était celle des hommes⁵⁴⁷. Ces insultes reposaient sur l'idée d'une humanité supérieure à une autre et de la légitime soumission des Wolaita, d'où l'opposition à leur scolarisation qui pouvait les émanciper de la servitude. L'assimilation qu'ambitionnait le système scolaire suscitait l'opposition de l'aristocratie car l'homogénéisation, qui comportait sa part non négligeable de violence, supposait aussi un nivellement des inégalités. Les élèves reproduisaient le discours des « *balabbat*, princes et aristocrates » dénoncé en 1942 par Bogalä Wallälu dans sa lettre au ministère de l'Éducation, qui disait en substance : « si les paysans sont éduqués, qui va nous servir ? ». En 1971 comme en 1942, la survie de l'aristocratie en tant que classe dépendait de sa capacité à exploiter les paysans. À l'opposé, les enfants des campagnes qui allaient à l'école manifestaient un acharnement à étudier qui évoque un véritable combat pour s'extraire de la

⁵⁴⁶« The Soddo town Amhara children and also those who come from Dilla and Yergaläm [...]. They said the people here : "Wolamo", they say again and again. "These Wolamo they became educated and they are proud upon us. Now they have to eat their potatoe", the young potatoe... the young potato eater... they are *enjära* eaters and these Wolaita were young potato eater. So they insulted like that and then one day, people, I mean the Wolaita students, the well educated Wolaita students [...], they talk together and one day there happened a great struggle inside the compound of the school [...] "What is education for you ?" they say "you have to eat your potatoes and you have to serve for Amhara, education is no need for you" they said » ; ZEBDEWOS CHAMA, enseignant, directeur d'école missionnaire, gouverneur de district. Entretien, 10 novembre 2010, Soddo, Wolaita.

⁵⁴⁷Je remercie Thomas Guindeuil qui m'a transmis cette information.

condition de paysan surtaxé et corvéable : vivre à cinq dans la cuisine d'un enseignant indien, faire des courses en échange d'un peu d'argent ou de nourriture, supporter les humiliations vécues dans l'école.

C'est au cœur de ces tensions sociales que Yāmesrach Alula, témoin en tant qu'élève des événements, situe la rixe de 1971 : « Il y avait un autre problème. Ce n'est pas [seulement] une affaire de cultures, de riches et de pauvres. Il y avait autre chose à l'intérieur, cet événement a fait ressortir la situation des propriétaires terriens et des métayers. Les riches, les pauvres, la différence de culture, tout cela a créé les problèmes⁵⁴⁸».

Pour Yāmesrach Alula, ce conflit entre élèves était un conflit entre classes sociales joué en miniature, les catégories d'Amhara et de Wolaita recoupant dans l'esprit des acteurs celles de propriétaire et de métayer, de maître et de serf, de vainqueur et de vaincu. De manière éloquente, elle poursuit son témoignage en établissant directement le lien entre cette rixe et le mouvement étudiant contre le régime de Haylā Sellasé, auquel les élèves du Wolaita ont activement participé.

Conclusion

Le discours nationaliste d'inclusion et d'exclusion porté par les enseignements s'est traduit par de fortes contradictions pour les élèves les plus éloignés de la culture dominante. Des pratiques humiliantes de la part de certains enseignants ont fait naître en eux le sentiment d'évoluer dans un environnement où ils n'étaient pas les bienvenus. Le paradoxe était manifeste entre une école qui défendait et imposait l'assimilation, tout en reproduisant en son sein des pratiques qui réactivaient la marginalisation à l'œuvre hors de ses murs. L'expérience scolaire des élèves candidats à l'assimilation était au cœur de cette tension.

En regard des grands projets en partie idéalisés de l'État, ce phénomène témoigne de la profonde inscription de l'école dans les rapports de pouvoir locaux. Le système scolaire national affirmait vouloir assimiler les composantes hétérogènes de la nation en une communauté politique homogène ; dans le Wolaita, les relations de domination s'appuyaient précisément sur la différence. Le nivellement social par le haut que l'assimilation impliquait signifiait à terme un bouleversement des hiérarchies sociales, suscitant des crispations au sein du groupe dominant qui voyait sa position menacée. Ceci transparaisait dans les tensions entre les élèves appartenant au groupe des colons et ceux des campagnes qui visaient

⁵⁴⁸ « ሌላውን ችግር ነበረው። የክልቸርና የሀብታም የድሀም ጉዳይ እይደለም። ሌላውን ነገር ውበጡ ነበር የባለመሬት የጭሰኛና የባለባትን ሁኔታ ያመጣል ይህ ነገር። ሀብታም ድሀ የክልቸር መለያየት ሁሉ ችግርችን እየፈጠረ ይሄዳል » ; YĀMESRACH ALULA, enseignante. Entretien, 2 janvier 2010, Soddo, Wolaita.

l'ascension sociale par l'assimilation, comme dans les humiliations infligées par des enseignants tenants de la culture dominante vis-à-vis d'élèves qui étaient nés au-delà de ses marges. L'hétérogénéité des composantes de la nation était une des conditions de la sauvegarde du système.

La relation pédagogique paternaliste et pastorale visait à l'incorporation de l'humilité et de l'obéissance en combinant le coercitif et l'affectif, les sentiments de crainte et d'amour à l'égard de l'autorité en général et de l'empereur en particulier. Les rituels scolaires avaient pour but d'inculquer le sentiment d'inclusion dans la communauté nationale et la vénération pour Haylä Sellasé, pierre d'angle d'un système symbolique fondée sur sa personne, la nation et le progrès ; trinité dont il était le père, celui sans qui il ne saurait y avoir d'Éthiopie. Le scoutisme visait à former un puissant esprit de corps unissant les élèves en une solidarité horizontale. Ce corps collectif devait comme un seul homme se consacrer à son devoir de servir Dieu, le roi et la patrie. Le dispositif formé par les savoirs enseignés et les pratiques pédagogiques soudait la figure de l'empereur et les concepts de nation et de progrès en un système symbolique unique. Toutefois, les tensions entre le projet programmatique de l'État et les réalités de la pratique ont entraîné des formes de réceptions distinctes, à la faveur desquelles les rouages de ce système symbolique allaient être démontés et reconstruits. Les discours scolaires ont été réinterprétés du fait des tensions identitaires générées par l'école ; et parce que le régime promettaient un avenir de progrès qui est apparu aux élèves des années 1960 bien moins envisageable qu'à ceux des années 1940.

Chapitre 5

Les meneurs de la nation : de la fidélité à la révolte

Dès 1941 et jusqu'à la fin du régime en 1974, le système scolaire assignait aux élèves le rôle de futurs exécutants du pouvoir autocratique de Haylä Sellasé et de meneurs de la nation sur la voie du progrès. Il importe, dès lors, de se pencher sur le rôle effectivement joué par les générations d'élèves et de diplômés scolarisés entre 1941 et 1974, et sur les transformations de leurs comportements politiques. Ceci implique de s'attacher aux effets de la socialisation – officielle et contestataire – à l'œuvre dans l'école, de lier cette dernière aux réalités sociales vécues et de questionner la manière dont les scolarisés ont interprété les discours inculqués dans l'école. Les attitudes politiques des élèves de Wolaita mettent à jour la manière dont ils concevaient la nation, ses hiérarchies sociales, les pratiques de pouvoir dont elle était le théâtre, et le rôle qu'ils devaient y jouer.

Le passage de la fidélité au régime à sa contestation, à la charnière des années 1960, et la radicalisation du milieu scolaire d'Addis-Abeba ont fait l'objet d'études approfondies⁵⁴⁹. Les événements les plus marquants et les plus visibles qui ont débouché sur la révolution éthiopienne de 1974 ont eu lieu à Addis-Abeba. Du fait de la concentration des organes du pouvoir dans la capitale, le rôle des provinces a été, jusque-là, en grande partie négligé ou considéré de manière résiduelle. Le fait que les étudiants d'Addis-Abeba ont été les fers de lance de la révolution, à laquelle ils ont donné ses premières impulsions et ses armes idéologiques, a réduit l'expérience politique des élèves des écoles secondaires des provinces à un lointain murmure. Ce faible écho donne l'impression que ces derniers n'ont été qu'à la remorque de leurs aînés. Les monographies scolaires réalisées par les étudiants du département d'histoire de l'université d'Addis Abāba, dans le cadre de leurs mémoires de M.A., constituent une porte d'entrée pour saisir les activités politiques du milieu scolaire des

⁵⁴⁹ Randi Rønning BALSVIK, *Haile Sellasie's Students : The Intellectual and Social Background to Revolution, 1952-1977*, African Studies Center, Michigan State University, 1985, 363 p. ; Randi Rønning BALSVIK, *The Quest for Expression. State and the University in Ethiopia under Three Regimes, 1952-2005*, Addis Ababa, Addis Ababa University Press, 2007, 190 p. ; MESSAY KEBEDE, *Radicalism and Cultural Dislocation in Ethiopia, 1960-1974*, Rochester, University of Rochester Press, 2008, 235 p. ; BAHRU ZEWEDE (eds.), *Documenting the Ethiopian Student Movement : An Exercise in Oral History*, Addis Ababa, Forum for Social Studies, 2010, 162 p.

provinces. Il s'agit, à partir du cas du Wolaita, de contribuer à cette histoire décentralisée des années qui ont précédé cet événement majeur qu'a été la révolution éthiopienne de 1974.

Comme à Addis-Abeba, il est possible de distinguer dans le Wolaita une génération fidèle scolarisée dans les années 1940-1950 d'une génération contestataire scolarisée dans les années 1960-1970. Dans les deux premières décennies d'après-guerre, les opportunités d'ascension sociale par l'école étaient importantes et l'espace national constituait une ressource pour les jeunes Wolaita qui désiraient se libérer des aléas de l'agriculture de subsistance et de la violence de la domination politique. Les scolarisés fondaient de l'espoir sur le régime de Haylā Sellasé. À partir des années 1960, l'école a eu plus de mal à tenir ses promesses, le système politique s'est figé et le progrès sans cesse promis dans l'espace scolaire se faisait désespérément attendre : les jeunes wolaita scolarisés voyaient leur famille dans une situation de domination qui ne semblait pas en voie de se transformer. Des élèves sont dès lors devenus de plus en plus critiques et se sont politisés en lien avec le mouvement étudiant de l'université d'Addis Abāba. En 1970, le Wolaita a été le théâtre la « campagne d'éradication des voleurs », qui témoigne de la manière dont leur conscience politique s'est forgée tant dans la diffusion d'idées contestataires à travers les écoles que dans leur expérience des structures locales du pouvoir. L'attention portée sur les liens entretenus avec les étudiants de la capitale permet de mener des comparaisons pour distinguer les caractères communs et spécifiques de ce processus de politisation qui s'est joué à l'articulation des espaces local et national.

La génération fidèle des années 1940 et 1950

À la libération, les besoins de la reconstruction et le projet de Haylā Sellasé de bâtir une administration centralisée a entraîné une croissance rapide de l'appareil d'État. L'école était chargée de former le personnel nécessaire à tous les échelons de l'appareil administratif. Jusqu'à la fin des années 1950, « les Éthiopiens éduqués ont bénéficié d'un accès sans restrictions aux emplois publics et, à bien des égards, d'un traitement préférentiel⁵⁵⁰ ». Ceci se vérifiait dans la capitale aussi bien que dans les provinces. Désirant créer des élites assimilées originaires de tout le pays, l'empereur encourageait les directeurs des établissements de provinces à envoyer leurs meilleurs élèves dans les écoles d'élite de la capitale, où ils étaient accueillis comme pensionnaires aux frais du gouvernement. Certains parmi la première génération d'élèves de Soddo ont accompli des ascensions sociales fulgurantes en accédant à

⁵⁵⁰ « Educated Ethiopian have enjoyed unrestricted access to public employment and, in many respects, preferential treatment » ; John MARKAKIS, *Ethiopia. Anatomy of a Traditional Polity*, Oxford, Clarendon Press, p. 183.

de très hauts postes civils et militaires : Lewel Wäldä-Sellasé Temamo et Zäwdé Gäbrä-Mädhen au ministère de l'Éducation, Abatä Mengesté au ministère de la Défense, Gäbré Amanu'él Tāka au ministère de la Santé, Chābudé Gäbré à la Banque de l'Agriculture, de l'Industrie et du Développement, Asafa Tābābu et Antonio Wārqu dans l'armée, où ils ont accédé au grade de colonel⁵⁵¹ ; pour ne citer que quelques exemples.

De manière à assurer le développement des écoles, ceux qui avaient peu étudié étaient, quant à eux, incités à devenir enseignants, à une époque où ce métier constituait une véritable promotion sociale⁵⁵². Encore dans les années 1950, Bogalä Wallälu employait nombre de ceux qui avaient terminé leurs études primaires dans le Wolaita pour développer l'éducation de base dans le Gamo-Goffa – une région très marginalisée située au sud du Wolaita – dont il était directeur régional de l'éducation⁵⁵³. Il préférait, d'ailleurs, embaucher ces derniers plutôt que des enseignants mieux formés envoyés d'Addis-Abeba. Une anecdote rapportée par le journal *Addis Zāmān* est, sinon exacte, du moins révélatrice de sa conception. Un jour des années 1950, trois enseignants qualifiés nommés par le ministère de l'Éducation sont arrivés dans le Gamo-Goffa. Quelques jours plus tard, Bogalä Wallälu recevait le budget nécessaire au paiement de leurs salaires. Il aurait alors répondu au ministère par une lettre où, après les remerciements de rigueur, il annonçait qu'il renvoyait les enseignants tout en gardant le budget. Il pouvait avec cette somme employer neuf enseignants certes moins diplômés mais qui parlaient la langue locale et étaient mieux adaptés à la vie rurale⁵⁵⁴. Dans la même décennie, ceux qui avaient obtenu de bons résultats à l'examen final du primaire et qui voulaient continuer à étudier étaient répartis, en fonction de leur choix, vers une école d'agriculture, une école technique ou un *Teacher Training Institute*. Ils disposaient d'une aide gouvernementale et d'un emploi assuré à la sortie⁵⁵⁵.

L'école répondait aux attentes des élèves et de leurs familles, ce qui favorisait la confiance dans le régime. Du fait de la proximité avec le pouvoir, ce phénomène était encore plus marqué à Addis-Abeba. En comparant sa génération avec la suivante scolarisée dans les années 1960, l'écrivain Tesfaye Gessesse, entré à l'école dans les années 1940, se souvient que : « notre génération d'élèves et de diplômés n'était vraiment pas révolutionnaire. Ils

⁵⁵¹ WANNA WAGĀSHO, የወላይታ ሕዝብ ታሪክ, (*Histoire du peuple wolaita*), Addis Abāba, Berhanenna Sālam Printing Press, 2003, p. 161.

⁵⁵² ALULA ANJIYO, enseignant retraité. Entretien, 15 décembre 2009, Soddo, Wolaita.

⁵⁵³ GĀBRĀ MIKA'ĒL KUKÉ et DĀSALĀGN TANGA, respectivement enseignant et technicien agricole retraités. Entretien, 12 novembre 2010, Soddo, Wolaita.

⁵⁵⁴ *Yāzārāyту Ityopya*, māgabit 2, 1981 EC (19 mars 1989).

⁵⁵⁵ GĀBRĀ MIKA'ĒL KUKÉ et DĀSALĀGN TANGA, respectivement enseignant et technicien agricole retraités. Entretien, 12 novembre 2010, Soddo, Wolaita.

avaient de bonnes positions, des emplois à responsabilité leurs étaient confiés, avec de bons salaires, et cela s'arrêtait là⁵⁵⁶». Le système scolaire remplissait à l'échelle nationale son rôle d'intégration à l'appareil d'État aux divers échelons de l'administration.

La volonté d'aider le pays était en outre une motivation importante parmi les élèves et les diplômés. La socialisation scolaire fondée sur l'inculcation du patriotisme et du dévouement fonctionnait. Cette efficacité doit se comprendre dans le contexte spécifique des décennies 1940 et 1950. C'est ce que rappelle Mesfin Wolde Mariam :

« C'était après la guerre, après l'indépendance, le patriotisme éthiopien était très fort, les chansons... tout portait sur le patriotisme, et nous étions nourri de cela. Et nous... si tu avais demandé à qui que ce soit, il aurait répondu : "je vais à l'école pour aider mon pays. Ce n'est pas pour faire de l'argent, ce n'est pas comme maintenant, pour devenir ceci ou cela, c'était : "pour aider mon pays"⁵⁵⁷».

Les enfants et les adolescents étaient d'autant plus réceptifs à l'incorporation du dévouement qu'ils baignaient dans une atmosphère nationaliste qui avait survécu aux moments de liesse de la libération.

Haylä Sellasé a immédiatement orienté cet engouement nationaliste vers son projet autocratique. Aimer son pays et aimer l'empereur devaient être synonymes. La propagande était très intense à Addis-Abeba, où les vecteurs de diffusion étaient nombreux. La presse, la radio, l'art, la littérature et les écoles étaient mobilisés. Dans une province comme le Wolaita, où les médias étaient quasi-inexistants, les écoles ont été les lieux de propagande privilégiés. Les élèves ont été parmi les premiers touchés, tant à travers les enseignements que les rituels scolaires. Les entretiens réalisés témoignent, de la part des élèves, d'un fort sentiment patriotique et d'une attitude de vénération envers la personne de Haylä Sellasé. Ce sentiment était par ailleurs partagé par une large partie de la population locale, toutes origines sociales confondues. Il n'était pas seulement l'empereur sacralisé des colons et des chrétiens orthodoxes mais aussi, ce qui était bien moins évident, des Wolaita. Selon l'ancien enseignant Lamma Didana, « ils le considéraient comme Dieu. Autre chose : à cette époque les Wolaita,

⁵⁵⁶ « Our generation of students and graduates really were not revolutionary. They had good posits, they were given responsible jobs, and good salaries, and there were not very meaning either » ; TESFAYE GESSESE, élève à l'école Tāfari Mäkonnen de 1948 à 1955, romancier, poète et dramaturge. Entretien, 18 août 2009, Addis-Abeba.

⁵⁵⁷ « That was after the war, after independance, Ethiopian patriotism was very high, songs... everything was about Ethiopian patriotism, and so we were filled with that. And we... if you asked anybody, he would say : "I am going to school to help my country". It's not for making money, it is not like now, to becoming this or that, it was : "to help my country" » ; MESFIN WOLDE MARIAM, élève à Tāfari Mäkonnen de 1945 à 1949, géographe, universitaire célèbre et personnage public influent en Éthiopie. Entretien, 11 août 2009, Addis Abāba.

les anciens, faisaient une assemblée quand des personnes avaient un litige. Ils ne commençaient pas sans avoir prié pour souhaiter longue vie au roi. Tous, tous, qu'ils soient protestants, orthodoxes, tous croyaient en le roi et le déifiaient⁵⁵⁸». Le même témoin précise que les paysans aussi sacralisaient Haylä Sellasé. Visiblement, les Wolaita dominés n'assimilaient pas l'empereur à l'aristocratie locale. Il n'était pas perçu comme le chef du système politique qui présidait au maintien de la coercition et au drainage des ressources vers la capitale. Il était considéré, au contraire, comme un roi juste, tandis que les multiples formes d'oppression inhérentes à la domination du centre étaient imputées aux seuls colons et à leurs alliés wolaita⁵⁵⁹. Des études approfondies portant sur la conscience politique paysanne dans le sud éthiopien apporterait à coup sûr des nuances à ce phénomène que James Scott nomme le « monarchisme naïf »⁵⁶⁰. Il est néanmoins confirmé par plusieurs entretiens.

L'idée selon laquelle Haylä Sellasé était la source des bienfaits, tandis que la coercition et l'exploitation étaient le fait de ses subalternes, était très certainement partagée dans le milieu scolaire. Les élèves et les enseignants formés sur place étaient dépositaires de la conception de Bogalä Wallälu, le fondateur de la première école du Wolaita⁵⁶¹. Dans sa lettre adressée au ministère de l'Éducation en 1942, ce dernier dénonçait l'aristocratie locale en la dépeignant comme son ennemie déterminée, fermement opposée à l'éducation des pauvres dont elle refusait l'ascension sociale de peur de n'avoir « plus personne à exploiter »⁵⁶². Les anecdotes sur son intense activité pour que l'école s'adresse à tout le monde, et tout particulièrement aux dominés, sont nombreuses. Alula Anjiyo, qui fait partie de la première génération d'élèves, se souvient d'un matin où un enfant de l'aristocratie était venu à l'école accompagné d'un serviteur qui portait ses affaires. En voyant ce dernier repartir au moment où son maître entrait dans l'école, Bogalä Wallälu s'est mis en colère : « à quoi ça sert ? Ils viennent ensemble et lui [le serviteur] n'apprend pas ! Pourquoi il se fait accompagner de son serviteur alors ?⁵⁶³ ». Il percevait l'école comme un moyen de promotion de la fraction

⁵⁵⁸ « ንጉሠ አንደ አምላክ ነው ሚያየው ። ደግሞ ያኔ ወላይታ አንተን ያለ ሰው የተጣሉት ለማስታረግ ገብዒ ያደርጋል ሽማግሌዎች መጀመሪያ ስለንጉሠ አድሚ መራዘም ሳይጸለዩ አይጀምሩም ። [...]ሁሉም ሁሉም ፕሮተስታንት ሚሆነው ሆርቶዶክስ ሁሉም ነው ። ሁሉም በነገሡ ያምናል ያመልካል። » ; LÄMMA DIDANA, enseignant à la retraite. Entretien, décembre 2009, Soddo, Wolaita.

⁵⁵⁹ « Sa Majesté ne manquait pas de malice. Elle savait briller tout en laissant à d'autres les sales besognes. Et quand le peuple avait à se plaindre, il avait coutume de dire : "Que peut faire l'Empereur ? Ce sont ses subalternes qui nous maltraitent". Comment son *Roi-Soleil* divinisé aurait-il pu être méchant ? » ; DEMISSÉ TSIGGE, « Livres, bouteilles, fusils », *Afrique et histoire*, n° 2, 2004, p. 366.

⁵⁶⁰ James SCOTT, *La domination et les arts de la résistance*, Paris, Éditions Amsterdam, 2008, pp. 111-117.

⁵⁶¹ ABĀBĀ FOLA, enseignant. Entretien, 18 novembre 2009, Soddo, Wolaita ; cité dans *Yäzäräyitu Ityopya*, mägabit 2, 1981 EC (19 mars 1989).

⁵⁶² Chapitre 1.

⁵⁶³ « ምን ይጠቅማል አሁን አብረው መጡ እሱ አይማረም ሆይ ? ለምን በእኛከር እስከተለው ያመጣል ?" ያሉ ነበር » ; ALULA

dominée de la société et de nivellement par le haut des hiérarchies sociales. Sa conception à fortement marqué les esprits⁵⁶⁴. Il n'y avait qu'un pas pour considérer que l'éducation scolaire finirait à moyen terme par avoir raison des relations d'oppression qui régissaient la société du Wolaita.

Si l'école et son rôle d'homogénéisation dépréciaient leur identité, le pouvoir du centre était perçu par les élèves et les diplômés wolaita comme émancipateur face au pouvoir des colons et de leurs auxiliaires locaux. Le combat pour une Éthiopie unie derrière Haylā Sellasé était conçu contre le pouvoir arbitraire de l'aristocratie locale. L'espace national offrait une porte de sortie, ce qui poussait à croire à l'assimilation et aux bienfaits de l'unité. Dès lors, le sentiment d'appartenance à la nation était encouragé aussi bien par la position de l'école dans les relations locales de pouvoir que par la propagande qui y était déployée. Dans les années 1940 et 1950, les possibilités d'ascension sociale offerte par l'école et la croyance en la nature progressiste du pouvoir se sont combinées pour donner naissance à une génération fidèle de diplômés.

La situation s'est progressivement transformée à partir du milieu des années 1950. Un rapport datant de 1954 et intitulé *Basic Recommendations for the Reorganisation and Development of Education in Ethiopia* déclarait qu'après avoir répondu aux nécessités de la reconstruction, le système scolaire devait être réformé pour répondre aux besoins plus généraux du pays⁵⁶⁵. Après avoir formé les élites nécessaires à la reconstruction et à la croissance de l'administration, il devait dorénavant se consacrer au développement d'une éducation de base tournée vers le plus grand nombre. Au même moment, la capacité d'absorption des diplômés par l'appareil d'État commençait à s'essouffler tandis que les possibilités d'emploi dans d'autres secteurs étaient quasiment inexistantes⁵⁶⁶. Le plus grand flou régnait sur les orientations futures du système scolaire. Une lettre attachée en annexe des *Basic Recommendations* témoignait d'un désarroi certain parmi les pédagogues du ministère de l'Éducation face au manque de perspectives politiques clairement définies :

« À travers un système d'éducation dirigé à l'échelle nationale, l'Éthiopie peut faire de l'Éthiopie [ce] qu'elle souhaite devenir. [...] Le problème "quelle Éthiopie l'Éthiopie veut-elle devenir ?" ne va pas être décidé par les pédagogues. Cela sera décidé par ceux qui sont aux

ANJIYO, enseignant retraité. Entretien, 15 décembre 2009, Soddo, Wolaita.

⁵⁶⁴ ALULA ANJIYO, enseignant retraité. Entretien, 15 décembre 2009, Soddo, Wolaita.

⁵⁶⁵ MOEFA, *Basic Recommendations for the Reorganisation and Development of Education in Ethiopia – The First Report of the Long Term Planning Committee for Ethiopian Education*, 1954, p. 3.

⁵⁶⁶ TEKESTE NEGASH, *Education in Ethiopia : From Crises to the Brink of Collapse*, Uppsala, Nordiska Afrikainstitutet, 2006, p. 15.

positions de commandes [...] et qui décident du développement de l'Éthiopie. [...] Le pédagogue doit dépendre des autres pour prendre des décisions en référence à ce que l'Éthiopie doit être. [...] Le *Long-Term Planning Committee for Ethiopian Education* est sérieusement handicapé par le fait qu'il tente de planifier un programme éducatif sans savoir quels sont les objectifs généraux d'un programme global de planification⁵⁶⁷».

Cette situation révélait les limites du projet politique de Haylä Sellasé. L'apogée de son pouvoir couronné par la Constitution de 1955 a été suivi d'un blocage du système⁵⁶⁸. C'est dans ce processus que s'est inscrite la tentative de coup d'État, en 1960, par les frères Māngestu et Germamé Neway – celui-là même qui a gouverné le Wolaita en 1958-1959. Le second, très fidèle à Haylä Sellasé jusqu'au milieu des années 1950⁵⁶⁹, avait réalisé que la construction de l'autocratie n'était pas un moyen mis au service du progrès mais une fin en soi.

Les conséquences de ce blocage politique, qui impliquait à terme un essoufflement du système scolaire, n'ont pas tardé à se faire sentir dans le Wolaita, au moment même où une amorce de demande scolaire rurale était apparue à la fin des années 1950. En 1958-1959, Germamé Neway avait fait établir des centres d'alphabétisation jusque dans les villages les plus isolés, avant que les missionnaires de la *Sudan Interior Mission* ne lui emboîtent le pas⁵⁷⁰. De manière concomitante, des trajectoires d'ascensions sociales par l'école avaient vu le jour dans les *wäräda* les plus reculés du Wolaita. Bien qu'extrêmement marginal, ce phénomène avait valeur d'exemple. Selon Abraham Wārqu, qui habitait le *wäräda* d'Offa : « les gens ont compris quand des personnes de cette zone sont allés à l'école gouvernementale et ont achevé [leurs études]. Ils sont devenus hauts fonctionnaires : tu sais celui qui est allé au parlement,

⁵⁶⁷ « Trough a nationally controlled system of education, Ethiopia can make Ethiopia any kind of Ethiopia it may want to be. [...] The problem "what kind of Ethiopia does Ethiopia wants to be ?" will not be decided by educators. It will be decided by those in position of leadership...which control the development of Ethiopia. [...] The educator must depend upon the others to make decision with reference to the kind of Ethiopia that is to be [...]. The Long-Term Planning Committee for Ethiopian Education is seriously handicapped by the fact that it is attempting to plan an educational program without knowing what are the objectives of a total overall planning program » ; lettre attachée en annexe du rapport : MOEFA, *Basic Recommendations for the Reorganisation and Development of Education in Ethiopia – The First Report of the Long Term Planning Committee for Ethiopian Education*, 1954. Fonds MÄRS'É HAZÄN WÄLDÄ QIRQOS ; Archives Nationales d'Éthiopie.

⁵⁶⁸ BAHRU ZEWEDE, « Hayla Sellase : From Progressive to Reactionary », ABEBE ZEGEYE, Siegfried PAUSEWANG (eds.), *Ethiopia in Change : Peasantry, Nationalism and Democracy*, London, New York, British Academic Press, 1994, p. 32.

⁵⁶⁹ Dans sa thèse de Master soutenue à l'université de Columbia en 1954, Germamé Neway écrivait : « Comme chacun de nous est de tout cœur derrière Sa Majesté, [...] chacun de nous ira jusqu'au bout de ses capacités individuelles et ce n'est qu'un petit effort de se tenir debout unis pour mettre en pratique Ses efforts incessants en vue d'un développement harmonieux de l'Éthiopie » ; cité dans BAHRU ZEWEDE, « Les intellectuels et l'État au XX^e siècle », in Gérard PRUNIER (dir.), *L'Éthiopie contemporaine*, CFEE, Khartala, Addis-Abeba et Paris, 2007, p. 248.

⁵⁷⁰ Chapitre 2.

Molla Gejabo⁵⁷¹». L'éducation scolaire commençait doucement à attirer dans les campagnes au moment même où des blocages structurels apparaissaient.

L'espace scolaire détourné : la circulation des idées contestataires

Les élèves : une force politique potentielle au cœur de la ville

Germamé Neway n'est pas resté suffisamment longtemps pour que ses centres d'alphabétisation débouchent sur des établissements pérennes. C'est sous le gouvernorat de Wäldä Sama'et Gäbrä-Wäld, entre 1963 à 1973, que l'éducation gouvernementale a commencé à s'implanter plus franchement dans les *wäräda* du Wolaita. Devenu une véritable figure locale, Wäldä Sama'et Gäbrä-Wäld est un personnage complexe⁵⁷². Travailleur infatigable et extrêmement autoritaire, d'un dévouement presque total aussi bien envers le régime qu'envers la population⁵⁷³, convaincu du bien-fondé d'une assimilation sans concession, il a travaillé d'arrache-pied pour doter le Wolaita de nouvelles infrastructures. Six nouveaux bourgs ont été fondés pour que chaque *wäräda* ait un centre administratif relié à Soddo⁵⁷⁴ et des écoles primaires ont été établies dans chacun d'eux : 14 de plus⁵⁷⁵ ajoutées aux 15 qui existaient déjà avant son arrivée⁵⁷⁶. Sous son gouvernorat, le semis scolaire gouvernemental a donc été mieux réparti sur le territoire du Wolaita. Les écoles construites dans les nouveaux

⁵⁷¹ « people understand when some people in this area gone to the government school and complete that. They become higher officer in the other places, you know the one who went to parliament, Molla Gejabo » ; ABRAHAM WÄRQU, enseignant. Entretien, 2 janvier 2011, Gäsuba, Wolaita.

⁵⁷² Il est très respecté aujourd'hui dans le Wolaita pour son acharnement au travail et les réalisations qu'il a accompli, mais on se souvient aussi de son usage abusif du fouet ; GERMA BAQÄLÄ, enseignant à la retraite. Entretien, 9 décembre 2010, Bädässa, Wolaita ; PAOLOS SORSA, fonctionnaire au ministère de la Justice. Entretien, 14 décembre 2010, Addis-Abeba. Une autre ambiguïté : lorsque je l'ai rencontré pour un entretien à Addis Abäba, il m'a dit en riant : « I am a fanatic orthodox, but enlightened ! » ; WÄLDÄ-SAMA'ET GÄBRÄ-WÄLD, gouverneur du Wolaita de 1963 à 1973. Entretien, 15 janvier 2011, Addis-Abeba.

⁵⁷³ « S'il y a une [...] bonne administration, les gens... le moral des gens va remonter [...] et ils voient que les fonctionnaires sont à leur service et qu'ils ne sont pas au service des fonctionnaires. [...] Alors, il va y avoir un grand mouvement. A Soddo, dans le Wolaita, il y a eu un grand mouvement [...] la construction de routes... ce n'était pas... en deux ans, tous les *wäräda* ont été connectés par des routes [...] Pas le gouvernement, les gens eux-mêmes ! En particulier, quand ils voient le camion passer dans leur... passer là-bas... et vendre des bananes, ou du café... ne pas aller à Soddo et... ils étaient volontaires... même les enfants, les femmes, tout, tout le monde a contribué aux routes publiques. Alors, la première chose que j'ai commencé à introduire c'est la bonne administration » ; « If there is [...] good governance, people... the people's moral will boost [...] And they see that civil servant are their servant. [...] Then there will be big movement. In Soddo, in Wolaita it was a big movement [...] road buildings... it was not... in two years all the *wäräda* were connected with roads. [...] Not government, the people themselves ! Especially when they saw that the lorry come to their... passes to there... and sell there banana, or coffee... not going to Soddo and... they were willing to... even children, women, everything, everybody contributed in public roads. So, the first thing I began to introduce is good governance » ; WÄLDÄ-SAMA'ET GÄBRÄ-WÄLD, gouverneur du Wolaita de 1963 à 1973. Entretien, 15 janvier 2011, Addis-Abeba.

⁵⁷⁴ ALMAZ WUDNEH, *A history of Soddo Town 1894-1974*, BA thesis in history, AAU, 1984, p. 25.

⁵⁷⁵ WÄLDÄ-SAMA'ET GÄBRÄ-WÄLD, gouverneur du Wolaita de 1963 à 1973. Entretien, 15 janvier 2011, Addis-Abeba.

⁵⁷⁶ WOLAITA ZONE EDUCATION OFFICE, የትምህርት ተቋማት ዝርዝር (*liste d'établissement des écoles*), 2010.

bourgs ont drainé des élèves des écoles rurales missionnaires⁵⁷⁷ dont certains ont continué leurs études à l'école secondaire de Soddo. Les effectifs de cette dernière ont, dès lors, fortement augmenté. En 1965, elle scolarisait 1 613 élèves⁵⁷⁸ dans une ville qui comptait 10 430 habitants⁵⁷⁹. À la différence de la génération précédente, quand les élèves étaient pour beaucoup des enfants de colons ou d'auxiliaires du pouvoir, les nouveaux venus étaient pour la plupart d'origine sociale modeste, issus des campagnes exploitées et marginalisées. Ils étaient politiquement et culturellement bien plus éloignés du centre.

Cette croissance rapide du phénomène scolaire, à partir des années 1960, était en elle-même porteuse de tensions sociales⁵⁸⁰. Les jeunes ruraux arrivaient à l'école secondaire animés par l'espoir de quitter la vie misérable et opprimée des campagnes au moment où les capacités d'intégration du système s'affaiblissaient. Ils n'allaient pas tarder à découvrir, avec amertume, le fort décalage qui existait entre le discours progressiste du pouvoir diffusé par l'école et les perspectives qui leur étaient offertes. Dans l'école secondaire de Soddo, bien plus reliée à l'espace national que celles des *wārāda*, ils ont aussi découvert que l'aura de l'empereur était en train de s'effriter et que le régime commençait à souffrir d'un sérieux discrédit. Les contacts croissants, à partir du milieu des années 1960, avec les étudiants d'Addis-Abeba ont été essentiels à cette prise de conscience.

La circulation des idées révolutionnaires dans les années 1960 et 1970

Dans les années 1960, un mouvement étudiant de plus en plus critique à l'égard du système politique s'est développé à l'université d'Addis-Abeba, au moment où la circulation d'idées contestataires et de pratiques d'opposition s'intensifiaient à l'échelle internationale. Dès la fin des années 1950, des étudiants d'autres pays d'Afrique, notamment du Kenya et du Nigeria, sont venus étudier à Addis-Abeba, apportant avec eux la culture politique des mouvements anti-coloniaux⁵⁸¹. Des étudiants éthiopiens étaient, par ailleurs, envoyés continuer leurs études aux États-Unis et en Europe. Pour beaucoup, qui avaient grandi en étant convaincus de vivre dans un pays placé sur la voie du progrès par un empereur éclairé, le voyage a été la cause d'une amère désillusion. Dans le recueil de sources orales sur le mouvement étudiant rassemblé par l'historien Bahru Zewde en 2010, l'universitaire éthiopien

⁵⁷⁷ Chapitre 2.

⁵⁷⁸ DEMEKE ATNAFU, *The History of Ligaba School (1941-1974)*, BA Thesis in History, Advisor : David Chapple, AAU, 1985, p. 33.

⁵⁷⁹ CENTRAL STATISTICAL OFFICE, *Statistical Abstract 1965*, Addis-Abeba.

⁵⁸⁰ Chapitre 4.

⁵⁸¹ Témoignage de ASFEW DAMTE ; dans BAHRU ZEWDE (eds.), *Documenting the Ethiopian Student Movement : An Exercise in Oral History*, Addis Ababa, Forum for Social Studies, 2010, pp. 19-23.

Dessalegn Rahmato se souvient du choc ressenti lors de son expérience nord-américaine :

« [...] pour la plupart d'entre nous (relativement parlant) réaliser combien l'Éthiopie était en arrière a été une expérience terrifiante. Quand nous étions en Éthiopie, nous lisions parfois des journaux étrangers et occasionnellement écoutions des programmes de radio et regardions des films idiots. Cette révélation, je crois, pourrait être une source de notre désillusion. [...] Une chose que j'ai réalisé à ce moment-là était la forte influence exercée sur les visiteurs venus de pays africains comme l'Éthiopie quand ils voyageaient à l'étranger. Bien que je n'avais jamais analysé les concepts, j'avais entendu parler de l'impérialisme et du colonialisme. J'ai eu une image exacte de combien nous étions sous-privilegiés non seulement dans des domaines aussi significatifs que la technologie de l'armement et l'économie, mais aussi dans des domaines aussi rudimentaires que le travail de réflexion, [...] la création des idées et leur propagation. (Il y avait des moments où je – et par extension mon pays – me sentais petit). Dans des moments comme cela, des questions comme "Où est notre place à l'échelle internationale ?", "Où pouvons-nous percevoir nos progrès" résonnaient fort dans mon esprit⁵⁸²».

Les voyages et les échanges avec l'étranger ont révélé l'aspect purement rhétorique des discours sur le progrès – dont l'espace scolaire était saturé – tenus par le pouvoir éthiopien. L'insertion des étudiants dans les mouvements internationaux de gauche s'est enclenchée au moment même où le régime de Haylā Sellasé entrait dans sa phase d'inertie. La rencontre avec la littérature et les grandes figures internationales de la révolution a, dès lors, été décisive et sans retour en arrière. À partir du début des années 1960, les associations d'étudiants éthiopiens organisées en Europe, aux États-Unis et à Addis-Abeba se sont franchement politisées et entretenaient des échanges constants. Sur le campus de l'université éthiopienne, les journaux étudiants se sont de plus en plus radicalisés – l'évolution entre des titres comme *News and Views* et *Struggle* est suffisamment évocatrice – de même que les pratiques militantes. La solidarité internationale panafricaine, anti-impérialiste, et les problèmes nationaux faisaient tout deux l'objet des activités politiques étudiantes.

⁵⁸²« [...] for most of us (relatively speaking) it came as very frightening experience to realize how backward Ethiopia was. When we were in Ethiopia, we would sometimes read foreign newspapers and occasionally listen to foreign radio broadcast and watch fatuous films. This revelation, I believe, may be one source of our disillusionment. [...] [One] thing I came to realize at that time was the great amount of influence exerted on visitors from such African countries as Ethiopia when they travel abroad. Although I never analyzed the concept, I had heard of imperialism and colonialism. I got a true picture of how much we were underprivileged not only in such significant areas as arms technology and the economy, but even in such rudimentary areas as thought process, [...] creation of ideas and their propagation. (There were times when I – and by extension my country – felt small). At times like this, such questions as "Where is our place on the international scale ?", "Where can we perceive our progress ? would resonate loudly in my mind» ; BAHRU ZEWEDE (eds.), *Documenting the Ethiopian Student Movement : An Exercise in Oral History*, Addis Ababa, Forum for Social Studies, 2010, p. 35.

Des représentants ont été envoyés aux conférences panafricaines tenues en Ouganda en 1957 et en Sierra-Léone en 1959 et, la même année, à la huitième conférence internationale des étudiants au Pérou⁵⁸³. Dans les années 1960, une sensibilité panafricaine s'est développée et les étudiants faisaient entendre leur voix contre les régimes d'Afrique du Sud et de Rhodésie⁵⁸⁴. En 1966, les étudiants d'Addis-Abeba ont écrit à l'Union nationale des étudiants vietnamiens pour exprimer leur soutien à la « lutte sacrée contre l'agression impérialiste américaine », tandis que le slogan « Yankee go home » apparaissait sur les banderoles des manifestations organisées à Addis-Abeba⁵⁸⁵. Dans ce mouvement, les étudiants ont remis en question la condescendance de leurs aînés vis-à-vis des autres Africains. Le nationalisme fondé sur la distinction, sur la fierté d'être le seul pays d'Afrique indépendant, a cédé place à la solidarité panafricaine. Au sein d'un pays fermé soumis à une intense propagande, l'université a été un lieu de circulation d'informations et d'ouverture sur le monde.

La radicalisation et la rupture avec le régime peuvent s'observer à partir de quelques étapes marquantes. Le coup d'État de 1960 a eu lieu alors que les activités politiques des étudiants commençaient tout juste. L'analyse de Randi Balsvik a montré que leur soutien a été très enthousiaste⁵⁸⁶. Dans une sorte de fièvre – ils étaient aussi enthousiastes que surpris –, les étudiants ont manifesté dans les rues pour saluer « le début d'une nouvelle ère » et le premier gouvernement éthiopien établi « au nom du peuple ». L'écrasement rapide du coup, et le suicide de Germamé Neway après l'exécution des 17 dignitaires qu'il avait pris en otages, les a laissé abasourdi. De retour du Brésil où il se trouvait en voyage diplomatique, l'empereur, à la manière d'un père blessé mais compréhensif à l'égard de fils prodiges, a pardonné à « ses » étudiants leur égarement. Tout est rentré temporairement dans l'ordre. Néanmoins, pendant les quelques jours qu'a duré le coup, un espace avait été ouvert pour la liberté d'expression. Les étudiants ont pu pour la première fois exprimer leur insatisfaction, les réalités politiques et sociales de l'Éthiopie ont été regardées en face et le gouvernement a été ouvertement défié⁵⁸⁷. Tout cela a eu un impact considérable sur la conscience politique des étudiants. Comme le

⁵⁸³ Randi Rønning BALSVIK, *Haile Sellasie's Students : The Intellectual and Social Background to Revolution, 1952-1977*, African Studies Center, Michigan State University, 1985, p. 85.

⁵⁸⁴ Randi Rønning BALSVIK, *Haile Sellasie's Students : The Intellectual and Social Background to Revolution, 1952-1977*, African Studies Center, Michigan State University, 1985, pp. 207-209.

⁵⁸⁵ Randi Rønning BALSVIK, *Haile Sellasie's Students : The Intellectual and Social Background to Revolution, 1952-1977*, African Studies Center, Michigan State University, 1985, p. 200-201.

⁵⁸⁶ Randi Rønning BALSVIK, *Haile Sellasie's Students : The Intellectual and Social Background to Revolution, 1952-1977*, African Studies Center, Michigan State University, 1985, pp. 93-100.

⁵⁸⁷ Randi Rønning BALSVIK, *Haile Sellasie's Students : The Intellectual and Social Background to Revolution, 1952-1977*, African Studies Center, Michigan State University, 1985, p. 100.

souligne Bahru Zewde : « l'échec de Girmamé et de ses compagnons ne fut pas suivi par une soumission docile mais par une défiance encore plus grande. Immédiatement après l'échec de 1960 les tracts subversifs poussèrent comme des champignons dans la capitale. [...] On peut dire que cette nouvelle opposition donna le ton des événements à venir⁵⁸⁸».

L'année suivante est survenu un événement en apparence mineur mais dont le retentissement a été important. Chaque année, un concours de poésie était organisé à l'université. La remise des prix faisait l'objet d'une lecture publique à laquelle assistaient Haylä Sellasé et les grands dignitaires. En 1961, le poème gagnant s'intitulait *dehaw yenägeral* (Le pauvre parle). Comme son nom l'indique, il décrivait sans détours la misère de la majeure partie de la population éthiopienne. Sa lecture a quelque peu froissé l'empereur. Comment les étudiants osaient-ils ternir l'image de Celui à qui ils devaient tout ? L'année suivante, le ministère de l'Information demandait à ce que les poèmes destinés à être lus lui soient présentés à l'avance. Les étudiants ont refusé et l'empereur n'est plus jamais venu assister à cette cérémonie annuelle⁵⁸⁹.

En 1965, alors que parlement débattait sur la législation foncière, les étudiants ont pris la rue pour manifester derrière le slogan « la terre à celui qui la cultive », en affirmant que le système foncier était la source de la misère de la population et des blocages économiques du pays⁵⁹⁰. Cette manifestation a constitué un moment charnière qui a initié une intensification des critiques contre le régime, dorénavant qualifié de « féodal ». En mai 1966 a eu lieu une autre manifestation importante dont l'appel s'intitulait « La pauvreté est-elle un crime ? ». Les étudiants voulaient attirer l'attention sur les camps entourés de barbelés situés autour d'Addis Abäba, où étaient enfermés les mendiants et les invalides « ramassés » dans les rues à l'occasion des conférences internationales (le siège de l'Organisation de l'unité africaine était à Addis-Abeba depuis sa création en 1963) et de visites de chefs d'État étrangers⁵⁹¹.

L'année 1967 a inauguré une nouvelle tendance. Jusque là, le mouvement étudiant revendiquait le droit d'être une opposition intégrée au système politique, certes de plus en plus critique mais tout de même loyale. Ensuite, l'objectif est devenu clairement le démantèlement

⁵⁸⁸BAHRU ZEWDE, « Les intellectuels et l'État au XX^e siècle », in Gérard Prunier (dir.), *L'Éthiopie contemporaine*, CFEE, Khartala, Addis Abeba et Paris, 2007, p. 254.

⁵⁸⁹Randi Rønning BALSVIK, *The Quest for Expression. State and the University in Ethiopia under Three Regimes, 1952-2005*, Addis Ababa, Addis Ababa University Press, 2007, p. 19.

⁵⁹⁰Randi Rønning BALSVIK, *The Quest for Expression. State and the University in Ethiopia under Three Regimes, 1952-2005*, Addis Ababa, Addis Ababa University Press, 2007, p. 23.

⁵⁹¹Randi Rønning BALSVIK, *The Quest for Expression. State and the University in Ethiopia under Three Regimes, 1952-2005*, Addis Ababa, Addis Ababa University Press, 2007, p. 25.

du régime impérial⁵⁹². En 1969, l'assassinat par le pouvoir du meneur étudiant Telahun Gezaw a achevé de consommer la rupture. L'opposition a alors gagné les élèves des écoles secondaires de la capitale qui se sont définitivement joint à leurs aînés de l'université. Gétachew Kassa, qui était alors élève à l'école Tāfari Mäkonnen, se souvient : « Quand Telahun Gezaw est mort, pour la première fois, je suis allé à l'université, pour m'opposer. C'est le régime de Haylä Sellasé qui l'a tué. À partir de là, l'attitude des élèves a complètement changé. Nous avons tous réalisé que Haylä Sellasé était un dirigeant arriéré⁵⁹³».

L'université d'Addis-Abeba a été un lieu pivot dans l'élargissement aux écoles secondaires du combat contre le régime. Elle était au centre d'un réseau international d'élaboration et de circulation d'idées politiques et de pratiques militantes qu'elle a redistribuées dans les écoles secondaires de province. À partir de la seconde moitié des années 1960, les idées contestataires ont circulé à travers le réseau scolaire entre les périphéries, Addis-Abeba et les étudiants éthiopiens à l'étranger, avec l'université d'Addis-Abeba comme centre névralgique.

Le rôle de l'*Ethiopian University Service*, à la faveur duquel les étudiants d'Addis-Abeba accomplissaient un service obligatoire d'un an d'enseignement en province⁵⁹⁴, a été essentiel à ce processus. Lorsqu'il a été mis en place en 1964, la politisation des étudiants était déjà bien en marche. En 1969, quand les étudiants en service ont été massivement redistribués dans les écoles secondaires suite au départ des volontaires du *Peace Corps*, le mouvement était entré dans sa phase de radicalisation et armé d'un solide discours anti-impérialiste et anti-féodal. Les étudiants activistes ont très vite décidé d'utiliser cette opportunité pour promouvoir les idées du mouvement et faire remonter des informations sur les réalités sociales du pays afin de nourrir leur discours politique⁵⁹⁵. De telle sorte, l'*Ethiopian University Service* a été une prise de conscience aussi bien pour les étudiants que pour les élèves de province⁵⁹⁶.

⁵⁹²Randi Rønning BALSVIK, *The Quest for Expression. State and the University in Ethiopia under Three Regimes, 1952-2005*, Addis Ababa, Addis Ababa University Press, 2007, p. 27.

⁵⁹³ « When Telahun Gizaw died, for the first time I went to the university, to oppose. It is Haylä Sellasé's regime which killed him. From then, the attitude of the students completely changed. We realized that he was a backward ruler » ; GÉTACHEW KASSA, élève à l'école Tāfari Mäkonnen de 1967 à 1971, enseignant. Entretien, 8 août 2009, Addis-Abeba.

⁵⁹⁴ Chapitre 4.

⁵⁹⁵ Randi Rønning BALSVIK, *Haile Sellasie's Students : The Intellectual and Social Background to Revolution, 1952-1977*, African Studies Center, Michigan State University, 1985, p. 145.

⁵⁹⁶ Randi Rønning BALSVIK, *Haile Sellasie's Students : The Intellectual and Social Background to Revolution, 1952-1977*, African Studies Center, Michigan State University, 1985, p. 133.

La politisation des élèves dans le Wolaita

Le cas du Wolaita montre des élèves particulièrement actifs et dément en partie la vision selon laquelle l'impulsion serait venue en premier lieu d'Addis-Abeba. Tout en étant connectée à l'espace national, la lutte des élèves du Wolaita a été profondément inscrite dans les réalités locales. Elle a revêtu des caractéristiques à la fois communes et distinctes de celle des étudiants de la capitale. Si l'influence politique de ces derniers a été essentielle, l'expérience sociale propre des élèves du Wolaita l'a été tout autant.

Pour étendre le mouvement à travers l'ensemble des établissements scolaires du pays, les étudiants envoyés d'Addis-Abeba dans le cadre de l'*Ethiopian University Service* avaient comme consigne d'utiliser les associations d'élèves existantes, ou le cas échéant d'en créer, comme canal de politisation⁵⁹⁷. Leur position d'enseignants leur permettrait de le faire sans, au moins dans un premier temps, éveiller les soupçons de l'administration. Les premiers étudiants sont arrivés dans le Wolaita en 1963⁵⁹⁸ et la première association d'élèves y a été établie avec l'accord des autorités en 1966 à l'école secondaire de Soddo⁵⁹⁹. Ses compétences officielles concernaient les problèmes strictement scolaires. Elle se composait d'un président, d'un vice-président, d'un secrétaire et de six membres permanents élus à main levée. Les critères retenus pour être candidat étaient la capacité de « raisonner de manière critique et la maîtrise de la prise de parole en public⁶⁰⁰ ». Il semble que l'administration de l'école n'intervenait pas dans le choix et l'élection des candidats, probablement du fait de la présence de membres enseignants. Les élèves qui en manifestaient le besoin devaient s'adresser à l'association, dont le nombre de membres était officiellement restreint. Ce type d'organisation permettait de garantir une certaine discrétion dans la diffusion des activités politiques. Celles-ci étaient menées en parallèle des attributions officielles de l'association lors de réunions informelles tenues en dehors de l'école⁶⁰¹. Avant que les premières activités politiques publiques n'aient lieu, au début des années 1970, la seconde moitié des années 1960 a consisté en la diffusion des idées et revendications portées par le mouvement étudiant auprès d'un nombre limité d'élèves :

⁵⁹⁷ DEMEKE ATNAFU, *The History of Ligaba School (1941-1974)*, BA Thesis in History, Advisor : David Chapple, AAU, 1985, p. 45.

⁵⁹⁸ Chapitre 4.

⁵⁹⁹ « the capacity of critical reasoning and the ability to make a good speech » ; DEMEKE ATNAFU, *The History of Ligaba School (1941-1974)*, BA Thesis in History, Advisor : David Chapple, AAU, 1985, p. 45.

⁶⁰⁰ « the capacity of critical reasoning and the ability to make a good speech » ; DEMEKE ATNAFU, *The History of Ligaba School (1941-1974)*, BA Thesis in History, Advisor : David Chapple, AAU, 1985, p. 45.

⁶⁰¹ SAOL AQAMO, fonctionnaire. Entretien, 15 novembre 2010, Boditi, Wolaita.

« Certains parmi ceux qui recevaient une éducation scolaire et qui étaient un peu plus âgés que les autres échangeaient avec les étudiants d'Addis-Abeba. Ils disaient que la terre devait appartenir à celui qui la cultivait, que l'éducation devait être dispensée pour tous et que comme l'administration était oppressive, il fallait [s'y] opposer⁶⁰²».

Les échanges politiques se faisaient au cours de discussion et des liens épistolaires étaient entretenus avec l'université. Des lettres et des textes arrivaient parfois dans le Wolaita, de manière suffisamment fréquente pour que plusieurs témoins les mentionnent :

« Quand ils faisaient des manifestations pacifiques là-bas, ils nous envoyaient des lettres par la poste pour nous informer de tout. Ils faisaient des envois par la poste et s'il y avait des choses plus secrètes, ils nous les faisaient parvenir par quelqu'un qui venait. Nous recevions beaucoup de documents des étudiants de l'université d'Addis-Abeba⁶⁰³».

Les discussions portaient sur des éléments concrets plus que sur l'idéologie. Les principaux slogans étaient discutés à la lumière de la situation locale et du concept de justice sociale⁶⁰⁴. Il s'agissait d'échanges : tout autant que politiser les élèves, les étudiants rassemblaient des informations sur les provinces pour les faire remonter à Addis-Abeba. Les élèves venus des campagnes étaient des informateurs de choix.

La priorité a été de faire prendre conscience que l'action collective était possible et de diffuser des slogans pour mobiliser. Au cours de l'année scolaire 1972-1973, les élèves de l'école secondaire ont commencé à impliquer ceux des écoles situées dans les *wäräda*. La même année, une nouvelle association d'élèves a été créée à l'échelle de l'ensemble du Wolaita. Elle réunissait aussi des enseignants et quelques rares paysans qui étaient parents d'élèves membres⁶⁰⁵. Lors des manifestations survenues à ce moment-là, la conscience politique des élèves était réelle mais ne reposait pas sur des connaissances idéologiques précises. Avant la révolution de 1974, les élèves du Wolaita ne connaissaient pas le marxisme ni les icônes internationales de la révolution. Paolos Sorsa, un des élèves les plus actifs, se souvient des trois années qui ont précédé la révolution (il utilise ici un vocabulaire teinté de marxisme vraisemblablement acquis plus tard, lorsqu'il était membre de l'EPRP, le parti

⁶⁰² « ተማሪዎች በትምህርት ቤት ጉምህርት ጉምህርት የተማሩ አንዳንድ ትንሽ በአድማ ከፍ የሚሉ የተሻሉ ልጆች ከአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ ተማሪዎች ጋር የተመካከሩ መሬት ለራሹ ትምህርት ለሁሉ ይደርስ ያሉ የአስተዳደር በደል ስለነበረ ያንን የአስተዳደር በደል ሊቃውንት » ; SAOL AQAMO, fonctionnaire. Entretien, 15 novembre 2010, Boditi, Wolaita.

⁶⁰³ « እዛ እነሱ ሰላማዊ ስልፍ ሲያደረጉ ይህ ነገር ይደርግ ስለሁሉ ለኛ ይለካሉ ደብዳቤ በጋህታ ። በጋህታ ይለካሉ ምስጢር በሆነ በሰው ላይ በመጡ ሰዎች ለኛ ይሰጡ ነበር ። [...] ከአዲስ አበባ ዩኒቨርሲቲ ተማሪዎች ብዙ ወረቀት እኛ ጋር ይደርስው ነበር » ; WANNA DEA, entretien, 15 décembre 2010, Soddo, Wolaita.

⁶⁰⁴ WANNA DEA, entretien, 15 décembre 2010, Soddo, Wolaita.

⁶⁰⁵ DEMEKE ATNAFU, *The History of Ligaba School (1941-1974)*, BA Thesis in History, Advisor : David Chapple, AAU, 1985, p. 47.

marxiste opposé au régime militaire du Därg⁶⁰⁶) :

« Nous propagions dans la société, auprès de la paysannerie et de toutes les écoles élémentaires de la nation. Et le principal objectif à ce moment là était d'envoyer toute la jeunesse, les élèves et les enseignants contre le gouvernement. Et c'était pour apporter une transformation sociale au pays. Et nous disions socialisme. En fait, au début, au moment où nous avons commencé à manifester dans l'école, notre question n'était pas le socialisme, nous ne connaissions pas l'idéologie. La seule chose que nous questionnions était... nous cherchions à changer la société. Le vieux gouvernement de Haylä Sellasé ne pouvait pas administrer la société. La contradiction entre la classe dirigeante et les gouvernés était très marquée. Le système foncier qui était appliqué était... c'était la principale source de contradiction. La pauvreté était très grave, le pauvre devenait plus pauvre, les riches devenaient de plus en plus riches⁶⁰⁷».

Ne pas « connaître l'idéologie » ne signifiait évidemment pas l'absence d'une conscience aiguë des réalités sociales et des enjeux politiques soulevés. Les slogans « la terre à celui qui la cultive », « l'éducation pour tous » et la lutte contre « l'administration oppressive » faisaient particulièrement sens au vu des relations de domination dans lesquelles les élèves avaient grandi, qui constituaient leur quotidien et celui de leurs familles.

La campagne d'éradication des voleurs

La « campagne d'éradication des voleurs⁶⁰⁸», menée dans le Wolaita par une centaine d'élèves entre janvier et avril 1970, est particulièrement éclairante à cet égard. Les raisons et les motivations qui les ont poussé à cette importante révolte permettent de comprendre la multiplicité des sources qui ont alimenté leur conscience politique.

Un jour de janvier 1970, un paysan revenait du marché les poches bien garnies d'une somme d'argent qui allait permettre à sa famille de vivre pendant longtemps : il venait de vendre deux vaches grasses dont l'élevage lui avait demandé plusieurs années de travail. Sur le chemin, il s'est fait détrousser par une bande de voleurs. Parmi eux, il a reconnu des

⁶⁰⁶ Chapitre 1.

⁶⁰⁷ « we were just propagating in the society, to the peasantry or all elementary schools in the nation. And the main motto at that time was just to send all the youth and the school students and teachers against the government by then. And, it was just to bring social transformation to the country. And we were saying socialism. Actually, at the beginning of the time when we were demonstrating in the school, our question was not socialism, we don't know about the ideology. Just the only thing what we were questioning is just we were with... we were looking for change the society. The old government of the Haylä Sellasé regime could not administer the society. The contradiction between the ruling class and the ruled was very sharp. The land performed system in country was... it was the main source of contradiction. Poverty was very acute, the poor were going poor, the riches were going richer and richer » ; PAOLOS SORSA, fonctionnaire au ministère de la Justice. Entretien, 14 décembre 2010, Addis-Abeba.

⁶⁰⁸ « ሊባ መጥፊያ ዘመቻ » .

personnes qu'il savait attachées par des liens de clientèle à un riche avocat de Soddo, nommé Taddäsä Täklä-Aragay. De retour chez lui complètement abattu, il a raconté sa mésaventure à ses proches. Parmi eux se tenait son fils, un élève de l'école secondaire de Soddo venu passer le dimanche en famille dans son village. Sitôt à l'école le lendemain matin, ce dernier a informé ses amis de ce qui venait d'arriver à son père. Pour en discuter plus amplement, ils ont décidé de se réunir après l'école⁶⁰⁹. Le soir même, 20 élèves étaient présents et ont décidé de diffuser discrètement l'information à leurs camarades des autres écoles de l'*awraja* pour décider collectivement de ce qu'il convenait de faire. Lors de la réunion suivante tenue quelques semaines plus tard au début du mois de mars, 84 participants étaient présents, venus de tous les *wäräda* du Wolaita⁶¹⁰. C'est alors qu'ils ont mis au point ce qu'ils ont baptisé « la campagne d'éradication des voleurs » : ils profiteraient des vacances scolaires du mois d'avril où chacun retournerait dans son village pour passer à l'action. La démarche était la suivante : parcourir les campagnes et demander aux paysans de leur désigner les voleurs qu'ils puniraient en « les battant sévèrement sur les pieds et les mains⁶¹¹ ». Mais les événements se sont passés autrement : en l'espace de quatre jours d'avril 1970, 12 « voleurs » ont été tués à coups de pierres, de lances et de bâtons, quatre ont été très sévèrement blessés et 87 maisons ont été brûlées⁶¹². Face à l'incapacité de la police locale d'arrêter le mouvement, des troupes militaires ont été déployées dans le Wolaita le quatrième jour de la campagne. Plus de 168 personnes ont été emprisonnées, des élèves et des paysans qui les avaient rejoint. Une haute cour de justice a été temporairement établie à Soddo. Accusées de crimes et de tentative de renverser le gouvernement, six personnes ont été condamnées à un an d'emprisonnement, trois personnes à cinq ans, 27 personnes à 15 ans et trois autres ont été condamnées à mort, avant que leur peine ne soit commuée en réclusion à perpétuité⁶¹³.

À partir d'un vol commis sur un paysan, un mouvement violent qui a réuni une centaine de personnes a été initié et mené par des élèves, avec pour modes d'actions des passages à tabac et des incendies de maisons. La rapidité de leur réaction, leurs méthodes et la radicalité du mouvement invitent à se questionner sur les raisons qui les ont amené à agir de la sorte et sur l'identité de leurs cibles. Saol Aqamo a fait partie du premier groupe d'élèves à

⁶⁰⁹PAOLOS SORSA, fonctionnaire au ministère de la Justice. Entretien, 14 décembre 2010, Addis-Abeba.

⁶¹⁰SAOL AQAMO, fonctionnaire. Entretien, 15 novembre 2010, Boditi, Wolaita.

⁶¹¹ZEBDEWOS CHAMA, manuscrit non publié. Il s'agit une histoire du Wolaita qu'il n'a pas publié pour l'instant et qu'il m'a aimablement permis de photocopier. Le passage sur la « campagne d'éradication des voleurs » s'appuie sur les minutes du procès obtenus au Ministère de la justice, des témoignages oraux et les propres souvenirs de l'auteur.

⁶¹²Ministry of Justice, Case n° 1035/64, May 3, 1965 EC.

⁶¹³ZEBDEWOS CHAMA, manuscrit non publié.

l'origine du mouvement :

« Les voleurs étaient parmi les plus puissants officiels. Il y en avait avec les propriétaires terriens, avec les très grands propriétaires terriens, qui pillaient les citoyens. Ils n'arrachaient pas seulement les biens, ils prenaient de force les femmes des gens, ce genre de choses repoussantes. Quand celui qui avait été volé disait "je me suis fait voler, rends moi mon bien" il se faisait tabasser par les voleurs. Et quand pour s'opposer à cela certains intentaient des procès, s'ils avaient des maisons de chaume les voleurs qui étaient accusés les brûlaient. À cause de tout ça, les élèves éccœurés sont entrés en mouvement. [...] La campagne d'éradication des voleurs était contre la mauvaise administration. La mauvaise administration, qu'est-ce c'est ? Des pots-de-vins au su de tous, parce que les juges travaillaient sans tribunal avec des pots-de-vins, s'opposer aux pots-de-vins, s'opposer aux voleurs, s'opposer aux faux témoignages⁶¹⁴».

Les paysans et paysannes étaient régulièrement volés et violentés par des pillards qui étaient les protégés d'importants personnages officiels et de grands propriétaires. L'impunité des voleurs était garantie, d'une part, par la peur qu'ils inspiraient et par leurs appuis politiques et, d'autre part, par la corruption de juges et de faux témoins. Dans son histoire du Wolaita publiée en 2000, l'ancien enseignant, directeur d'école et administrateur scolaire Wanna Wagäsho décrit ce système qu'un témoin, Zebdewos Chama, nomme « la chaîne de l'oppression⁶¹⁵ » :

« Après avoir réussi à gouverner par le joug, ils ont cherché un moyen pour gagner de l'argent. Ils prenaient le bétail qui paissait dans les bois, le revendaient ou bien amenaient chez eux ce bétail qui appartenait à d'autres ; ils volaient et revendaient. La nuit, ils prenaient tout ce qu'ils trouvaient dans les maisons ou à l'extérieur. Et lorsque, parfois, ils étaient accusés en justice, ils mentaient en disant : "je n'ai pas volé". Ils gagnaient par le faux témoignage en utilisant l'argent qu'ils avaient obtenu par le vol pour le partager avec les officiels ; c'est ainsi que le vol et le mensonge se sont répandus⁶¹⁶».

⁶¹⁴« ሌቦች ባለሥልጣን በገይል ገይለኞች ነበሩ። ባለመሬት ጋር ሆነው የመሬት ከባርቲ ጋር ሆነው ዜጎች ይዘርፋሉ [...] ነብረት መቅመት ብቻ ሳይሆን የሰውንም ሚስት በገልበት በገይል ይደፍራሉ እንደዚህ አይነት አስካፊ ደስ የማይል ሥራ ሚሠራው [...] የተሰረቀው ሰው ተሰርቶ ያለው ብሎ የራሱን ንብረት ደርስው ከያለ በሌቦች ይደብድባል ። እና ያንን በመቃወም የተከሰሰው ከከሰሰ ሣር ቤት ካላቸው ያቃጠላሉ ሌቦች። ያ ሁሉ ታንገሻገሻው ተማሪዎች ተንቀስቅሰው ። [...] ሌባ መጥፊያ ዘመቻ እንጅ ትልቁ የአስተዳደር ባለል የአስተዳደር ባለል ምንድን ነው ? ግልጽ የሆነ ገብ አለፍርድ ቤት ዳኞችም በገብ ስለሚሠሩ ገብን በማቃወም ሌቦች በማቃወም ሐሰት ምስክሮች በማቃወም » ; SAOL AQAMO, fonctionnaire. Entretien, 15 novembre 2010, Boditi, Wolaita.

⁶¹⁵ZEBDEWOS CHAMA, Manuscrit non publié.

⁶¹⁶ « በዚህ ልማድ በመጠመድ [...] ከሰለጠኑ በኋላ ግንዛብ ማግኛ ዘዴ እየፈለጉ በጫካ የተሰማራውን ከብት እየወሰዱ በሌላ ስፍራ በመሸጥና ከዚያም ወደ ሚኖሩበት ስፍራ የሌላውን ከብት እምጥተው በመሸጥ በሌብነት ተሰማሩ። በሌሊት [...] ከቤትም ከውጭም የተገኘውን በመውሰድ አንዳንድ ጊዜ ሲከሰሱ ሐሰት አልሰረቅሁት በማለት በሙግት ድል እያደረጉ በሰርቆት የተገኘውን ግንዛብ ለሹምቸ ጭምር በመከፋፈል ሌብነትና ሐሰት በዚህ ምልክ ተሰጥተዋል። » ; Wanna Wagäsho, የወላይታ ሕዝብ ታሪክ (*Histoire du peuple wolaita*), Addis Abäba, Berhanenna Sälam Printing Press, 2003, pp. 88-89.

Il s'agissait d'un système d'extorsion organisé qui unissait des voleurs de bétail et des autorités administratives et judiciaires⁶¹⁷. Les vols n'étaient pas des actes isolés ni la corruption n'était résiduelle ; il s'agissait de pratiques instituées. Wanna Wagāsho ne donne pas de dates précises mais le chapitre de son livre où se trouve le passage cité semble indiquer que leur origine remontait aux premières années de la conquête. Paolos Sorsa se souvient que la corruption du personnel de l'administration judiciaire était courante et pratiquée au vu de tous. Elle était tout simplement la norme : « à cette époque, il était très facile de trouver la maison d'un juge. Si tu voyais une file de gens qui attendaient en face d'une maison avec des moutons, du miel, des céréales, de l'argent etc. c'était la maison du juge. Tu ne peux même pas imaginer !⁶¹⁸ ». Dans un tel système judiciaire, le plus pauvre était systématiquement perdant.

La monde paysan était soumis à une forme de domination où les domaines du légal et de l'illégal étaient imbriqués et difficilement dissociables. Les métayers étaient appauvris par de multiples impôts et taxes prélevées aussi bien par l'État que par les propriétaires, quand ils n'étaient pas sommés de travailler gratuitement pour l'un ou pour l'autre. Un système d'extorsion illégal mais bien organisé, qui alliait banditisme et corruption, venait se surimposer à ces structures officielles. Les élèves des campagnes voyaient leurs familles écrasées de manière insupportable, sans voie de recours légale.

La « campagne d'éradication des voleurs » a revêtu des caractères multiples qui tenaient, aussi bien, de la révolte paysanne et du mouvement étudiant. Ceux qui l'ont organisé ont agi, à la fois, en tant qu'enfants de paysans et en tant qu'élèves. La « campagne d'éradication des voleurs », qui apparaît à première vue comme une simple réaction contre une situation d'oppression, a été par ailleurs nourrie par des conceptions assez précises partagées par les élèves sur la manière dont aurait dû fonctionner le système politique. Dans les campagnes, le souvenir de l'expérience politique menée par le gouverneur Germamé Neway était toujours très présente. Si les étudiants d'Addis-Abeba se souvenaient de l'auteur de la tentative de coup d'État et des prises de positions en faveur des dépossédés qu'il a manifesté à cette occasion, les Wolaita l'avait vu à l'œuvre en tant que jeune gouverneur. Le programme de réformes qu'il a tenté de mettre en place était pour les élèves une source d'inspiration absolument essentielle :

⁶¹⁷ PAOLOS SORSA, fonctionnaire au ministère de la Justice. Entretien, 14 décembre 2010, Addis-Abeba. ; ZEBDEWOS CHAMA, manuscrit non publié.

⁶¹⁸ « At that time, it was very easy to find the house of a judge. If you saw a file of people waiting in front of a house with sheep, honey, butter, and so on, it was the house of a judge, you can't believe it! »; PAOLOS SORSA, fonctionnaire au ministère de la Justice. Entretien, 14 décembre 2010, Addis-Abeba.

« Germamé Neway est mort en 1960. Mais quelles étaient ses idées ? L'honnêteté, la terre à celui qui la cultive, faire cesser l'oppression du pouvoir, qu'il y ait des écoles partout, l'éducation pour tous. Comme [son gouvernement] a été un mouvement positif, nous, qui étions enfants à cette époque, nous connaissions ses idées. [...] S'il est mort, son histoire n'est pas morte. Quand nous nous sommes mis en mouvement, suivre son exemple nous semblait évident⁶¹⁹».

À bien des égards, les élèves ont voulu briser par la violence le système que le jeune gouverneur avait voulu transformer par les réformes. Il n'avait pas seulement redistribué des terres vacantes appartenant au gouvernement à des paysans sans terres et fait établir des centres d'alphabétisation dans chaque village. Il avait fait élire par les villageois des représentants responsables devant lui seul pour concurrencer le pouvoir des *ballabbat* et de l'aristocratie. De même, il avait dessaisi les juges officiels des cas de vol ou de litige entre un propriétaire et un métayer pour les confier à des juges élus parmi les paysans⁶²⁰. Ses dénonciations publiques, en tant que président de la cour de justice, de la corruption des juges et des faux témoins avaient laissé une impression durable dans tout le Wolaita⁶²¹. Tout le monde savait aussi qu'il avait été renvoyé de son poste au bout de seulement un an et demi à cause de l'opposition des notables locaux. Dans la mémoire des campagnes, Germamé Neway avait été un allié contre les oppresseurs. Ses tentatives de réformes avaient valeurs d'exemple. Elles avaient ouvert une brèche, un champ des possibles dans le système politique.

Par conséquent, la « campagne d'éradication des voleurs » émergeait des campagnes pour au moins trois raisons. Elle a, d'abord, été organisée par des enfants de paysans qui avaient grandi au village et qui avaient, par conséquent, une expérience directe de l'oppression, une conscience aiguë de l'injustice qui n'était pas seulement le fait d'un exercice de la pensée. Elle s'est attaquée, ensuite, à des pratiques qui sévissaient dans les campagnes et qui avaient atteint un niveau insupportable pour ceux qui les subissaient⁶²². Les jeunes ressentaient violemment le fait que leurs parents soient dépossédés, violentés et impuissants. La « campagne d'éradication des voleurs » a pris appui, enfin, sur les désirs d'émancipation qui agitaient sourdement mais sûrement les campagnes depuis l'expérience de Germamé

⁶¹⁹ « እነግርማሚ ንዋይ በ 1953 ሞቱ ። ግን የነሱ ሐሳብ ምንድን ነው ጥሩነቱ መሬት ለራሹ ይህ በደል አስተዳደር በደል ይቀየር ትምህርት በየቦታ ይኑር ትምህርት ለሁሉ ይደርስ የሚል ጥሩ እንቅስቃሴ ስለነበረ ያንን ሕግን የነበረን ትንሽ የነበረን እነሱን ሐሳብ በማስማት [...] እነሱ ቢሞቱ የነሱ ታሪክ ስላልሞተ የነሱ አርእስትን በመካተል ያው ስንቀሳቅስ የነበረው ግልጽ ውጣ » ; SAOL AQAMO, fonctionnaire. Entretien, 15 novembre 2010, Boditi, Wolaita.

⁶²⁰ PAOLOS SORSA, fonctionnaire au ministère de la Justice. Entretien, 14 décembre 2010, Addis-Abeba.

⁶²¹ Pierre GUIDI, « Wolaita Memories of Gärmame Neway Governorship (1958-1959) : Radical Reforms and Political Consciousness », *Northeast African Studies*, Vol. 13, n°2, October 2013.

⁶²² WANNA DEA, entretien, 15 décembre 2010, Soddo, Wolaita.

Neway⁶²³.

Pour d'autres raisons, il s'agissait d'une révolte d'élèves. Pour eux, aller à l'école était un moyen d'aider plus tard leurs familles. Leur accession au salariat les libérerait partiellement des aléas de l'agriculture de subsistance et rendrait moins sensible l'appauvrissement. Elle offrirait une sécurité certaine dans une situation économique et politique marquée par l'incertitude et la vulnérabilité. L'ascension sociale individuelle d'un membre d'une fratrie était un investissement familial, parfois un sacrifice. L'ancien élève wolaita Wanna Dea se souvient que « [leurs] parents vendaient le bétail pour [qu'ils] étudient⁶²⁴ ». Les élèves, qui utilisaient de l'argent péniblement gagné sans pouvoir eux-mêmes participer à la subsistance du foyer, ressentaient une dette vis-à-vis de leurs familles. Comment ne pas réagir lorsqu'elles se faisaient arracher leurs maigres biens ?

La socialisation politique reçue à l'école, qu'elle soit contestataire ou officielle, pouvait aussi les prédisposer à se révolter. Les étudiants les incitaient à agir comme eux-mêmes agissaient à Addis-Abeba et leur avaient fait prendre conscience que d'autres, au même moment, prenaient part à des mouvements sociaux. Saol Aqamo se souvient que les élèves sont passés à l'action par « écoeurement », mais aussi grâce au contact avec les étudiants qui offrait une ouverture sur l'extérieur. Savoir que d'autres ailleurs se battaient pour plus de justice a eu valeur d'exemple : « pourquoi alors que tous les autres chez eux se battaient pour leur pays, nous ne le faisons pas dans le Wolaita ? Le voleur, le pilleur, le brigand, pourquoi il maltraite ? Pourquoi ils maltraitent nos pères ? Pourquoi ils oppriment ? C'est en disant cela que cela s'est réveillé⁶²⁵ ».

Dans l'école, l'inculcation de l'obéissance à l'autorité, quelle qu'elle soit, et de la loyauté envers le régime étaient parmi les toutes premières finalités de la socialisation scolaire. Cependant, les responsabilités qui seraient les leurs en tant que futurs meneurs de la nation étaient aussi constamment rappelées aux élèves. L'école leur apprenait qu'ils devaient être les fidèles serviteurs d'un pouvoir juste : le pays était régi par la loi et non par la force, les fonctionnaires devaient être honnêtes, loyaux et dévoués envers l'empereur, le pays et la société. Or, la réalité du Wolaita leur apparaissaient comme tout à fait contraire à ces préceptes. Le pouvoir était exercé par la force et l'arbitraire, les notables locaux étaient les

⁶²³ PAOLOS SORSA, fonctionnaire au ministère de la Justice. Entretien, 14 décembre 2010, Addis-Abeba.

⁶²⁴ WANNA DEA, entretien, 15 décembre 2010, Soddo, Wolaita.

⁶²⁵ « እዚህም በወላይታ አካባቢ ለምን ሊሎቹ በየካባቢያቸው ለአገራቸው ሲታገሉ ለኛ ለምን የሚታገሉን። ሊባው ዘራራው ቀማኛው ለምን ይበድላል አባቶቻችን ለምን ይበድላሉ ለምን ይጨቁናሉ በሚል ነገር » ; SAOL AQAMO, fonctionnaire. Entretien, 15 novembre 2010, Boditi, Wolaita.

complices des voleurs, la corruption de la justice était si banale qu'elle ne prenait pas même la peine de se cacher, les fonctionnaires ne servaient que leurs propres intérêts. En un mot, les représentants du pouvoir trahissaient leurs fonctions. Saol Aqamo insiste beaucoup sur le fait que la « campagne d'éradication des voleurs » « ne visait pas à renverser le gouvernement mais les fausses personnes au pouvoir⁶²⁶ ». Il s'agissait de nettoyer l'administration de ses pratiques corrompues, arbitraires et oppressives ; de rétablir ce qui aurait dû être. En ce sens, cette révolte n'a pas été seulement une réaction face à une situation devenue insupportable : elle pouvait être légitimée rationnellement par les enseignements scolaires. Les élèves étaient inspirés par l'idée d'une administration honnête, juste et soucieuse de tous : celle que l'école leur montrait en exemple, celle que Germamé Neway avait tenté de mettre en place dans le Wolaita, celle que les étudiants d'Addis-Abeba défendaient, celle qu'ils voulaient pour l'avenir de leur région et de leur pays. Il semble, à cet égard, que le mouvement n'aurait pas dû prendre la tournure violente qu'il a prise. D'après un des acteurs du mouvement, Wanna Dea, ce qui était une « bonne idée s'est transformé en d'autres crimes ». Les meneurs, qui voulaient appliquer des « punitions modérées », ont été dépassés par les événements⁶²⁷.

Insister sur le fait que la campagne n'a pas été conçue comme un acte de déloyauté envers le régime est essentiel à sa compréhension. Les élèves de 1970 nourrissaient encore le faible espoir que le pouvoir central et l'espace national puissent être des ressources contre les pratiques locales du pouvoir – sans avoir toutefois la ferme conviction de Bogalä Wallälu 30 ans plus tôt ou, dans une moindre mesure, de leurs aînés scolarisés dans les années 1940 et 1950. Ils étaient portés à croire que l'empereur, une fois au fait des activités illégales de ses subalternes, se rangerait sans doute de leur côté. Dès lors, être jugés comme des criminels a été la cause d'une cuisante déception. Ils ont écopé de peines sévères alors que les « voleurs », dont ils avaient mis les activités en lumière, n'ont pas été du tout inquiétés. Le régime, sinon l'empereur, venait de donner la preuve qu'il était solidaire de pratiques illégales dont la haute cour de justice temporairement établie pour les juger n'a pas voulu tenir compte. Si quelques doutes pouvaient subsister, le procès a définitivement prouvé que le régime d'Addis-Abeba et l'aristocratie locale ne faisaient qu'un.

Ceux qui ont participé sans avoir porté directement de coups sur les victimes ni brûlé de maison ont été libérés après avoir été emprisonnés six mois entre l'arrivée des troupes et le

⁶²⁶ « ምንግስትን ለማዋጋት አይደለም ግን ውሸት ሰው በሥልጣን ላይ » ; SAOL AQAMO, fonctionnaire. Entretien, 15 novembre 2010, Boditi, Wolaita.

⁶²⁷ « መልካም የታሰበ ነገር ወደ ሌላ ወንጀል ውስጥ ሊገባ », « መለስተኛ ቅጣት » ; WANNA DEA, entretien, 15 décembre 2010, Soddo, Wolaita.

procès⁶²⁸. Les activités militantes ont ensuite continué sous la direction de l'association des élèves. Lors de l'élection des *dagna* (juges et représentants de villages chargés notamment de lever les taxes) tenue en 1972, l'association a réussi à fédérer des personnes en nombre suffisant pour mener campagne dans tous les *wäräda* du Wolaita. Il s'agissait d'inciter les paysans à choisir librement leurs représentants en résistant aux pressions exercées par les propriétaires terriens pour que seuls soient élus des personnes de leur clientèle. La campagne a été un succès dans de nombreuses parties de l'*awraja*⁶²⁹.

La campagne d'éradication des voleurs et celle menée lors de l'élection des *dagna* ont été les deux activités les plus importantes. Les deux années 1972 et 1973 qui ont précédé la révolution ont été consacrées à des actions visant à mobiliser la population. L'école a été fermée à plusieurs reprises du fait de grèves organisées par les élèves⁶³⁰. Une manifestation s'est tenue en mai 1973 à Aräka, ville du Wolaita située sur la route d'Addis-Abeba. Des élèves, des enseignants, quelques rares paysans qui étaient parents d'élèves, rejoints par des citadins, ont manifesté devant le bureau du gouverneur du *wäräda* aux slogans de « la terre à celui qui la cultive », « dehors les administrateurs incompetents ! » et « du pain pour ceux qui ont faim⁶³¹ ».

Les élèves Wolaita, la nation et la révolution

Dans un récent ouvrage foisonnant, le philosophe Messay Kebede fait le point sur les facteurs qui ont mené à la radicalisation politique des étudiants éthiopiens, en s'appuyant sur l'ensemble des travaux existants sur le sujet et en établissant des comparaisons avec les autres mouvements étudiants du Tiers-Monde dans les années 1960-1970. Il défend la thèse que ce ne sont pas les conditions politiques et économiques de l'Éthiopie qui ont été la cause de l'adoption d'idées révolutionnaires mais l'adoption préalable du marxisme-léninisme :

« L'erreur est de penser que l'accumulation et l'aggravation des contradictions sociales a radicalisé les étudiants quand, en réalité, l'adoption d'une idéologie radicale a altéré la perception même des problèmes. L'idéologie a tant affecté la lecture des problèmes qu'ils ont semblé nécessiter rien de moins qu'une solution radicale. En somme, ce qui a radicalisé le

⁶²⁸ MINISTRY OF JUSTICE, Case n° 1035/64, May 3, 1965 EC.

⁶²⁹ DEMEKE ATNAFU, *The History of Ligaba School (1941-1974)*, BA Thesis in History, Advisor : David Chapple, AAU, 1985, p. 48.

⁶³⁰ DEMEKE ATNAFU, *The History of Ligaba School (1941-1974)*, BA Thesis in History, Advisor : David Chapple, AAU, 1985, p. 48.

⁶³¹ DEMEKE ATNAFU, *The History of Ligaba School (1941-1974)*, BA Thesis in History, Advisor : David Chapple, AAU, 1985, p. 48.

mouvement n'est pas l'exaspération face aux problèmes mais le dévouement préalable à une idéologie radicale⁶³²».

Selon Messay Kebede, les étudiants venaient de milieux privilégiés. N'étant pas confrontés directement à des problèmes économiques, ils n'étaient pas socialement prédisposés à adopter des idées révolutionnaires. Si les étudiants ont été prêts à accueillir le marxisme-léninisme, c'est parce qu'ils étaient culturellement aliénés et en état de « désorientation psychologique ». La faute en revenait au système scolaire importé, porteur de valeurs occidentales, qui aurait finalement conduit les étudiants à détester leur pays et leur héritage pour choisir une rupture totale avec le passé. L'analyse n'est peut-être pas totalement inexacte. Mais elle est bien trop partielle et Messay Kebede est pour le moins, en dépit de la finesse de ses argumentations, radical (lui aussi) dans ses conclusions. Pourquoi ne pas plutôt penser le processus en terme de système, au sein duquel des réalités sociales et une théorie politique se nourrissent pour mener à telle ou telle disposition politique, plutôt que de choisir entre l'œuf et la poule ? Ne peut-on pas, par ailleurs, venir d'un milieu aisé tout en étant révolté par la misère noire qui ravage son pays et opter pour une transformation radicale sans être « psychologiquement désorienté » ?

Même en souscrivant à l'analyse de Messay Kebede au sujet des étudiants d'Addis-Abeba, elle ne peut être généralisée à l'échelle nationale. Les élèves du Wolaita étaient exposés au même système scolaire « importé » (il était, plus exactement, « hybride »), mais leur critique radicale du régime de Hayä Sellasé et des réalités socio-économique de leur région n'était pas due à des désordres mentaux causés par un état d'aliénation culturelle. Ils étaient critiques avant de savoir ce qu'était le marxisme-léninisme car ils étaient bel et bien confrontés à l'oppression politique, à des discriminations culturelles et à des problèmes économiques. Leur analyse était fondée sur leur vécu. De plus, supposer qu'un système importé conduise nécessairement à l'aliénation fait l'impasse sur la complexité des processus de réappropriation des enseignements scolaires. Les élèves *savaient* qu'une partie des savoirs qui leur étaient enseignés étaient importés. Ils n'étaient pas, de ce fait, des récepteurs passifs. Même attirés par des sociétés et des cultures lointaines, les acteurs sociaux usent de leur capacité de réinterprétation. Enfin, les élèves sont soumis à des socialisations multiples, à

⁶³² « The error is to think that the accumulation and aggravation of social contradictions radicalized the students when in reality the adoption of a radical ideology altered the very perception of the problems. The ideology so affected the reading of the problems that they seemed to require nothing less than a radical solution. In short, what radicalized the movement is not exasperation in the face of the problems but prior commitment to a radical ideology » ; MESSAY KEBEDE, *Radicalism and Cultural Dislocation in Ethiopia, 1960-1974*, Rochester, University of Rochester Press, 2008, p. 15.

l'école, dans leur famille, dans leur communauté, et la socialisation scolaire n'est pas toute puissante. Les élèves du Wolaita étaient, certes, exposés à la socialisation scolaire mais partageaient aussi la vie de leur communauté. Les dispositions politiques des élèves Wolaita étaient le fruit de l'immersion dans ces différents univers socialisants. Bernard Lahire a bien montré que des socialisations concurrentes, et même contradictoires, n'aboutissaient pas nécessairement à une crise d'identité et à des désordres psychologiques. Si cela peut bien évidemment advenir, les acteurs savent aussi mobiliser des schèmes de pensée et d'action incorporés divers, en fonction des situations dans lesquelles ils se trouvent⁶³³. En définitive, le cas des élèves du Wolaita porte à questionner sérieusement les analyses fondées sur l'aliénation. Il invite, plutôt, à se pencher de manière minutieuse sur les processus d'appropriation à l'œuvre dans l'éducation scolaire dans le cadre d'un système importé.

Sur quelle échelle les élèves du Wolaita entrés dans la lutte ont-ils conçu leur combat ? Se sont-ils battus à l'échelle nationale contre le régime de Haylā Sellasé ou à l'échelle locale contre le système de domination mis en œuvre par les colons, leurs auxiliaires wolaita et les agents envoyés par l'État ? Mettre en regard leurs témoignages avec la « question des nationalités » – même s'ils ne le formulaient pas encore en ces termes – apporte des éléments de réponse et permet en outre de porter le regard sur la réalité de leur sentiment d'appartenance d'alors à la nation éthiopienne. Cette question, qui a été posée comme enjeu principal depuis l'instauration du fédéralisme à partir de 1991, trouve son origine dans le mouvement étudiant à la fin des années 1960. Ce dernier a été le lieu d'émergence d'un discours qui alliait, non sans débats parfois virulents, la lutte des classes et celle pour l'égalité des nationalités. Le problème est complexe et a donné lieu à des divisions durables et parfois très violentes dont les effets se font encore sentir aujourd'hui⁶³⁴. Il est exact que classe sociale et « nationalité » se recoupaient en partie pour former la structure de domination propre au sud de l'Éthiopie. La rixe survenue en 1971 dans l'école secondaire de Soddo entre élèves amhara et wolaita s'inscrivait dans ce double rapport de domination⁶³⁵. La « campagne d'éradication des voleurs » qui a eu lieu un an plus tôt est plus complexe, dans la mesure où les personnes attaquées par les élèves faisaient partie d'un système d'extorsion qui combinaient les intérêts partagés de colons et de membres de la société rurale wolaita.

⁶³³ Bernard LAHIRE, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Fayard, 2011 (2001), 392 p.

⁶³⁴ BAHRU ZEWEDE, « Les intellectuels et l'État au XX^e siècle », in Gérard Prunier (dir.), *L'Éthiopie contemporaine*, CFEE, Khartala, Addis-Abeba et Paris, 2007, pp. 237-254 ; Kostas LOUKERIS, « Contending Ideologies in Ethiopia after 1991 : the Role of Intellectuals », *Polis : Revue Camerounaise de science politique*, vol. 12, numéro spécial 2004-2005, pp. 1-11.

⁶³⁵ Chapitre 4.

Le texte fondateur sur la « question des nationalités », écrit par le meneur étudiant Walleligne Makonnen, est paru à Addis-Abeba dans le journal étudiant *Struggle* en novembre 1969. En voici un extrait célèbre :

N'est-ce pas la suprématie amhara et, à un certain degré, amhara-tigré ? Demandez à quiconque quelle est la langue de l'Éthiopie, demandez à quiconque quelle est la musique éthiopienne, demandez à quiconque quelle est la religion éthiopienne, demandez à quiconque quel est l'habit national : [la réponse] sera soit amhara soit tigré !! Pour être un "authentique éthiopien" il faut parler amharique, écouter de la musique amharique, accepter la religion amhara-tigré, le christianisme orthodoxe, et porter le *shamma* amhara-tigré lors des conférences internationales. Dans certains cas, pour être un "éthiopien", vous devrez même changer de nom. Bref, pour être éthiopien, vous devez porter un masque amhara (pour utiliser l'expression de Fanon)⁶³⁶».

Il continuait en définissant un « État démocratique et égalitaire » qu'il appelait de ses vœux. Il s'agissait d'un État :

« au sein duquel toutes les nationalités participent à égalité aux affaires de l'État, [...] au sein duquel chaque nationalité à l'opportunité de préserver et développer sa langue, sa musique et son histoire. C'est un État où les Amhara, Tigré ; Oromo, Adäré, Somali, Wolaita, Guragés etc. sont traités à égalité. C'est un État où aucune nation n'en domine une autre, que cela soit économiquement ou culturellement⁶³⁷».

Il s'agissait d'une tout autre manière d'imaginer la communauté nationale que la nation homogène promue par l'État impérial. Au vu des relations de pouvoir à l'œuvre dans le Wolaita et de l'expérience parfois difficile des pratiques de domination culturelle qui avaient cours dans les écoles, le combat pour l'égalité politique, économique et culturelle des différentes composantes de la nation éthiopienne concernait directement les jeunes scolarisés

⁶³⁶« Is it not Amhara and to a certain extent Amhara-Tigre supremacy ? Ask anybody what Ethiopian Language is ? Ask anybody what Ethiopian music is ? Ask anybody what Ethiopian religion is ? Ask anybody what the national dress is ? It is either Amhara, or Amhara-Tigre !! To be a "genuine Ethiopian" one has to speak Amharic, to listen to Amharic music, to accept the Amhara-Tigre religion, Orthodox Christianity, and to wear the Amhara-Tigre *Shamma* in international conferences. In some cases to be an "Ethiopian" you will even have to change your name. In short to be an Ethiopian, you will have to wear an Amhara mask (to use Fanon's expression) » ; WALLELIGNE MAKONNEN, « On the Question of Nationalities in Ethiopia », *Struggle*, 17 November, 1969, pp. 4-7 ; cité par Randi Rønning BALSVIK, *The Quest for Expression. State and the University in Ethiopia under Three Regimes, 1952-2005*, Addis Ababa, Addis Ababa University Press, 2007, p. 34.

⁶³⁷« [...] in which all nationalities participate equally in state affairs, it is a state where every nationality is given opportunity to preserve and develop its language, music and history. It is a state where Amharas, Tigres ; Oromos, Aderes, Somalis, Wollaytas, Guragis, etc. are treated equally. It is a state where no nation dominates another nation, be it economically or culturally » ; WALLELIGNE MAKONNEN, « On the Question of Nationalities in Ethiopia », *Struggle*, 17 November, 1969, pp. 4-7 ; cité par Randi Rønning BALSVIK, *The Quest for Expression. State and the University in Ethiopia under Three Regimes, 1952-2005*, Addis Ababa, Addis Ababa University Press, 2007, p. 35.

wolaita.

Du fait de la place centrale occupée par cette question depuis les années 1990, il n'est pas aisé de porter des conclusions sur le point de vue des élèves des années 1970 en s'appuyant sur des entretiens oraux réalisés aujourd'hui. Par précaution méthodologique, les témoins n'ont pas été orientés vers la question des classes sociales ou vers celle des nationalités. Il ne s'agit pas de lisser une réalité complexe ni de caricaturer leurs conceptions, mais simplement de délimiter le spectre sur lequel elles se sont déployées.

Abäbä Fola dit, par exemple, que lorsqu'il était élève à l'école secondaire au début des années 1970, le problème qu'il partageait avec ses camarades n'était pas le régime impérial mais les « Amhara de Soddo ». Lui et ses amis ont été, dès lors, peu touché par les étudiants de l'*Ethiopian University Service* qui profitaient de leur année d'enseignement pour politiser les élèves du Wolaita :

« ces enseignants, pas tous mais de sérieux politiciens, cherchaient à nous mobiliser. [...] Nous ne sommes pas nombreux à avoir adhéré à leur agitation. Pourquoi ? C'était secondaire pour nous. Notre sérieux problème était avec les Amhara de la ville de Soddo⁶³⁸».

Ce passage montre que, pour lui, les enseignants militants venus d'Addis-Abeba ne prêtaient pas attention, ou de manière insuffisante, à la question des nationalités. Le système politique qualifié de « féodal » par le mouvement étudiant – qui plaçait la lutte sur l'ensemble de l'espace national tout en reconnaissant des spécificités au Sud du fait de la domination culturelle du Nord – n'attirait l'attention d'Abäbä Fola que de manière secondaire. Sa conception de la domination dissocie les espaces local et national.

Pour sa part, Zebdewos Chama interprète souvent le combat des élèves wolaita comme étant dirigé contre les Amhara. Pour lui, l'enjeu central d'alors était « d'être libéré [...] des chaînes [imposées] par les Amhara ». Mais il ajoute immédiatement : « quand je dis "Amhara" je parle des Amhara de Menilek [...] pas de tout le peuple amhara⁶³⁹ ». Il fait donc spécifiquement référence au système de domination mis en place dans le Wolaita – et par extension dans le Sud – suite à la conquête par l'armée éthiopienne en 1894. Zebdewos Chama utilise les formulations « régime de Haylä Sellasé » et « régime amhara » de manière

⁶³⁸« those teachers, not all but some serious politicians, were agitating us. [...] We are not many to accept their agitation. Why ? It is secondary for us. Our serious problem is with Soddo town Amhara » ; ABÄBÄ FOLA, enseignant. Entretien, 18 novembre 2009, Soddo, Wolaita.

⁶³⁹« to be freed [...] from the bondage of Amhara, or the "Amhara"... when I mean Amhara this means Menilek's Amhara. [...] Not all the Amhara people... » ; ZEBDEWOS CHAMA, enseignant, directeur d'école missionnaire, gouverneur de district. Entretien, 10 novembre 2010, Soddo, Wolaita.

interchangeable. Bien que sa dissociation des espaces apparaisse moins tranchée que chez Abäbä Fola, il semble bien privilégier, dans son opposition passée au régime impérial, la question de l'oppression exercée par le Nord sur le Sud.

En définitive, Abäbä Fola et Zebdewos Chama situent le combat mené dans leur jeunesse dans une perspective d'oppression des nationalités ; c'est elle qui expliquait les injustices sociales. Tiennent-ils ce discours aujourd'hui, dans le contexte du fédéralisme et de la mise en avant par le pouvoir actuel des « droits des nationalités », ou le tenaient-ils déjà dans les années 1960-1970 ? Il semble que la deuxième option soit la bonne. C'est apparemment plus en tant que Wolaita qu'en tant qu'enfants de paysans qu'ils se sentaient marginalisés. Ils insistent beaucoup, et avec émotion, sur les humiliations et le combat quotidien qu'impliquaient le fait d'évoluer dans un monde social – celui de l'école et de la ville – où leur identité était dénigrée.

D'autres semblent, au contraire, considérer la « question des nationalités » comme secondaire, voire absente de leur lutte. Saol Aqamo dit s'être engagé dans la « campagne d'éradication des voleurs » pour mettre un terme à la situation d'oppression, jugée insupportable, dans laquelle vivaient les paysans. Il parle d'administration oppressive et corrompue sans en faire porter la responsabilité aux Amhara, terme qu'il n'emploie d'ailleurs jamais. Il dit, de plus, avoir voulu combattre « comme d'autres le faisaient ailleurs » et n'individualise pas de ce fait le Wolaita en tant lieu de pratiques de pouvoir oppressives.

De leur côté, Paolos Sorsa et Wanna Dea ne prononcent pas non plus, à aucun moment, le terme « Amhara ». Ils n'opposent pas les « Amhara » et les « Wolaita » mais la jeunesse et le régime, les propriétaires terriens et les métayers. Ils semblent ne pas considérer comme pertinent le fait que les uns ou les autres aient été Amhara ou Wolaita. Leur vocabulaire est celui des classes sociales. Pour eux, le lot des paysans du Wolaita était celui de tous les paysans, du sud comme du nord de l'Éthiopie. Ils se sont battus contre le pouvoir « féodal » qui s'exerçait à l'échelle nationale. Le fait que ces derniers aient été les plus investis dans le mouvement étudiant n'est certainement pas anodin. Ils étaient, de ce fait, membres de la large communauté étudiante dont l'objectif de renverser le régime s'offrait le pays entier comme domaine d'action. Si le mouvement étudiant était divisé sur la question des nationalités et des classes sociales, c'est cette dernière qui semble avoir le plus influencé les élèves militants wolaita des années 1970. Elle permettait de s'opposer aux pratiques d'oppression exercées localement en projetant l'objectif de transformation sociale à l'ensemble

du pays. Penser et agir pour un avenir différent à l'échelle nationale impliquait de se situer dans le temps de la nation. Comme pour la génération fidèle des années 1940 et 1950, l'espace national était conçu comme une ressource contre les formes locales de domination. Mais il ne s'agissait pas, cette fois, d'un espace politique auquel il fallait seulement s'intégrer : l'objectif était de le transformer.

Conclusion

La génération scolarisée dans les années 1940 et 1950 a été incontestablement fidèle au régime. Les larges opportunités de mobilité sociale et le climat patriotique de l'indépendance retrouvée invitaient à adhérer à la propagande scolaire fondée sur le nationalisme et le culte de la personnalité – l'atmosphère était à la confiance dans l'école, dans le régime et dans Haylä Sellasé. L'intégration nationale et l'assimilation en étaient d'autant encouragés. La génération scolarisée dans les deux décennies suivantes a été, en revanche, contestataire. À l'échelle nationale, l'administration et l'économie n'étaient plus en mesure d'absorber tous les diplômés. Dans le Wolaita, le nombre d'élèves a sensiblement augmenté, en particulier du fait de la scolarisation croissante de jeunes ruraux, au moment même où les opportunités se faisaient plus rares. Ceci dévoilait au grand jour les limites du projet politique de l'empereur, dont l'autocratie s'est révélée être une fin en soi en dépit des prêches sur le progrès inlassablement ressassés dans l'espace scolaire. Dans les années 1960, le décalage entre, d'une part, le discours assimilateur et progressiste du pouvoir et, d'autre part, la misère du monde paysan et les pratiques oppressives de l'administration locale est apparue dans toute sa violence. Au même moment, un mouvement étudiant de plus en plus critique s'est développé à Addis-Abeba, fortement imprégné de marxisme, en lien avec ses homologues internationaux en Afrique, en Europe et aux États-Unis. Le réseau national des établissements scolaires a permis aux idées de circuler. L'université et les écoles secondaires ont été le principal support de politisation dans les années qui ont précédé la révolution de 1974. Les jeunes élèves wolaita, déjà fortement influencés par les réformes menées par le gouverneur Germamé Neway dans leur région en 1958-1959, ont fait leurs les slogans du mouvement étudiant. Ils les ont assimilés à la lumière des modes d'exercice du pouvoir dans lesquels ils avaient grandi : ceux des propriétaires terriens sur les métayers et de la justice officielles sur les administrés. Ils ont endossé leur rôle militant car l'école leur avait appris qu'ils devaient mener la nation sur la voie du progrès, vers un avenir plus juste que le régime, en 1970, ne représentait plus.

Les actions politiques n'ont certes impliqué qu'une minorité d'élèves et d'enseignants, une centaine pendant la « campagne d'éradication des voleurs » sur plus de 1 500 élèves dans la ville de Soddo. Mais il s'agissait d'une forte minorité : une centaine de personnes en contact avec le mouvement étudiant national à travers le réseau des écoles, et reliés aux campagnes environnantes par leurs liens familiaux représentait une force politique dans une ville de 10 000 habitants. Il s'est toutefois agi d'une phase d'incubation. Une politisation plus intense allait avoir lieu dans les premières années de la révolution, lors de la lutte contre l'établissement du régime militaire du Därg entre 1974 et 1978.

Conclusion

Dans les années 1940 et 1950, dans le Wolaita, la scolarisation était un phénomène résiduel. Elle concernait pour l'essentiel les enfants des élites politiques venues du Nord et ceux des Wolaita cooptés et assimilés par le pouvoir. L'école était, de plus, un phénomène uniquement urbain. À partir de la fin des années 1950, l'idée que l'éducation scolaire puisse être un instrument d'intégration par l'assimilation et l'ascension sociale a commencé à faire, très timidement, son chemin dans les campagnes. Sans que le sentiment de défiance vis-à-vis de la culture dominante du Nord ne disparaisse pour autant, la scolarisation pouvait constituer une voie de sortie de la marginalisation. Une partie de la population du Wolaita a alors considéré l'espace national comme une ressource permettant de s'émanciper des rapports de domination qui régulaient la société locale. Toutefois, le secteur économique n'ayant connu aucune transformation significative sous le régime de Haylä Sellasé, l'administration est demeurée seule pourvoyeuse d'emplois pour les diplômés. La mobilité sociale a bien fonctionné dans les années de reconstruction et de centralisation, entre 1941 et le début des années 1960, mais, une fois l'administration construite et l'autocratie réalisée, des goulots d'étranglement sont apparus. Une timide demande d'éducation est née dans les campagnes du Wolaita au moment même où les capacités du système à absorber les diplômés se rétractaient. Les limites du projet politique de Haylä Sellasé sont alors apparues au grand jour.

Simultanément, à partir du début des années 1960, la société urbaine, amhara ou amharisée, s'est crispée de voir arriver à l'école, de plus en plus nombreux, les enfants des campagnes. Ces jeunes ruraux étaient perçus comme une menace par ceux qui constituaient une minorité dominante, vivant de l'exploitation des paysans. L'objectif d'assimilation assigné au système scolaire venait se confronter à l'organisation locale du pouvoir. Par ailleurs, ces élèves ne venaient pas seulement des campagnes économiquement exploitées, politiquement dominées et culturellement marginalisées : ils étaient, en écrasante majorité, issus de familles wolaita converties au protestantisme. Ils avaient fait leurs premières armes scolaires dans les centres d'éducation mis temporairement en place, en 1958-1959, par le gouverneur Germamé Neway, ou dans les écoles protestantes qui ont essaimé dans les campagnes à partir de la fin des années 1950.

Dans les campagnes wolaita, Germamé Neway incarnait la défense des opprimés contre un pouvoir arbitraire. Quant au protestantisme, il avait été approprié par les Wolaita comme un moyen de régénération identitaire et morale face au pouvoir qui les opprimait. Les élèves venus des campagnes protestantes étaient bien décidés à se faire une place dans la nation sans, pour autant, se plier intégralement aux critères d'appartenance imposés par le pouvoir central. Ils étaient prêts à porter un prénom amhara et à délaisser leur langue pour l'amharique. En revanche, abandonner le protestantisme au profit du christianisme orthodoxe leur aurait trop coûté. Ils avaient l'ambition, grâce à l'école, de devenir éthiopiens tout en demeurant Wolaita ; entrer dans l'espace national sans perdre totalement leur identité, prendre place dans la nation quitte à devoir en forcer la porte. Au yeux du pouvoir central et de la société urbaine du Wolaita, le christianisme orthodoxe était un pilier de l'identité nationale. Il n'y avait qu'un pas pour douter du patriotisme de ceux qui refusaient d'adopter la religion nationale, et qui investissaient en nombre les écoles gouvernementales depuis des écoles protestantes rurales que le pouvoir avait du mal à contrôler.

Si les élèves venus des campagnes peuvent être considérés comme une minorité privilégiée par rapport à l'écrasante majorité restée à l'écart du mouvement vers l'école, leur expérience de la scolarisation n'a pas été sans violences. Les contenus des enseignements et les pratiques enseignantes leur rappelaient constamment qu'ils évoluaient dans le monde de l'autre où ils n'étaient pas particulièrement bienvenus. Des sarcasmes et de l'hostilité, venus aussi bien d'enseignants que d'élèves issus de la classe dominante, répondaient bien souvent à leur désir d'ascension sociale. L'école, qui était supposée permettre leur promotion, dressait aussi des obstacles.

Le système scolaire est tout de même parvenu à créer un esprit de corps parmi les élèves, si bien qu'il est possible de parler, pour les diplômés, de groupe social à part entière. Ceci est imputable au nombre limité des scolarisés, aussi bien qu'au dispositif pédagogique mis en place dans les écoles qui visait des objectifs précis de socialisation politique. Les élèves ont appris qu'ils devaient être les meneurs de la nation, que leurs efforts devaient être consacrés à servir le roi et le pays au nom du bien commun ; l'ensemble étant étiqueté sous la catégorie du « progrès ». Ce discours les chargeait de lourdes responsabilités. Cette socialisation a fonctionné avec des effets contraires pour le régime de Haylā Sellasé : à son avantage dans les années 1940-1950, à son désavantage dans les deux décennies suivantes.

Entre 1941 et 1974, les discours et la forme de socialisation politique à l'œuvre dans

les écoles sont demeurés inchangés. L'empereur était toujours celui qui avait sauvé l'Éthiopie de la colonisation italienne, le père qui irriguait le pays de ses bienfaits, le guide éclairé qui incarnait l'avenir. Les élèves des années 1940 et 1950 voulaient servir le pays en étant fidèles au régime. À l'échelle nationale, les deux décennies qui ont suivi la libération de l'occupation italienne ont été celles d'un intense patriotisme et d'une croyance dans un avenir de progrès. Dans le Wolaita, les élèves étaient particulièrement exposés à cette atmosphère qui imprégnait fortement l'espace scolaire. Les élèves des années 1960 et 1970, voulaient, comme leurs aînés, servir le pays. Seulement, le contexte était bien différent. La ferveur patriotique des années 1950-1960 s'était estompée. La fierté nationaliste ressentie à l'idée d'être le seul pays non-colonisé d'Afrique a cédé la place, au début des années 1960, à l'amer sentiment de compter parmi les pays les plus pauvres d'un continent dorénavant en grande partie libéré. La faute en était imputée à l'inertie du régime. Dans le Wolaita, ce dernier ne semblait pas prêt de vouloir réformer un mode d'exercice du pouvoir, une structure économique et des formes de discrimination culturelles qui maintenaient la grande majorité dans la marginalisation. Les discours sur le progrès auxquels les élèves étaient constamment exposés n'avaient pas été suivi d'effets. Le régime n'avait pas tenu ses promesses. Dans ces conditions, les élèves ne pouvaient plus croire en Haylä Sellasé.

Cependant, la conviction de devoir mener et servir la nation au nom du progrès avait été incorporée par les élèves. Une partie d'entre eux a, dès lors, été portée à reformuler les discours scolaires en regard des décalages entre ces derniers et les réalités sociales de leur région. Cette nécessité s'est présentée à eux au moment même où les étudiants d'Addis-Abeba, avec lesquels ils étaient en contact, adoptaient des idées marxistes qui circulaient à l'échelle internationale sur les campus universitaires. Adaptés à la situation éthiopienne, ces idées ont donné naissance à des revendications portées par les slogans « la terre à celui qui la cultive » et « l'éducation pour tous ». Si de tels slogans n'apparaissent pas bien originaux à première vue, ils ne pouvaient manquer d'être investis de contenus précis par les élèves du Wolaita. En 1970, la propagande scolaire sur l'empereur et le progrès faisait pâle figure face à des étudiants et des élèves frottés de marxisme qui étaient convaincus de devoir guider la nation.

Interlude

Le milieu scolaire et la révolution :

de la mobilisation politique et éducative à la Terreur Rouge

(1974-1978)

Les quatre années entre 1974 et 1978 ont vu le renversement de Haylä Sellasé puis la mainmise progressive et définitive du régime militaire du Därg sur le pouvoir central. Ce processus, fruit d'un dosage de fine tactique et de violence la plus brutale, a finalement abouti à la dictature d'un seul homme : Mängestu Haylä-Maryam. Quatre années pendant lesquelles l'Éthiopie a connu de profondes transformations. Le marxisme-léninisme a été adopté comme doctrine officielle de l'État. L'ancienne classe politique – l'aristocratie terrienne et les membres de la haute administration du régime de Haylä Sellasé – a été écartée et remplacée. Les structures économiques du pays ont été radicalement transformées par une série de nationalisations, en particulier la réforme agraire de mars 1975 par laquelle toutes les terres sont passées sous contrôle de l'État. La classe des grands propriétaires fonciers a été détruite, ce qui a eu un fort impact dans le Sud où les grands domaines et le métayage étaient très répandus. La réforme agraire a donné lieu à une redéfinition et à une intensification des relations entre le pouvoir central et les périphéries⁶⁴⁰.

Durant toute cette période, le milieu scolaire a été au cœur du processus révolutionnaire de différentes manières. D'une part, le nouveau régime lui a confié la mission d'apporter la révolution dans les campagnes par l'alphabétisation, l'éducation politique et la mise en place de la réforme agraire. Le milieu scolaire a été le vecteur de la révolution qui a articulé les périphéries aux dynamiques du centre. D'autre part, un nombre important de ses membres – forts de leur culture politique formée dans les années de lutte contre le régime de Haylä Sellasé et de leur rôle pionnier dans la révolution – n'a pas accepté le remplacement du système « féodal » par une dictature militaire. À Addis-Abeba comme dans les provinces, des

⁶⁴⁰ Christopher CLAPHAM, « Controlling Space in Ethiopia », in Donald DONHAM, Wendy JAMES, Esei KURIMOTO, Alessandro TRIULZI (eds.) *Remapping Ethiopia. Socialism and After*, Oxford, James Currey, 2002, pp. 14-15.

élèves des écoles secondaires, des étudiants et des enseignants ont lutté pour l'établissement d'un gouvernement civil.

En mettant en regard les dynamiques à l'œuvre à Addis Abāba et dans le Wolaita, ce chapitre traite de ces quatre années de transformations sociales à travers l'expérience vécue par le milieu scolaire, dans sa position en tension entre le pouvoir central occupé par le Därg et le monde des campagnes.

Les événements révolutionnaires et la prise du pouvoir par le Därg

Depuis la fin des années 1950 et la réalisation de la centralisation du pouvoir, le régime de Haylä Sellasé était entré dans une phase d'inertie. « La période qui [s'est étendue] du coup d'État de 1960 à la révolution de 1974 baignait dans une atmosphère de fin de règne⁶⁴¹ », tandis que les attentes sociales de la part de larges secteurs de la population urbaine se faisaient plus pressantes. Au début des années 1970, les idées du mouvement étudiant s'étaient propagées au sein de la population urbaine. Les manifestations, tracts et revues avaient fini par avoir un écho. Les membres des classes moyennes urbaines étaient passés par l'université ou les écoles secondaires qui avaient été les principaux lieux d'élaboration et de diffusion de la critique sociale. La sclérose du régime tranchait radicalement avec les attentes politiques et sociales de larges secteurs de la population d'Addis-Abeba.

Le décrochage était apparent aussi dans les provinces. Dans les années 1960, des révoltes paysannes réprimées dans le sang avaient secouées les campagnes dans le nord comme dans le sud du pays⁶⁴². Comme l'a montré l'histoire scolaire du Wolaita à partir de la fin des années 1960, l'écart était criant entre un régime qui se légitimait par l'idée de progrès et la réalité structurelle d'oppression et de misère qui semblait devoir durer toujours. Dans le Sud, les contradictions entre le projet d'amharisation imposé et les intérêts de classe des colons, qui voulaient maintenir les distinctions culturelles au nom de la reproduction des hiérarchies sociales, menaient à une impasse⁶⁴³.

Alors que le nombre de diplômés sans travail se multipliait dans les villes, le pouvoir était monopolisé par une classe qui ne se renouvelait pas. Haylä Sellasé ne concevant que le fonctionnaire obéissant considéré comme une extension de sa propre personne, la classe au

⁶⁴¹ Christopher CLAPHAM, « Haïlé Sélassié et son temps », Gérard Prunier (dir.), *L'Éthiopie contemporaine*, CFEE, Khartala, Addis-Abeba et Paris, 2007, p. 125.

⁶⁴² GEBRU TAREKE, *Ethiopia : Power and Protest. Peasants revolts in the twentieth century*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991, 272 p.

⁶⁴³ Chapitres 4 et 5.

pouvoir se caractérisait par son manque d'imagination et de courage politique. Partant, ils n'ont jamais acquis l'estime de la population, ni aucune forme de popularité⁶⁴⁴. L'exemple de Germamé Neway dans le Wolaita a, parmi d'autres, montré que ceux qui faisaient preuve d'initiative ne conservaient pas longtemps leur poste⁶⁴⁵. Les élites politiques du Sud étaient un groupe de propriétaires terriens animé en premier lieu par le souci de maintenir le contrôle sur leurs métayers⁶⁴⁶. En somme, ceux qui occupaient des postes de pouvoir travaillaient au maintien d'un *statu quo* qui craquait de toutes part.

Pendant ce temps, le vieil empereur semblait en apesanteur. Alors qu'une terrible famine avait ravagé le Tegray et le Wällo en 1972, qu'une autre avait décimé les paysans de son propre domaine à quelques kilomètres au nord d'Addis-Abeba, Haylä Sellasé continuait sa routine : accomplir des visites diplomatiques, distribuer les diplômes aux étudiants de l'université et des écoles secondaires de la capitale, distribuer des titres officiels et récompenser des sujets fidèles. Alors que les paysans mourraient de faim, il déclarait dans la presse que les famines dues à des désastres naturels étaient hors du contrôle des humains et existaient depuis des temps immémoriaux⁶⁴⁷.

Les civils : contre la réforme éducative et la hausse du coût de la vie

C'est au sein de ces impasses structurelles qu'une série de revendications sectorielles au début de l'année 1974 ont convergé pour aboutir à une situation révolutionnaire. La question éducative a fait partie des causes de mécontentement qui ont convergé pour précipiter la chute du régime. En 1971-1972, une vaste projet d'analyse et de réforme du système scolaire a été initié par le ministère de l'Éducation en vue de s'adresser aux problèmes de l'analphabétisme, très répandu, et du chômage des jeunes diplômés⁶⁴⁸. Nommé *Education Sector Review*, il est entré en activité au début de l'année 1972 avec 81 membres. Parmi eux, 51 étaient des Éthiopiens de l'université d'Addis-Abeba, du ministère de l'Éducation et du ministère de l'Agriculture et du Développement. Les autres participants étaient des experts étrangers de l'Unesco, du Bureau international du travail, de la fondation Ford et de l'université de Harvard. Le projet était financé par la Banque Mondiale⁶⁴⁹. Sa

⁶⁴⁴ John MARKAKIS, NEGA AYELE, *Class and Revolution in Ethiopia*, Nottingham, Spokesman, 1978, p. 77.

⁶⁴⁵ Chapitre 2.

⁶⁴⁶ John MARKAKIS, NEGA AYELE, *Class and Revolution in Ethiopia*, Nottingham, Spokesman, 1978, p. 32.

⁶⁴⁷ John MARKAKIS, NEGA AYELE, *Class and Revolution in Ethiopia*, Nottingham, Spokesman, 1978, p. 77-78.

⁶⁴⁸ TEKESTE NEGASH, *Education in Ethiopia : From Crises to the Brink of Collapse*, Uppsala, Nordiska Afrikainstitutet, 2006, p. 16.

⁶⁴⁹ TESHOME WAGAW, *Education in Ethiopia : Prospects and Retrospects*, Ann Arbor, University of Michigan, 1979, p. 184.

mission était d'analyser le système éducatif, sa capacité à promouvoir le développement économique, social et culturel de l'Éthiopie, et de suggérer des voies de réformes⁶⁵⁰. Plus clairement, sa tâche première était de contrôler l'accès à l'éducation secondaire pour éviter que des jeunes se retrouvent en surnombre sur le marché de l'emploi (et ne constituent un danger politique). La seconde était de mettre en place une politique dirigée spécifiquement vers les zones rurales qui avaient été jusque là négligées⁶⁵¹.

L'*Education Sector Review* a, dès le départ, suscité des oppositions en raison de sa composition élitiste : des acteurs essentiels du système, tel que les enseignants, n'ont par exemple pas été consultés. Le rapport de l'*Education Sector Review*, terminé deux ans plus tard, en 1974, a été classé « secret », transformant du même coup la méfiance en hostilité. Rapidement, la divulgation des propositions retenues a provoqué un fort mécontentement au sein du milieu du scolaire⁶⁵². En particulier la proposition d'une régulation stricte de l'accès au niveau secondaire, qui était jugée comme affectant directement les plus pauvres car les riches pouvaient se diriger vers l'une des nombreuses écoles privées. Le 18 février 1974, des grèves et des manifestations ont éclaté dans la capitale. Les événements ont tourné à la confrontation quand, le même jour, les chauffeurs de taxi ont annoncé qu'ils se mettaient en grève contre la décision du gouvernement d'interdire une augmentation du prix de la course, alors que la crise de 1973 avait entraîné une hausse importante du prix de l'essence. Les étudiants se sont joints à eux, les voitures de luxe et les bus publics – ces derniers étaient propriété personnelle de l'empereur – ont été caillassés⁶⁵³.

Le 22 février, le gouvernement a suspendu la mise en œuvre du programme issu de l'*Education Sector Review*. Le 28 février le premier ministre Aklilu Habtä-Wäld annonçait sa démission et celle de son gouvernement. Endalkachew Mäkonnen, un aristocrate connu pour ses idées libérales a été nommé à sa place. Le premier mars, 5 000 étudiants manifestaient en chantant la marche d'Hô Chi Minh⁶⁵⁴. Le 3 mars, la CELU (*Confederation of Ethiopian Labour Unions*), le seul syndicat autorisé, c'est-à-dire officiel et, en théorie, sans aucun rôle militant, s'est joint aux protestataires. Le 5 mars, un Haylä Sellasé fatigué et dépassé par les événements annonçait à la radio un ensemble de réformes. Mais le mouvement s'était alors

⁶⁵⁰ TESHOME WAGAW, *Education in Ethiopia*, Ann Arbor, Michigan University Press, 1979, p. 184.

⁶⁵¹ TEKESTE NEGASH, *Education in Ethiopia : From Crises to the Brink of Collapse*, Uppsala, Nordiska Afrikainstitutet, 2006, pp. 15-16.

⁶⁵² PAULOS MILKIAS, *Haile Selassie, Western Education and Political Revolution in Ethiopia*, New York, Cambria Press, 2006, 171.

⁶⁵³ Bahru ZEWEDE, *A History of Modern Ethiopia*, Oxford, James Currey, 2002, p. 231.

⁶⁵⁴ René LEFORT, *Éthiopie, la révolution hérétique*, Paris, Maspéro, 1981, p. 84.

trop généralisé et le gouvernement était trop discrédité pour pouvoir satisfaire les manifestants. La grève générale, qui était déjà une réalité de fait, a été déclarée le 7 mars. Le 20 avril, 100 000 musulmans et des sympathisants chrétiens ont manifesté pour l'égalité religieuse et la séparation de l'Église et de l'État⁶⁵⁵. Il semble qu'aucun secteur de la société urbaine ne soit resté à l'écart du mouvement⁶⁵⁶.

Les militaires : contre leurs conditions de vie et le mépris des officiers

Pendant que les événements se précipitaient à Addis-Abeba du fait des activités de la population civile, les casernes militaires s'étaient déjà mises en mouvement. Le 12 janvier 1974, les soldats de la quatrième division du camp militaire de Nāgālā dans le sud du Sidamo se sont mutinés pour protester contre la mauvaise alimentation, le manque d'eau et les relations maîtres/servants imposées par les officiers⁶⁵⁷. Les chefs ont été mis aux arrêts. Ils seraient gardés en otages jusqu'à ce qu'une délégation de hauts-officiers vienne observer et témoigner des conditions de vie des troupes. Dès son arrivée, le chef de l'armée de terre, le général Dārāsā Dubala, a été soumis au sort des petits soldats : manger la nourriture avariée et boire l'eau croupie qui était leur lot quotidien. Il a été libéré, malade, quand un second général mandaté par Addis-Abeba, Abārra Wāldā-Maryam, a réussi à résoudre le problème en promettant que les doléances des soldats allaient être étudiées de près⁶⁵⁸. Peu de temps après, c'était au tour des aviateurs de la base de Dābrā Zāyt, non loin au sud de capitale, de protester contre leurs bas salaires⁶⁵⁹. Au mois de février, la seconde division basée en Érythrée se mutinait en passant à un stade supérieur. Dans la nuit du 25 au 26 février, les officiers étaient arrêtés avant que les soldats ne s'emparent des bâtiments publics⁶⁶⁰. Un communiqué diffusé depuis la radio d'Asmara faisait connaître leurs revendications et appelait à un changement de gouvernement⁶⁶¹.

Entre janvier et mars 1974, ces mouvements protestataires qui ont secoué la rue et les casernes ont enclenché la dynamique révolutionnaire. Dès la fin du mois de février, les militaires avaient commencé à s'organiser – « dans la coulisse » selon l'expression de René Lefort⁶⁶² – pour coordonner leurs demandes. Le 28 juin 1974, ils annonçaient publiquement

⁶⁵⁵ BAHRU ZEWEDE, *A History of Modern Ethiopia*, Oxford, James Currey, 2002, p. 231.

⁶⁵⁶ René LEFORT, *Éthiopie, la révolution hérétique*, Paris, Maspéro, 1981, p. 84.

⁶⁵⁷ BAHRU ZEWEDE, *A History of Modern Ethiopia*, Oxford, James Currey, 2002, p. 230.

⁶⁵⁸ John MARKAKIS, NEGA AYELE, *Class and Revolution in Ethiopia*, Nottingham, Spokesman, 1978, p. 82.

⁶⁵⁹ BAHRU ZEWEDE, *A History of Modern Ethiopia*, Oxford, James Currey, 2002, p. 230.

⁶⁶⁰ René LEFORT, *Éthiopie, la révolution hérétique*, Paris, Maspéro, 1981, p. 82.

⁶⁶¹ Bahru ZEWEDE, *A History of Modern Ethiopia*, Oxford, James Currey, 2002, p. 230.

⁶⁶² René LEFORT, *Éthiopie, la révolution hérétique*, Paris, Maspéro, 1981, p. 85.

l'existence du *Coordinating Committee of the Armed Forces, the Police and the Territorial Army*, nom officiel du Därg⁶⁶³. Il s'agissait d'une sorte de parlement militaire réunissant des représentants de chaque unité du pays (bien que ces dernières aient rapidement perdu le contrôle sur leurs représentants). Le Därg se composait d'une petite centaine de personnes. Le président était le lieutenant Aman Mika'él Andom, les vice-présidents étaient Māngestu Haylä-Maryam et Atnafu Abatä⁶⁶⁴. Le pouvoir d'État a été partagé entre le Därg et le gouvernement du premier ministre Endalkachew Mäkonnen. Chaque agence du gouvernement était responsable, à la fois, devant le cabinet du premier ministre et devant le Därg ; chaque ministre était doublé d'un membre du comité militaire⁶⁶⁵. Le 22 juillet, Endalkachew Mäkonnen était démis de ses fonctions. Les 15 et 16 août, le Därg démantelait le ministère de la Plume et le Conseil de la Couronne, institutions clés du pouvoir impérial ; dans les semaines suivantes, il confisquait les entreprises appartenant à l'empereur et à sa famille⁶⁶⁶. Le coup de grâce a été porté le 11 septembre. Un documentaire de la BBC montrant la famine cachée par le gouvernement qui avait ravagé, en 1973, le Wällo et le Tegray a été diffusé par la télévision nationale. Le documentaire étaient entrecoupé d'images montrant le luxe dans lequel vivait l'empereur. Le lendemain, Haylä Sellasé était destitué, emmené dans une « coccinelle » volkswagen⁶⁶⁷. Le même jour, le Därg prenait le nom de *Provisional Military Administrative Council* (Comité administratif militaire de transition) et émettait les premières proclamations en son nom propre. Le 24 novembre, il annonçait à une population abasourdie que son président Aman Andom et 57 dignitaires de l'ancien régime avaient été exécutés « conformément à une décision politique⁶⁶⁸».

Entre janvier et novembre 1974, les militaires se sont assurés par étapes du pouvoir. Ils ont agi avec tact et stratégie pour accomplir ce que Bahru Zewde a appelé le « coup d'État rampant⁶⁶⁹ ». Jusqu'au 24 novembre, le système mis en place patiemment par Haylä Sellasé – et avec lui la « plus vieille dynastie du monde » – avait été renversée sans effusion de sang.

⁶⁶³ BAHRU ZEWEDE, *A History of Modern Ethiopia*, Oxford, James Currey, 2002, p. 233.

⁶⁶⁴ BAHRU ZEWEDE, *A History of Modern Ethiopia*, Oxford, James Currey, 2002, p. 233-234.

⁶⁶⁵ ANDARGACHEW TIRUNEH, *The Ethiopian Revolution (1974-1987)*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993, p. 170.

⁶⁶⁶ René LEFORT, *Éthiopie, la révolution hérétique*, Paris, Maspéro, 1981, p. 100.

⁶⁶⁷ BAHRU ZEWEDE, *A History of Modern Ethiopia*, Oxford, James Currey, 2002, p. 235.

⁶⁶⁸ Christopher CLAPHAM, *Transformation and Continuity in Revolutionary Ethiopia*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988, p. 44.

⁶⁶⁹ « The creeping coup » ; BAHRU ZEWEDE, *A History of Modern Ethiopia*, Oxford, James Currey, 2002, p. 233.

Le pouvoir militaire et l'opposition civile

Alors que les événements révolutionnaires ont été portés, à la fois, par des civils et des militaires, ce sont ces derniers qui se sont progressivement emparés des leviers de l'État et qui ont procédé à l'écartement des anciens tenants du pouvoir pour aboutir à la destitution de Haylä Sellasé. Il serait toutefois erroné de penser ces deux composantes comme des blocs homogènes et en tout points antagoniques. D'abord, des liens existaient entre le monde des étudiants et celui des sous-officiers. Contrairement à de nombreuses armées où le recrutement des officiers se faisait sur la base du volontariat, la croissance de l'armée éthiopienne dans les années 1950 et 1960 a été assurée par l'orientation forcée vers la carrière militaire d'élèves choisis parmi les meilleurs des écoles secondaires. Ces derniers ont nourri une certaine rancœur envers le régime qui les envoyait servir dans des endroits reculés et dangereux comme l'Ogaden ou l'Érythrée, tandis que leurs anciens camarades travaillaient dans les services publics à Addis-Abeba, dans de bien meilleures conditions. Des officiers de l'armée en poste dans la capitale fréquentaient les cours du soir à l'université d'Addis-Abeba et ont été perméables à l'atmosphère politique qui y régnait⁶⁷⁰.

Des divisions ont vu le jour ensuite au sein même des composantes militaires et civiles. La main-mise sur le pouvoir par Mengestu Haylä-Maryam est passée par l'élimination physique de ses opposants, ou tout simplement de ses concurrents, au sein du Därg. L'élimination du lieutenant-général Aman Amdon en novembre 1974 signifiait la fin de toute sorte d'accommodement avec l'ancien régime et de toute solution négociée avec les autonomistes érythréens. Celle du major Sisay Habtä, en juillet 1976, a confirmé que quiconque s'opposerait à Mängestu Haylä-Maryam verrait ses jours comptés⁶⁷¹. Ce dernier est devenu président du Därg après avoir éliminé Täfari Bantä en février 1977. Son dernier concurrent potentiel, Atnafu Abatä, a été abattu en novembre de la même année. Le Därg s'est emparé du pouvoir en tant que comité représentant différentes tendances au sein de l'armée au début de la révolution en 1974, pour se transformer en pouvoir d'un seul homme à la fin de l'année 1977. Avec Mängestu Haylä-Maryam, c'est la faction la plus violente des militaires qui a triomphé.

Dans les premiers mois de l'année 1975, les civils se sont divisés sur l'attitude à adopter vis-à-vis des militaires. Les deux positions étaient représentées par les deux

⁶⁷⁰ Christopher CLAPHAM, *Transformation and Continuity in Revolutionary Ethiopia*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988, p. 34.

⁶⁷¹ BAHRU ZEWEDE, *A History of Modern Ethiopia*, Oxford, James Currey, 2002, p. 251.

principaux partis issus du mouvement étudiant, le Mä'ison (acronyme amharique de Parti Socialiste de Toute l'Éthiopie) et l'EPRP (*Ethiopian People's Revolutionary Party*). Le premier a adopté une stratégie « d'alliance critique » avec le Därg, aussi bien pour constituer la composante intellectuelle du régime et l'orienter dans la voie du socialisme, que pour renforcer sa position à travers le contrôle d'organes clés du pouvoir⁶⁷². De son côté, le Därg avait grandement besoin d'alliés civils. Les membres du Mä'ison ont occupé des postes ministériels et contrôlé d'importantes institutions civiles pendant les premières années de la révolution, comme l'école politique de formation des cadres *Yäkatit '66* (février 1974) et le très puissant POMOA (*Provisional Office of Mass Organizational Affairs*) chargé de l'organisation des masses⁶⁷³.

A l'opposé, l'EPRP a été, dès le départ, radicalement opposés aux militaires. L'une des premières proclamations du Därg, dans les jours qui ont suivi la destitution de Haylä Sellasé, annonçait l'interdiction des rassemblements, manifestations et grèves. Face à cette prise de pouvoir par les seuls militaires, le syndicat CELU avait appelé, le 17 septembre, à la mise en place urgente d'un gouvernement civil. Le 18 septembre, les étudiants organisaient une manifestation portant la même revendication. La riposte du Därg a été immédiate : accusée publiquement d'être des contre-révolutionnaires, agents de l'impérialisme et « enfants immatures de la classe féodale », cette opposition devait être éliminée. Les radicaux civils faisaient dorénavant partie des ennemis du « changement pacifique » qui avait lieu en Éthiopie et étaient accusés de vouloir fomenter la guerre civile⁶⁷⁴. Immédiatement après avoir renversé Haylä Sellasé, le Därg voulait mettre fin au mouvement révolutionnaire à la faveur duquel il avait accédé au pouvoir, et montrait qu'il serait, si nécessaire, plus autoritaire que son prédécesseur⁶⁷⁵. Pour l'EPRP, un gouvernement militaire ne pouvait que mener à l'établissement d'une dictature et ses membres considéraient que les étudiants ne s'étaient pas battus pendant deux décennies contre le régime de Haylä Sellasé pour aboutir à cela⁶⁷⁶. Il s'agissait du parti qui rassemblait de très loin le nombre le plus important de membres et de sympathisants.

⁶⁷² BAHRU ZEWEDE, « The "Red Terror" in Ethiopia : Historical Context and Consequences », *Society, State and History : Selected Essays*, Addis Ababa, Addis Ababa University Press, 2008, p. 434-435.

⁶⁷³ Christopher CLAPHAM, *Transformation and Continuity in Revolutionary Ethiopia*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988, p. 53.

⁶⁷⁴ John MARKAKIS, NEGA AYELE, *Class and Revolution in Ethiopia*, Nottingham, Spokesman, 1978, p.115-116.

⁶⁷⁵ BAHRU ZEWEDE, « The "Red Terror" in Ethiopia : Historical Context and Consequences », *Society, State and History : Selected Essays*, Addis Ababa, Addis Ababa University Press, 2008, p. 434.

⁶⁷⁶ PAOLOS SORSA, fonctionnaire au ministère de la Justice. Entretien, 14 décembre 2010, Addis-Abeba.

L'adoption du marxisme-léninisme par le Därg et les réformes révolutionnaires

En possession du pouvoir, « uni par le sang versé⁶⁷⁷», mais sans ligne politique directrice définie, le Därg a adopté en quelques mois le marxisme-léninisme. Ce virage s'est déroulé par étapes. La déclaration *Ityopya Teqdem* (l'Éthiopie d'abord), en juillet 1974, n'était qu'un vague slogan, aux contenus uniquement patriotiques, sans programme cohérent⁶⁷⁸. Le 20 décembre de la même année était lancé le « Programme en 10 points⁶⁷⁹». Le point 1 annonçait que l'Éthiopie resterait unie sans « différence ethnique, religieuse, linguistique et culturelle ». Le premier message, l'unité imprescriptible de l'Éthiopie, était clair et s'adressait directement aux sécessionnistes érythréens. « Sans différences » voulait dire que la domination culturelle du nord chrétien était officiellement abolie. Le point 3 annonçait un « socialisme spécifiquement éthiopien », nommé par le néologisme *hebrätäsäbawinät*. L'économie éthiopienne serait, au nom du peuple, placée entre les mains de l'État⁶⁸⁰.

Le contenu politique de la révolution avait été défini par le mouvement étudiant⁶⁸¹. Pour assumer le pouvoir, le Därg n'a pas eu d'autre choix que d'adopter le discours et de faire siennes les réformes revendiquées par ceux qui avaient donné les armes idéologiques à la lutte contre le régime de Haylä Sellasé. La révolution était née de fortes aspirations au progrès et, une fois au pouvoir suite à l'élimination violente de ses concurrents, le Därg devait s'engager très rapidement à sortir l'Éthiopie de la misère et de l'exploitation. Or, comme l'explique Donald Donham, les options étaient limitées :

« À la veille de la révolution en Éthiopie, il y avait deux grands modèles internationaux de modernisation, deux chemins exclusifs l'un de l'autre vers la richesse et le pouvoir pour les pays sous-développés [sic], il s'agissait du capitalisme et du socialisme [...]. L'idée même de révolution en Éthiopie impliquait un rejet du régime de Haylä Sellasé en tant qu'ancien régime – en tant, en fait, que responsable de l'arriération passée. Dans le contexte de l'époque, le rejet de Haylä Sellasé signifiait aussi une incitation automatique à rejeter les États-Unis – à partir du moment où ces derniers étaient intimement identifiés au pouvoir de Haylä Sellasé. Un pas de plus dans le syllogisme du discours moderniste des années 1970, un rejet du capitalisme signifiait *ipso facto* une incitation spontanée à adopter le socialisme. C'est cet ensemble

⁶⁷⁷ BAHRU ZEWDE, *A History of Modern Ethiopia*, Oxford, James Currey, 2002, p. 239.

⁶⁷⁸ ADDIS HIWOT, « Ethiopia : From Autocracy to Revolution », *Review of African Political Economy*, Occasional Publication n°1, 1975, p. 109.

⁶⁷⁹ Gérard PRUNIER, « La révolution éthiopienne et le régime du Derg », in Gérard PRUNIER (dir.), *L'Éthiopie contemporaine*, CFEE, Khartala, Addis-Abeba et Paris, 2007, p. 141.

⁶⁸⁰ René LEFORT, *Éthiopie, la révolution hérétique*, Paris, Maspéro, 1981, pp. 122-123.

⁶⁸¹ BAHRU ZEWDE, *A History of Modern Ethiopia*, Oxford, James Currey, 2002, p. 244.

d'incitations discursives modernistes qui avait imprégné les rêves de beaucoup parmi l'élite éduquée éthiopienne et c'est ce rêve que le Därg a volé⁶⁸²».

En confisquant le discours et le projet socialiste de l'opposition civile, les militaires se dotaient d'armes intellectuelles consistantes, d'un discours progressiste et d'un programme à appliquer – en un mot, ils donnaient un sens à leur capture de la révolution. Le Därg rendait ainsi toute opposition à son pouvoir injustifiée en doublant les civils par la gauche et se faisait le fer de lance de la révolution.

L'adoption du « Programme en 10 points » a été très vite suivie de grandes réformes. Le premier janvier 1975, les banques, les compagnies d'assurance et toutes les autres institutions financières étaient nationalisées. Le 3 février, c'était le tour des usines et des entreprises privées⁶⁸³. En mars, la réforme agraire, réclamée depuis les années 1960 par les étudiants, était annoncée. Cette mesure allait transformer définitivement les structures sociales du pays. Toutes les terres agricoles étaient nationalisées et la terre « rendue à celui qui la travaille », ce qui signifiait la destruction de l'aristocratie, privée de sa base politique et économique⁶⁸⁴. Le Därg satisfaisait la plus grande demande de l'opposition au régime de Haylä Sellasé en surprenant même les plus radicaux. Au début de l'année 1975, l'Éthiopie était en marche pour la révolution. L'ancienne classe au pouvoir était renversée, la structure de l'économie radicalement transformée. Toutefois, si le nouveau pouvoir avait la possibilité d'appliquer les réformes dans les villes, ce n'était pas le cas dans les campagnes où son contrôle était loin d'être assuré. Ceci allait être la tâche des étudiants et des enseignants mobilisés dans le cadre de la *National Development Through Cooperation Campaign* (Campagne pour le développement par la coopération) mieux connue sous son nom amharique de *zämächa* (campagne).

⁶⁸² « On the eve of the revolution in Ethiopia, they were two great world models of modernization, two mutually exclusive paths to wealth and power for underdeveloped countries, namely, capitalism and socialism [...]. The very idea of revolution in Ethiopia demanded a rejection of Haile Selassie's government as *ancien régime* – as, in fact, the cause of past backwardness. In the context of the time, a rejection of Haile Selassie meant also automatic pressure to reject capitalism and the United States – for the latter was intimately identified with Haile Selassie's rule. One step further in the syllogism of modernist discourse in the 1970s, a rejection of capitalism meant ipso facto a spontaneous pressure to embrace socialism. It was this set of modernist discursive pressures that had affected the dreams of many Ethiopia's educated elite, and it was these dreams that the Derg stole » ; Donald DONHAM, *Marxist Modern – An Ethnographic History of Ethiopian Revolution*, Berkeley/Los Angeles, University of California Press, 1999, p. 25.

⁶⁸³ Christopher CLAPHAM, *Transformation and Continuity in Revolutionary Ethiopia*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988, p. 46.

⁶⁸⁴ Christopher CLAPHAM, *Transformation and Continuity in Revolutionary Ethiopia*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988, p. 47.

L'expérience de la *zāmācha* : la révolution dans les provinces

Évoquée pour la première fois en août 1974, cette campagne a été annoncée en octobre et lancée en décembre. L'idée était inspirée des grandes campagnes menées dans des pays socialistes, la Chine et Cuba en particulier. Mais elle s'inscrivait aussi dans la logique de l'*Ethiopian University Service*, dans le cadre duquel les étudiants de l'université accomplissaient depuis 1964 un service d'un an en province, requis pour la validation de leur diplôme⁶⁸⁵. L'échelle était cependant toute autre : à la fin du mois de décembre 1974, 48 000 étudiants, élèves du secondaire et enseignants – les *zāmāch* (ceux qui font campagne) – ont été envoyés dans les campagnes pour alphabétiser et gagner les populations rurales à la révolution⁶⁸⁶. Ils devaient aussi procéder à la mise en œuvre de la réforme agraire⁶⁸⁷. Le Därg voyait au moins deux avantages à lancer la *zāmācha*. D'une part, le milieu scolaire allait être une force de mobilisation bien plus dévouée au socialisme que les fonctionnaires provinciaux. D'autre part, cela permettait d'éloigner d'Addis-Abeba un groupe social très majoritairement hostile à un gouvernement militaire⁶⁸⁸. Pour éviter que l'opposition civile ne mette en danger son pouvoir en voie de consolidation, le Därg devait la mobiliser et mettre à profit son engagement politique et social⁶⁸⁹. Et, en effet, le départ a eu lieu dans la liesse. Lors de la parade organisée pour le départ le 22 décembre, les rues d'Addis-Abeba résonnaient aux slogans de « Vive Mängestu ! » et « Mängestu est un révolutionnaire ! »⁶⁹⁰, chantés par ceux-là mêmes qui le considéraient comme un fasciste quelques semaines plus tôt⁶⁹¹. En amharique, *zāmācha* signifie « campagne » et fait partie du vocabulaire militaire. Au XIX^e, *zāmācha* était le mot employé pour signifier les guerres d'expansion vers le Sud. Vêtus d'uniformes kakis, le milieu scolaire était envoyé conquérir les campagnes à l'aide, cette fois, du savoir⁶⁹².

Les effets et les retombées de la *zāmācha* ont été multiples. Il s'agit d'un moment absolument central dans l'histoire sociale récente de l'Éthiopie – du milieu scolaire et des

⁶⁸⁵ Chapitre 4.

⁶⁸⁶ René LEFORT, *Éthiopie, la révolution hérétique*, Paris, Maspéro, 1981, p. 144.

⁶⁸⁷ Christopher CLAPHAM, *Transformation and Continuity in Revolutionary Ethiopia*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988, p. 49.

⁶⁸⁸ Christopher CLAPHAM, *Transformation and Continuity in Revolutionary Ethiopia*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988, p. 49.

⁶⁸⁹ Randi Rønning BALSVIK, *The Quest for Expression. State and the University in Ethiopia under Three Regimes, 1952-2005*, Addis Ababa, Addis Ababa University Press, 2007, p. 47.

⁶⁹⁰ Randi Rønning BALSVIK, *The Quest for Expression. State and the University in Ethiopia under Three Regimes, 1952-2005*, Addis Ababa, Addis Ababa University Press, 2007, p. 51.

⁶⁹¹ Donald DONHAM, *Marxist Modern – An Ethnographic History of Ethiopian Revolution*, Berkeley/Los Angeles, p. 29.

⁶⁹² Donald DONHAM, *Marxist Modern – An Ethnographic History of Ethiopian Revolution*, Berkeley/Los Angeles, University of California Press, 1999, p. 29.

paysans en particulier. Les étudiants et enseignants d'Addis-Abeba ont rejoint les élèves des écoles secondaires des provinces qui étaient tout aussi nombreux (environ 50 000)⁶⁹³. Le milieu scolaire s'est vu confier le rôle central d'impliquer l'ensemble du pays dans le processus révolutionnaire en enseignant, travaillant et partageant le quotidien des paysans. Les acteurs ont été profondément marqués par ce moment qui mérite d'être interrogée en tant qu'expérience.

Bien que les provinces écoles de province aient participé à leur manière à la révolution⁶⁹⁴, l'attention était braquée sur Addis-Abeba où se jouaient des enjeux engageant le pays entier. Entre la déposition de l'empereur le 12 septembre et l'annonce de la *zämächa* à la fin du mois de décembre, Addis-Abeba était en effervescence. Dans le Wolaita en revanche, l'atmosphère, au sein du milieu scolaire, était visiblement à l'expectative :

« Quand j'ai atteint l'adolescence, la révolution éthiopienne est arrivée. C'était le régime du Därg. À ce moment-là toutes les écoles d'Éthiopie étaient fermées et chacun faisait des prévisions sur le futur, sur quel allait être le futur, et nous attendions du Därg qu'il annonce sa politique scolaire. Plus tard, ils ont déclaré la *zämächa*⁶⁹⁵».

Pendant deux ans, les jeunes scolarisés des provinces qui étaient au moins en grade 9 ont participé à la *zämächa* aux côtés des enseignants et étudiants venus d'Addis-Abeba⁶⁹⁶. Les plus jeunes avaient 16 ans, les plus âgés un peu plus de 20 ans. Pendant deux ans, les écoles ont été fermées et le milieu scolaire mobilisé dans les campagnes. Élèves, étudiants et enseignants ont quitté les classes pour répandre leur savoir, leurs représentations et leurs aspirations sociales.

À l'échelle nationale, les *zämach* étaient répartis dans 51 centres et 397 stations⁶⁹⁷. Yämesrach Alula, très jeune femme du Wolaita, venait tout juste d'entrer au centre de formation des enseignants de Däbrä Berhan, dans le nord du Shäwa, quand la révolution a éclaté. C'est donc là-bas qu'elle a été affectée comme *zämach*. Elle se souvient que 100 garçons et 28 filles dormaient dans la même station qu'elle, dans des baraquements séparés, et qu'ils étaient même plus nombreux dans certaines stations voisines. Ils dormaient sur des matelas

⁶⁹³ Randi Rønning BALSVIK, *The Quest for Expression. State and the University in Ethiopia under Three Regimes, 1952-2005*, Addis Ababa, Addis Ababa University Press, 2007, p. 52.

⁶⁹⁴ Chapitre 5.

⁶⁹⁵ « When I reach adolescent age Ethiopian revolution came. That was Därg's regime. At that moment all schools in Ethiopia were closed and everybody was forecasting the future, what will be the future and we were expecting from Därg what policy will be given to school. Later on they declared *zämäčča* » ; SĀHAY ZĀRYEHUN, fonctionnaire au ministère de l'Agriculture, directrice d'école. Entretien, 7 janvier 2011, Addis-Abeba.

⁶⁹⁶ WANNA DEA, entretien, 15 décembre 2010, Soddo, Wolaita.

⁶⁹⁷ René Lefort, *Éthiopie, la révolution hérétique*, Paris, Maspéro, 1981, p. 144.

posés à même le sol et partageaient leurs repas, trois fois par jour, avec les paysans chargés de les nourrir⁶⁹⁸. Il y avait une station par *wäräda*, à partir de laquelle la centaine de *zämäch* se déployait quotidiennement dans les villages. Leur présence a grandement transformé l'atmosphère des campagnes. Dans le Wolaita, *Sähay Zäryehun* se souvient qu' : « il y avait des personnes qui travaillaient sur le terrain au temps de Sa Majesté aussi. [...]. Mais pas autant que pendant la campagne, une personne en moto par *wäräda*, comme ça. Mais après la campagne, dans chaque *wäräda*, 100, 200 jeunes couraient ici et là, enseignaient des choses modernes⁶⁹⁹ ». La *zämacha* avait pour mission d'agir sur les mentalités et d'améliorer les conditions matérielles des campagnes ; c'est ce qu'il faut entendre par « moderne ». D'une part, les *zämäch* alphabétisaient, travaillaient à la construction d'infrastructures avec les paysans et organisaient des coopératives. Ils devaient d'accomplir le plus de travail possible avec des moyens moindres. D'autre part, mettre en place la réforme agraire consistait à l'expliquer aux communautés rurales, à expulser les propriétaires terriens et à organiser les « associations de paysans » chargées d'assurer la nouvelle gestion des terres.

Enseigner

Pour enseigner la lecture, l'écriture et l'arithmétique, les *zämäch* étaient munis de « kits d'alphabétisation » qui contenaient un alphabet amharique et des exercices à proposer. L'alphabet était représenté sur une grande affiche, classé en fonction de la forme des idiomes et imprimé en grande taille. Ces affiches étaient destinées à être accrochées à un arbre ou clouées sur un mur, et étaient accompagnées d'exercices de vocabulaire. Les kits contenaient aussi trois brochures. La première se composait de phrases à lire qui traitaient de sujets liés à la santé et à l'agriculture. La seconde consistait en exercices oraux d'amharique. La troisième était un cours de rudiments d'arithmétique accompagné d'exercices s'appuyant sur des exemples tirés de la vie rurale (transactions simples, charpente, travaux des champs etc.)⁷⁰⁰.

Cette éducation sommaire destinée au plus grand nombre était pensée comme une initiation. Il s'agissait d'un premier pas vers une éducation généralisée qui serait le support des transformations sociales futures :

⁶⁹⁸ YÄMESRACH ALULA, enseignante. Entretien, 2 janvier 2010, Soddo, Wolaita.

⁶⁹⁹ « Fieldworkers are going, during Majesty also [...] but like the campaign it was not too many. By motor bike, one fellow in one *wäräda* like that. But after the campaign what you see, every *wäräda*, 100, 200 youngsters were running here teaching the modern things »; *SÄHAY ZÄRYEHUN*, fonctionnaire au ministère de l'Agriculture, directrice d'école. Entretien, 7 janvier 2011, Addis-Abeba.

⁷⁰⁰ PAULOS MILKIAS, « An Assessment of the Political and Social Foundations of Mass Education in Ethiopia », *Northeast African Studies*, vol. 2, n° 1, 1980, p. 21.

Illustration 13 : Départ pour la zāmācha



Figure 4. Zemecha students marching in Addis Ababa, 1975. Press photograph, Archives, Institute of Ethiopian Studies, Addis Ababa University.

Source : Donald DONHAM, *Marxist Modern. An Ethnographic History of Ethiopian Revolution*, Berkeley/Los Angeles, University of California Press, 1999, p. 30.

« Nous avons travaillé pour la campagne d'éducation de base dans chaque *qābālē* à la campagne, parce que nous étions des élèves de l'école secondaire. Ceux qui ne savaient pas lire ni écrire, qui ne savaient pas signer, devaient obligatoirement acquérir ce savoir pour l'avenir, pour élever leurs enfants. Pour avoir accès à n'importe quelle technologie nous devons apprendre. Nous avons énormément enseigné pour qu'ils aient la chance d'apprendre. [...] À ce moment-là, nous enseignions la lecture aux paysans. Quand quelqu'un sait lire, on peut partager des informations avec lui, qu'est-ce qui doit rester derrière ? Quelle est l'utilité d'apprendre ? Au moins, lire et l'apprendre à ses enfants. Si le père sait lire, s'il connaît l'utilité de l'école, il peut faire en sorte que son enfant apprenne. Quand un enfant est éduqué c'est la famille qui est éduquée⁷⁰¹».

⁷⁰¹ « በየቀበሌያት በገጠር መሠረተ ትምህርት ዘመቻ ላይ ተሰርተናል ምክንያቱም high school ተማሪዎች ስለሆነን ማንበብና መጻፍ የማይችሉም መፈራርም የማይችሉም የገደ ከያንን ዕውቀት ከገኘው በኋላ ነው ለሚቀጠለው ለልጆቻቸው ለማሳደግ መሆን ለማንኛውም technology ቢቆሙ እንዲደርስ መማር እንዳለብን ። መማር ዕድል ያደረሳቸው በድምብ አርገን አስተምረናል [...] እዚያን ጊዜ ገበሬውን ሚናስተምረው ማንበብ እንዲቻልና አንድ ያነበበ ሰው አንድ information ስንለዋወጥ ምን ያህል ወደ ኋላ እንደቀረ መማር ምን ያህል እንዲሚጠቅም ። At least ማንበብ ልጆቹ ማስተማር at least አባቱ ትንሽ he knows how ካለ ማንበብ ከቻለ መማር ከቻለ የትምህርት ጥቅም ከቻለ ልጁን ማስተማር ይቻላል። ልጅ ከተማረ የተማረ ሕብረተሰብ ነው » ; WANNA DEA, entretien, 15 décembre 2010, Soddo, Wolaita.

L'alphabétisation était le premier pas pour créer un environnement favorable et faire pénétrer l'éducation dans les sociétés rurales, à l'intérieur des familles. Une fois en contact avec l'éducation, les familles la transmettraient en leur sein et assureraient son renouvellement. Les cours d'alphabétisation étaient des lieux d'inculcation de l'utilité, du caractère désirable de l'éducation et de la nécessité de la rendre pérenne. Lire était considéré comme un préalable impératif de la rénovation sociale, le levier sur lequel s'appuieraient les progrès futurs. L'alphabétisation était un instrument clé de la conquête des campagnes par le savoir, le vecteur à travers lequel les éduqués pourraient montrer la voie d'un avenir meilleur, le moyen de gagner les populations rurales à leur projet pensé au nom du bien de tous. Au sein d'une population alphabétisée, l'accès à l'information, la circulation des idées et des techniques seraient facilitées. Les paysans abandonneraient des valeurs et des pratiques qui étaient considérées comme des freins au progrès.

Faire pénétrer l'éducation au cœur des familles passait particulièrement par les femmes, vers lesquelles l'action éducatives des élèves filles étaient plus spécifiquement dirigée. En tant que mères (ou futures mères), les femmes avaient la responsabilité de leurs enfants et devaient intégrer la scolarisation de ces derniers comme une pratique éducative ordinaire. Les jeunes filles *zāmāch* devaient faire en sorte : « que les femmes ne s'arrêtent pas d'apprendre, qu'elles n'arrêtent pas d'élever leurs jeunes enfants, eux aussi doivent apprendre. Elles devaient envoyer à l'école les enfants qu'elles mettaient au monde. Le Dārg nous a beaucoup envoyé pour que nous enseignions [cela]⁷⁰²». Il s'agissait de poser les jalons d'une éducation de masse sur le long terme. En 1980, cinq ans après la *zāmācha*, l'universitaire éthiopien Paulos Milkias résumait bien la conception qui prévalait alors : « le programme d'alphabétisation de la *zāmācha* était peut-être le projet le plus important de la campagne, étant donné que c'est seulement à travers des citoyens éclairés par l'alphabétisation que la voie du développement social et économique de l'Éthiopie progressiste pouvait être renforcé et développé⁷⁰³».

La campagne exigeait des « éduqués qu'ils participent à un programme, non seulement d'alphabétisation, mais aussi d'édification politique et sociale⁷⁰⁴» destiné à des paysans perçus

⁷⁰² « ሲቶች ትምህርት ተተው ዝም ብለው እንዳይቀሩ ሕፃናት እንደማሳደግ እንዳይቀሩ መማር እንዳለባቸው። እነሱ የወለዱት ወደ ስምህርት ቤት መላክ እንዳለባቸው። በደምብ ደርግ እንደናሰተም ራቸው ላከን እኛን አስተማረናቸው » ; YALUSÉ MITA, enseignante. Entretien, 2 novembre 2009, Soddo, Wolaita.

⁷⁰³ « The Alphabetization Program of the *zemecha* was perhaps the most important single project of the campaign, since it is only through a literate enlightened citizenry that the pace of social and economic development in Progressive Ethiopia could be enhanced and broadened » ; PAULOS MILKIAS, « An Assessment of the Political and Social Foundations of Mass Education in Ethiopia », *Northeast African Studies*, Vol. 2, n° 1, 1980, p. 20.

⁷⁰⁴ « it required educated people to participate in a program not only of alphabetization, but also of political and

comme indistinctement conservateurs. Ceci soulevait l'ambiguïté à l'œuvre entre une forme de condescendance et un réel sentiment de solidarité. Cette tension prenait son origine dans le mythe scolaire du progrès et dans la lecture binaire du monde social, entre modernité et tradition, qu'il impliquait. L'éducation conférait à ceux qui en avaient eu le bénéfice le droit de diriger ceux qui en étaient restés à l'écart. Abreuvés à la source de la modernité, ils connaissaient la dynamique du changement qui menait au progrès, avaient un esprit souple et ouvert, voyaient large. Les analphabètes, au contraire, ne vivaient qu'en fonction de la tradition, dans l'imitation des gestes du passé, dans l'inconscience de l'idée de progrès humain et étaient résignés ou hostiles au changement. L'éducation leur ouvrirait les yeux, élargirait leur univers et leur ferait réaliser ce qui était dans leur intérêt. Les éduqués apporteraient la lumière, « "exorciseraient" les populations rurales des maux associés à l'arriération comme le manque d'éducation [et] de moralité⁷⁰⁵ ». Selon les objectifs proclamés de la *zāmācha* parus dans la presse, il fallait « apprendre à lire et à écrire au plus de personnes possible pour combler l'immense écart intellectuel et d'attitude entre les éduqués et les non-éduqués⁷⁰⁶ ». Comme l'a souligné Partha Chatterjee, les nations des pays non-industrialisés sont représentées par leurs élites politiques, économiques et intellectuelles comme scindées en deux : une partie est moderne – ces élites justement –, l'autre – l'écrasante majorité – est à moderniser. Toutefois, la *zāmācha* a inauguré une forme de pédagogie où les éduqués ont quitté leur tour d'ivoire pour faire de l'éducation un acte de solidarité, une activité commune concrète, ouverte à tous, sans considération d'âge, de sexe, de nationalité ou de classe⁷⁰⁷. Si des auteurs ont souligné le sentiment de supériorité de certains *zāmāch* vis-à-vis de masses ignorantes⁷⁰⁸, la solidarité et le respect à l'égard des paysans étaient aussi très répandus.

L'éducation devait être au service de la transformation sociale selon une voie de développement socialiste : il fallait avant toute chose répandre le concept d'égalité dans la

social enlightenment » ; PAULOS MILKIAS, « An Assessment of the Political and Social Foundations of Mass Education in Ethiopia », *Northeast African Studies*, vol. 2, n° 1, 1980, p. 23.

⁷⁰⁵ ANDARGACHEW TIRUNEH, *The Ethiopian Revolution (1974-1987)*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993, p. 171.

⁷⁰⁶ « to teach reading and writing to as many people as possible so that the wide intellectual and attitudinal gap between the educated and the uneducated would be bridge » ; PAULOS MILKIAS, « An Assessment of the Political and Social Foundations of Mass Education in Ethiopia », *Northeast African Studies*, vol. 2, n° 1, 1980, p. 19.

⁷⁰⁷ PAULOS MILKIAS, « An Assessment of the Political and Social Foundations of Mass Education in Ethiopia », *Northeast African Studies*, vol. 2, n° 1, 1980, p. 23.

⁷⁰⁸ Donald DONHAM, *Marxist Modern – An Ethnographic History of Ethiopian Revolution*, Berkeley/Los Angeles, University of California Press, 1999, pp. 45-58 ; pour une discussion plus générale sur l'élitisme des produits du système scolaire en Éthiopie voir MESSAY KEBEDE, « From Marxism-Leninism to Ethnicity : The Slideslips of Ethiopian Elitism », *Northeast African Studies*, vol. 10, n° 2, 2003, pp. 163-186.

société. Les *zāmāch* avaient de « bonnes raisons de penser qu'ils étaient envoyés pour annoncer l'égalité de tous, un message qui renversait les hiérarchies profondément ancrées dans les esprits⁷⁰⁹ ». D'une part, les *zāmāch* considéraient qu'à force de siècles passés sous le joug féodal, les paysans avaient incorporé l'ordre social et naturalisé leur soumission. D'autre part, il fallait mettre un terme aux formes de discrimination et de ségrégation subies par les artisans considérés comme impurs⁷¹⁰, améliorer la condition des femmes et prôner l'égalité de toutes les nationalités qui composaient la nation éthiopienne.

Donald Donham, qui a accompli un terrain dans le Maale pendant la *zāmācha* a été témoin de discours prononcés par des *zāmāch*. Ils exhortaient les paysans à savoir reconnaître leurs vrais ennemis qui étaient les seigneurs et les *ballabbat*, non les forgerons et les potiers⁷¹¹. Dans le Wolaita, *Sāhay Zāryehun* a mis ces idées en pratique. Âgée alors de 16 ans, elle a participé à la *zāmācha* au sein d'une association catholique française (nommée « Agri-service Éthiopie ») déjà bien implantée qui a accepté de suivre les directives officielles. Dans ce cadre, elle a organisé, avec une expatriée venue de Belgique, une coopérative de femmes. Elles ont toutes deux tenu à faire collaborer les paysannes avec les femmes artisanes :

« Je me souviens que nous avons démarré cette association de filage de coton. Nous avons fait cette association de coton délibérément pour que toutes les mères soient ensemble, discutent ensemble, créent des liens. À Embecho, après Dubbo, il y avait des potiers, les potières n'étaient pas autorisées à se joindre aux autres dames. Elles avaient des superstitions, elles disaient... le mauvais œil, *buda*, elles appellent cela *buda*. Alors nous sommes allés avec Kami, la dame de Belgique, voir [...] celles qu'elles disaient avoir le mauvais œil. Ces dames [les paysannes] ont dit : "n'y allez pas, surtout la blanche, le *buda* va la manger, l'esprit va la rendre *bāshetāgna*, malade". J'ai dit : "nous allons voir, nous allons vérifier si cet esprit lui fait quoi que ce soit, si cet esprit existe". Quand nous sommes entrés dans leur cour, elles se demandaient. J'ai dit : "Pourquoi êtes-vous intriguées ?". Elles ont dit : "avant vous, personne n'était venu nous voir du reste de la société [...]". "Nous venons pour vous dire que vous allez avoir une association de filage de coton où vous allez devoir filer ensemble avec les autres dames qui participent à ce type de coopérative". Elles ont dit : "Oh ! Elles pourraient penser que nous

⁷⁰⁹ « They had reason to believe that they were being sent out to announce that all people were equal, a message that upset the hierarchy that was deeply rooted in people's mentality » ; Randi Rønning BALSVIK, *The Quest for Expression. State and the University in Ethiopia under Three Regimes, 1952-2005*, Addis Ababa, Addis Ababa University Press, 2007, p. 58.

⁷¹⁰ Sur le statut des artisans en Éthiopie voir PANKHURST Alula, « 'Caste' in Africa : The Evidence from South-Western Ethiopia Reconsidered », *Africa*, vol. 69, n°4, 1999, pp. 485-509.

⁷¹¹ Donald DONHAM, *Marxist Modern – An Ethnographic History of Ethiopian Revolution*, Berkeley/Los Angeles, University of California Press, 1999, pp. 46 et 57.

allons les manger, comment pouvons-nous aller là-bas ?", elles se demandaient. "Non, nous allons vous mettre ensemble dans un grand hall, vous allez travailler ensemble, à partir de maintenant, ce genre de choses vont être éliminées". Alors nous les avons amené au programme, nous y sommes allés une autre fois, pour les amener [à nouveau], et nous en avons amené d'autres. Nous avons commencé à leur donner des cours ensemble, à leur faire filer le coton ensemble, le vendre ensemble, faire des bénéfices ensemble. Donc, c'était seulement de la suspicion, nous avons vérifié qu'il n'y avait rien, personne ne mange personne⁷¹² ».

Sāhay Zāryehun a quitté le Wolaita après la *zāmācha* pour ses études et sa vie professionnelle. Elle dit ne pas connaître l'impact de cette initiative sur le long terme, mais affirme qu'elle a bien fonctionné pendant les deux années où elle s'est occupé de la coopérative.

Les jeunes femmes *zāmāch* expliquaient, par ailleurs, aux femmes et aux hommes – séparément – que les relations au sein du couple devaient être équilibrées⁷¹³. Dans le Wolaita, cette thématique s'inscrivait tout particulièrement dans la pratique de la polygamie :

« Elles soulevaient le fait que leurs maris avaient des femmes, trois-quatre au même endroit, le même, une ici, l'autre là. Elles disaient : « ils nous rendent folles ». Alors, elles riaient et disaient "notre vie est très dure". Le mari a des enfants avec trois femmes, environ 20 enfants, et elles disaient qu'il ne souffrait pas. Pourquoi il ne souffrait pas ? Parce que c'est elle qui travaillait, qui pensait à ses enfants, [le mari] disait "je m'occuperai des enfants plus tard". Alors, si c'est possible aussi, un mari, une femme, la responsabilité familiale, pour qu'il se sente responsable de sa famille. Une fois par mois, (pour ne pas concurrencer leur travail agricole, nous leur demandions quel moment leur convenait) nous allions là-bas, les réunissions sous un arbre, à

⁷¹² « I remember we start this spinning cotton association. We made it purposely that cotton association to make all mothers come together, discuss together, attachment. In Embecho, it is after Dubbo, there were pottery people, the pottery ladies were not allowed to join the other ladies. They have superstitions, they say... evil eye, *buda*, they call it *buda*. So we went to [...] those they assume to be evil eye with Kami, the Belgium lady. These ladies say : "don't go, especially don't take the white lady, the *buda* will eat, the spirit will make her *bāshetägna*, sick". "We will see, we will check" I said, "if the spirit makes her anything, if that spirit exist we will check" I said. When we enter to their compound, they were wondering. "What's make you wonder?" I said. "Before you nobody came to us outside our society [...]" they said. "Now we came to tell that you will have a spinning cotton association where you have spinning work together with those ladies living in such cooperative". "Oh ! They may think that we will eat them, how can we go to there ?" they said. They were wondering. "No, we will put you together in such a big hall, you will work together, from now on this type of things will be avoided". So we brought them on the other program, we went again, we brought them, we brought the others one. We started teaching them together, spinning cotton together, again selling together, getting benefit together. So, this was simply suspicion things, and check that there was nothing, nobody eats nobody » ; SĀHAY ZĀRYEHUN, fonctionnaire au ministère de l'Agriculture, directrice d'école. Entretien, 7 janvier 2011, Addis-Abeba.

⁷¹³ « ስቶችን ስለ ጎዳር እኩልነት ከወንዶች ጋር እንደመኖር ሁሉ አስተማረናቸው » ; YALUSÉ MITA, enseignante. Entretien, 2 novembre 2009, Soddo, Wolaita.

l'ombre, nous discussions. "Tout d'abord, nous devons avoir un planning familial. Donner naissance à trop d'enfants et faire souffrir, souffrir de maladie, souffrir du manque de nourriture, souffrir du manque de vêtements, souffrir pour tout ce n'est pas bien"⁷¹⁴».

Les hommes ne s'occupaient pas d'enfants trop nombreux et en laissaient la charge à leurs femmes qui en assuraient souvent difficilement la subsistance. Les hommes devaient cesser de pratiquer la polygamie afin de pouvoir s'investir dans leurs responsabilités éducatives et soulager le fardeau de leur seule épouse. Le mouvement étudiant éthiopien s'était très peu intéressé, voire pas du tout, à la question du genre⁷¹⁵. Ces idées sur le fonctionnement de la cellule familiale ne provenaient pas, à la différence d'autres concepts sociaux promus par la *zämächa*, des idées socialistes développées dans la lutte contre le régime de Haylä Sellasé. Elles correspondaient, trait pour trait, à celles contenues dans les manuels scolaires d'économie domestique utilisés dans les écoles secondaires éthiopiennes dans les cinq dernières années qui ont précédé la révolution⁷¹⁶. Aucun bouleversement des rapports de genre n'était promu. Il s'agissait d'essayer d'atténuer les abus de la domination des hommes, en incitant les couples à « entretenir des relations pacifiques, sereines⁷¹⁷ ». Il semble bien que cette tentative par les jeunes *zämäch* d'améliorer le statut des femmes a été saisie par ces dernières. Se souvenant de la *zämächa* en novembre 2010, le paysan Mana Madibo a eu cette anecdote éloquente : « à partir de ce moment là, il n'a plus été possible d'interpeller une femme en lui disant "femme", il fallait se déplacer et dire "madame"⁷¹⁸ ».

Dans la nouvelle Éthiopie, les différentes « nationalités » qui composaient la « nation » devaient aussi être à égalité. À l'occasion de la *zämächa*, après trois décennies d'imposition scolaire de l'amharique, des matériaux pédagogiques ont été créés dans plusieurs

⁷¹⁴ « « They were rising that their husbands were having wives, thre-four at the same area, in the same, one here, the other one here, "they make us wild" they say. So they were laughing and say "our life is very hard" they say. The husband get children from three wives around 20 children. And they say he don't suffer. Why he don't suffer ? Because she works herself, she think for her children. "Later think for children" he said. So if it's possible also if one husband one wife, family responsibility, to make him feel family responsibility. Once in a month, not to share his time working agricultural time, we just ask them their convenient time. Ask his convenient time and we go there [...], we collect all of them under tree, under shade, we discuss. First of all, we have to have family planning. Having birth for too many children and making suffering, disease suffering, food suffering, clothes suffering, suffering everything is not good » ; *SĀHAY ZĀRYEHUN*, fonctionnaire au ministère de l'Agriculture, directrice d'école. Entretien, 7 janvier 2011, Addis-Abeba.

⁷¹⁵ Témoignages de NETSANET MENGISTU, ZENEBEWORK TADDESE, ORIGINAL WOLDE GIORGIS et YERASWORK ADMASSIE ; BAHRU ZEWE (eds.), *Documenting the Ethiopian Student Movement : An Exercise in Oral History*, Addis Ababa, Forum for Social Studies, 2010, pp. 117-127.

⁷¹⁶ Par exemple : MOEFA, *Home Economics for Grade 9, Book One*, Addis Ababa, 1974 (1969), pp. 15-21.

⁷¹⁷ « how to live with her husband peacefully, smoothly » ; *SĀHAY ZĀRYEHUN*, fonctionnaire au ministère de l'Agriculture, directrice d'école. Entretien, 7 janvier 2011, Addis-Abeba.

⁷¹⁸ MANA MADIBO, paysan. Entretien, 6 décembre 2010, Gesuba, Wolaita. Traduction : Asela Gujubo.

langués. Le régime témoignait de l'attention qu'il portait à la « question des nationalités » qui avait tant agité le mouvement étudiant depuis la fin des années 1960⁷¹⁹. Si l'amharique devait faire l'objet d'un enseignement en tant que langue nationale, l'alphabétisation devait aussi se faire en langues vernaculaires. Le premier bilan officiel, annoncé un an après le début de la campagne, faisait état de la publication de 4,5 millions de livres publiés en amharique, tegregna, oromigna et wolaitigna⁷²⁰. Cependant, Yalusé Mita, qui a enseigné dans le Wolaita pendant toute la campagne, ne se souvient pas de matériel pédagogique en wolaitigna, bien que ce dernier était, pour des raisons pédagogiques évidentes, constamment utilisé :

« Il n'y avait pas de wolaitigna à ce moment-là, quand nous sommes allés [enseigner à la campagne] il n'y avait rien d'écrit en wolaitigna. Mais nous enseignions en traduisant, nous sommes des enfants d'ici, nous parlons le wolaitigna. Donc, nous sommes des Wolaita et avec nous il y avait d'autres qui venaient de partout en Éthiopie qui ne connaissait pas le wolaitigna, mais ils enseignaient et nous traduisions. C'était organisé en amharique et nous traduisions, nous enseignions mais l'éducation était de l'amharique⁷²¹».

Même si elle n'a pas eu l'occasion d'utiliser des matériaux pédagogiques en langue wolaita, Yalusé Mita témoigne que, dans la pratique, les enseignements avaient lieu en amharique et en wolaitigna. Les jeunes venus de la capitale ne parlant pas plus la langue locale que les paysans ne parlaient l'amharique, les jeunes scolarisés locaux, fort de leur bilinguisme, ont été indispensables à l'enseignement. Les jeunes wolaita éduqués enseignaient directement dans la langue locale ou servaient de traducteurs. Ce n'était, certes, pas la première fois que les paysans wolaita recevaient une éducation dans leur langue. Dans les années 1930, les missionnaires protestants enseignaient la Bible en wolaitigna⁷²². Mais l'enseignement en langue locale avait presque disparu du fait de l'intensification de la politique d'amharisation menée par l'État central à partir du milieu des années 1940, qui avait mené un véritable bras de fer avec les missionnaires et les églises locales pour interdire l'enseignement en vernaculaire⁷²³. Mais il s'agissait d'un vieux souvenir et les différences

⁷¹⁹Randi Rønning BALSVIK, *The Quest for Expression. State and the University in Ethiopia under Three Regimes, 1952-2005*, Addis Ababa, Addis Ababa University Press, 2007, p. 52.

⁷²⁰René LEFORT, *Éthiopie, la révolution hérétique*, Paris, Maspéro, 1981, p. 144.

⁷²¹ « ወላይቲኛ አልነበረም ያኔ መጀመሪያ እኛን እንደሂደን የተጻፈ በወላይቲኛ አልነበረም ። ግን እኛ የተረጎመን ነው እናስተምራቸው የዚህ አካባቢ ልጆች ነን ወላይቲኛ እንጋገራለን ። ስለዚህ እሁን ወላይታ ሆነን ከኛ ጋር ደግሞ እሉ ሊሎች ከየእትዮጵያ የመጡ ወላይቲኛ የማይቻሉ እኛ ግን የተረጎመን ያስተምራችሁ ነበር ባማርኛ የተዘጋጀውን በወላይቲኛ የተረጎመን አስተምረን ነበር ያው ትምህርት ሚሰጠው ባማርኛ ነበር » ; Yalusé Mita, entretien, novembre 2009, Soddo, Wolaita.

⁷²² Voir partie 1 chapitre 2.

⁷²³ ABEBE FISSEHA, *Education and the Formation of the Modern Ethiopian State*, Ph. D. Thesis in Philosophy, Director : Donald Crummey, University of Illinois at Urbana Campaign, 1998, pp. 167-173.

étaient de taille : il s'agissait cette fois d'une politique de grande envergure, le promoteur en était l'État central.

Avec l'alphabétisation, le programme de santé a été une des priorités de la campagne. Il contenait un volet éducatif et une campagne de vaccination. L'éducation a été confié particulièrement à la « section femme ». Les filles *zāmach* donnaient des cours de diététique, d'hygiène, de soins aux enfants et de gestion du foyer⁷²⁴. L'idée de transformation des pratiques familiales et, par extension, de la société à travers les femmes avait été apportée en Éthiopie par le système scolaire dans les années 1930 dans l'école de filles de l'impératrice Mānān⁷²⁵. Toutefois, c'est à partir des années 1960 que l'économie domestique a été développée en tant que discipline dans toutes les écoles primaires et secondaires de l'empire. Des cours d'hygiène, de soins aux enfants et de gestion de l'économie du foyer étaient destinés spécifiquement aux filles⁷²⁶. Mais la faible scolarité de ces dernières ne lui avait pas donné un fort écho. Dans la logique d'éducation de masse promue par la *zāmacha*, la minorité de filles qui avaient reçu une éducation scolaire devaient transmettre le plus largement possible aux femmes l'enseignement qu'elles avaient reçu, et ce d'autant plus que les brochures éducatives de la « section femmes » sont arrivés trop tard et sans « kit pédagogique »⁷²⁷ comme pour le programme d'alphabétisation. Les filles *zāmach* se sont donc pendant plusieurs mois appuyés sur leurs propres connaissances acquises à l'école. D'après les chiffres officiels, près d'un million de personnes ont reçu des cours d'éducation à la santé. Le programme comprenait aussi la formation de personnels de santé dans les villages et une campagne de vaccination : 1 500 sages-femmes ont été formées⁷²⁸, 224 028 personnes ont reçu le vaccin du BCG, 965 806 personnes ont été vaccinées contre la variole et 63 856 contre la tuberculose⁷²⁹.

Porter la révolution dans les campagnes par l'éducation de base visait à transformer la société par le bas, à partir de la famille et du village paysan. Pour fondamental qu'il ait été, ce n'est pas l'enseignement mais les travaux collectifs qui occupaient l'essentiel des journées.

⁷²⁴ YALUSÉ MITA, enseignante. Entretien, 2 novembre 2009, Soddo, Wolaita.

⁷²⁵ *Berhanenna Sālam*, 10 août 1933.

⁷²⁶ MOEFA, *Curriculum Policies and Standards. Teacher Training Institutes*, August 1965, pp. 41-45 ; MOEFA, *Elementary School Curriculum Years I-VI*, 1970 (1963 EC) ; voir partie 1, chapitre 4.

⁷²⁷ PAULOS MILKIAS, « An Assessment of the Political and Social Foundations of Mass Education in Ethiopia », *Northeast African Studies*, vol. 2, n° 1, 1980, p. 22.

⁷²⁸ PAULOS MILKIAS, « An Assessment of the Political and Social Foundations of Mass Education in Ethiopia », *Northeast African Studies*, vol. 2, n° 1, 1980, p. 21.

⁷²⁹ PAULOS MILKIAS, « An Assessment of the Political and Social Foundations of Mass Education in Ethiopia », *Northeast African Studies*, vol. 2, n° 1, 1980, p. 28.

Travailler

Ces travaux avaient deux fonctions. D'une part, doter les campagnes d'infrastructures éducatives, de santé, administratives, de transport, d'approvisionnement en eau etc ; d'autre part, forger un esprit coopératif et égalitaire entre le milieu scolaire et les paysans, puis entre les paysans entre eux :

« Une des assomptions cardinales de la *zämächa* était que, alors que la conscience socio-politique est un élément central de l'éducation, les activités pratiques à l'intérieur d'une communauté sont des ingrédients essentiels dans la formation de la conscience générale. [...] En travaillant en équipe, dans leur propre milieu social, les étudiants/élèves vont développer une camaraderie forte et durable avec leurs compatriotes, et abandonner les finalités individualistes et égoïstes instillés et nourris par l'ordre politique précédent⁷³⁰».

Dans le but de créer une société où les élites éduqués et les masses paysannes travailleraient ensemble, où l'éducation serait finalement la possession de tous, il fallait aussi que leurs deux mondes se comprennent. La condescendance des « savants » à l'égard des « ignorants » et la méfiance paysanne pour le lettré urbain devaient toutes deux se briser pour céder la place à un sentiment de communauté horizontale. Par le travail en commun, la *zämächa* visait à réduire la frontière entre l'intellectuel et le producteur.

En termes d'infrastructures, le travail accompli a été impressionnant. D'après les chiffres officiels, 155 écoles, 296 cliniques et des milliers de centre de santé, 5 981 latrines, 2 452 fosses à déchets ont été construits ; 2 269 puits et sources ont été récurés et nettoyés ; deux millions d'arbres ont été plantés et 300 000 bêtes vaccinées⁷³¹. La rapidité avec laquelle la *zämächa* a été organisée et lancée, la part d'improvisation ont rendu difficile de rassembler des statistiques exactes. L'utilisation de la *zämächa* par le régime pour glorifier la révolution et se légitimer peut laisser penser à des exagérations. Mais, si l'exactitude des chiffres peut prêter à débat, l'ampleur des réalisations et l'efficacité du travail en commun ne font aucun doute. Les entretiens réalisés dans le Wolaita témoignent d'un travail efficace, accompli dans

⁷³⁰ « One of the *zemecha's* cardinal assumptions was that, while socio-political consciousness is a vital element of education, practical activities within a community are essential ingredients in the formation of general awareness. [...] By working as a team, within their own social milieu, students will develop a strong and enduring camaraderie and fellowship with their fellow countrymen, discarding those individualistic and egoistic aims instilled and nurtured in them by the previous political order » ; PAULOS MILKIAS, « An Assessment of the Political and Social Foundations of Mass Education in Ethiopia », *Northeast African Studies*, vol. 2, n° 1, 1980, p. 24

⁷³¹ PAULOS MILKIAS, « An Assessment of the Political and Social Foundations of Mass Education in Ethiopia », *Northeast African Studies*, vol. 2, n° 1, 1980, p. 21.

l'enthousiasme par les *zāmāch* et les paysans⁷³², et d'une modification de la physionomie des campagnes grâce au « développement de base » (*māsārātā lemat*)⁷³³. Ceci vient confirmer des travaux réalisés dans d'autres régions de l'Éthiopie, comme ceux d'Ahmed Hassan Omer dans le nord du Shāwa⁷³⁴.

L'organisation de la réforme agraire : rupture entre les zāmāch et le Dārg

Les activités d'alphabétisation et les travaux réalisés en commun répondaient à la politique du Dārg aussi bien qu'à la volonté des *zāmāch*. En revanche, la mise en pratique de la réforme agraire a donné lieu à de fortes divergences politiques entre le Dārg et les *zāmāch*. Le Dārg ne disposait pas des moyens administratifs pour appliquer une réforme qui attaquait directement la classe dirigeante des campagnes. C'est la raison pour laquelle la tâche a été confiée aux *zāmāch*⁷³⁵. L'adhésion à la révolution des membres des administrations locales était loin, au début de l'année 1975, d'être acquise. Le Dārg concevait la *zāmācha* comme un moyen d'assurer son pouvoir au-delà de la capitale, dans les provinces et les zones rurales. La réforme agraire visait à la « capture » la paysannerie par le contrôle étatique⁷³⁶. En confiant aux *zāmāch* le rôle d'appliquer la réforme sans donner de directives précises, le Dārg les investissait d'un pouvoir important. Dans cette période de transition et de vacance relative de l'autorité centrale dans les provinces, ces derniers disposaient d'une importante marge de manœuvre. Or, « l'aile activiste des étudiants, à peine partie d'Addis-Abeba, [avait assigné] à la Zamatcha des objectifs qui [outrepassaient] ceux du Derg et aux zamatchs un rôle qu'il n'[était] ni dans les intentions ni dans les écrits du Derg de leur confier⁷³⁷ ». Beaucoup parmi les *zāmāch* considéraient qu'une réelle révolution devait être organisée par le bas⁷³⁸. Il semble, de plus, que ces derniers, fort de leur éducation et du passé militant de leur groupe, se considéraient comme les meneurs légitimes de la révolution.

⁷³² KASSĀCH MULUGETA, enseignante. Entretien, 31 décembre 2009, Soddo, Wolaita ; YĀMESRACH ALULA, enseignante. Entretien, 2 janvier 2010, Soddo, Wolaita.

⁷³³ YALUSÉ MITA, enseignante. Entretien, 2 novembre 2009, Soddo, Wolaita.

⁷³⁴ AHMED HASSAN OMER, « Close yet so far : Northern Shewa », Donald DONHAM, Wendy JAMES, Esei KURIMOTO, Alessandro TRIULZI (eds.) *Remapping Ethiopia. Socialism and After*, Oxford, James Currey, 2002, pp. 74-89.

⁷³⁵ Christopher CLAPHAM, « Controlling Space in Ethiopia », in Donald DONHAM, Wendy JAMES, Esei KURIMOTO, Alessandro TRIULZI (eds.) *Remapping Ethiopia. Socialism and After*, Oxford, James Currey, 2002, p. 15.

⁷³⁶ Christopher CLAPHAM, « Controlling Space in Ethiopia », in Donald DONHAM, Wendy JAMES, Esei KURIMOTO, Alessandro TRIULZI (eds.) *Remapping Ethiopia. Socialism and After*, Oxford, James Currey, 2002, p. 15.

⁷³⁷ René LEFORT, *Éthiopie, la révolution hérétique*, Paris, Maspéro, 1981, p. 144.

⁷³⁸ Donald DONHAM, *Marxist Modern – An Ethnographic History of Ethiopian Revolution*, Berkeley/Los Angeles, University of California Press, 1999, p. 33.

Les événements survenus dans les localités ont mis aux prises les paysans, les colons et *ballabbat*, l'administration locale et les *zāmach*⁷³⁹. Ces derniers se sont trouvés au cœur des rapports de pouvoirs et des tensions locales. Les événements survenus dans le Wolaita entre l'annonce de la réforme agraire, au mois de mars, et la fin de l'année 1975 témoignent de la manière dont les contextes locaux et les dynamiques nationales ont interagi pour donner forme à des situations locales spécifiques. Tout d'abord, le Wolaita était dans une position nationale périphérique mais doté d'une centralité régionale. Une centralité due notamment à sa situation scolaire : il n'existait que deux écoles secondaires pour les régions Sidamo et Gamo-Goffa, celle de Yergalām et celle de Soddo. Le Wolaita était donc une capitale régionale de l'éducation. La présence d'élèves du secondaire y était importante, ce qui a donné une couleur particulière à la *zāmacha*.

La campagne d'éradication des voleurs en 1970 et celle pour l'élection de juges paysans en 1972-1973 avaient témoigné de l'aversion des élèves wolaita pour les propriétaires terriens et les *ballabbat*, qu'ils soient colons ou issus de familles locales. Il en était de même des paysans. Comme dans la plupart des provinces du Sud incorporées à la fin du XIX^e siècle, caractérisées par des relations propriétaire/métayers particulièrement dures pour ces derniers, la réforme agraire a été très bien accueillie dans le Wolaita. La disparition du propriétaire signifiait la fin de lourds prélèvements et l'éviction d'une élite qui, du village à la province, disposaient de pouvoirs politiques et judiciaires étendus dont elle usait bien souvent de manière discrétionnaire et arbitraire. En un mot, avec les seigneurs s'en allait la structure de pouvoir mise en place après la conquête du Wolaita en 1894 par l'armée de Menilek II, et signifiait la fin d'une situation perçue comme un esclavage. La volonté d'en finir avec le système mis en place par le pouvoir central et les colons a conduit à une poussé régionaliste :

« Salomon Wada, professeur originaire de la région et connu de longue date pour son action militante contre les propriétaires, joue ici un rôle central. Les militaires ont reconnu ses mérites en le nommant responsable de la réforme agraire dans la [sic] *woreda*. Il applique celle-ci de manière radicale, mobilise le prolétariat contre les « riches » et surtout, donne à ce mouvement une tonalité très régionaliste : Soddo est la capitale de l'ancien royaume du Wolleita, où vivent huit cent mille paysans, parlant la même langue, dispersés dans une myriade de petits hameaux où ils jardinent plus qu'ils ne cultivent leurs parcelles.

Une dispute avec un tenancier – amhara – de café et un *zamatch* donne à Salomon Wada l'occasion d'enlever leurs armes aux « étrangers », la plupart riches commerçants amharas. Des

⁷³⁹ René LEFORT, *Éthiopie, la révolution hérétique*, Paris, Maspéro, 1981, p. 144.

incidents se produisent. Ameutés, soixante mille paysans, dit-on, affluent dans la ville. La fièvre monte. Ils attaquent et pillent les maisons des bourgeois (16 juin 1975). Nuit d'émeutes et de ripailles. Sur ces entrefaites arrivent deux camions bondés de militaires qui montent une rafle en règle pour reprendre toutes les armes et consignent les zamatchs. Salomon Wada, arrêté quelques semaines plus tard, sera exécuté à Addis-Abeba pour "tentative de perturber la révolution éthiopienne". [...] Les zamatchs sont parqués dans leurs campements et ressassent leur rancœur. Les paysans ne comprennent pas pourquoi ce Derg qui a promulgué la réforme se retourne contre eux quand ils s'en prennent à ses adversaires⁷⁴⁰ ».

Ce témoignage rapporté par René Lefort montre une convergence de la lutte de classe pour chasser les « riches » et de la lutte nationaliste pour chasser les « étrangers », les Amhara venus du nord. Mais, même s'il est avéré que la chute du régime de Haylä Sellasé et la réforme agraire ont réveillé les nationalismes dans le Sud, il est très difficile de démêler et de hiérarchiser les deux volets que sont la classe et la nationalité. Se pencher sur les activités politiques des élèves du Wolaita jusqu'à la fin de la *zämächa* permet de se faire une idée sur leurs sentiments d'appartenances, de comprendre les liens qu'ils entretenaient avec la nation éthiopienne. Dans ce témoignage, la rupture avec le Därg semble s'expliquer par la crainte de ce dernier d'être débordé par les initiatives locales et par les nationalismes vernaculaires. Il est exact que l'intégrité de l'Éthiopie était une priorité absolue du Därg, exact aussi que l'exécution de l'un des leurs a précipité la rupture des élèves du Wolaita avec le régime en train de se mettre en place. Cependant, la question du « nationalisme » dans la conscience politique des élèves et des paysans doit être mise à l'épreuve des faits.

Les « riches » de la ville de Soddo ont été pillés le 16 juin 1975 par les paysans et les *zämach*. Leur meneur, Salomon Wada, a été exécuté par le Därg dans le courant du mois de juillet. À l'échelle nationale, l'automne 1975 correspond aux désertions en masse des *zämach* du fait de la multiplication des conflits locaux entre les cadres du régime et les étudiants qualifiés d'« ennemis de la révolution » et de « petits-bourgeois ». À ce moment-là aussi, l'EPRP, le parti marxiste qui avait appelé à la formation d'un gouvernement civil contre les militaires, lançait l'ordre aux *zämach* de rentrer à Addis-Abeba pour renverser le Därg. C'est aussi à partir de là que l'EPRP a massivement essaimé parmi les élèves du Wolaita. René Lefort a fait remarquer que, parmi les *zämach* travaillant dans le Sud, les étudiants venus d'Addis-Abeba étaient hostiles au Därg tandis que les élèves locaux lui étaient favorables⁷⁴¹.

⁷⁴⁰ René LEFORT, *Éthiopie, la révolution hérétique*, Paris, Maspéro, 1981, p. 162.

⁷⁴¹ René LEFORT, *Éthiopie, la révolution hérétique*, Paris, Maspéro, 1981, p. 141.

Cela n'a pas été le cas, au contraire, dans le Wolaita.

Dès mars 1975, lorsque la réforme a été annoncée, le manque de directives précises données par le gouvernement a provoqué, dans un premier temps, des divergences d'interprétation concernant la réorganisation politique des campagnes. D'après Wanna Dea, le régime a envoyé les scolarisés dans les campagnes en leur disant : « allez voir les paysans, apprenez-leur et mobilisez les, après cela ils pourront demander leur... pouvoir, ou bien ils pourront fonder un parti⁷⁴² ». Seulement, le comité militaire pensait à intégrer les masses paysannes à un parti unique, dirigé par le haut, qui serait un instrument d'encadrement. Les *zāmach* pensaient à un parti créé par les paysans pour qu'ils organisent et se représentent eux-mêmes. Les statuts et les attributions des associations de paysans, nouvelles unités administratives nées de la réforme agraire, n'étaient pas clairs. Les étudiants voulaient en faire des moyens d'auto-gouvernement, dotés d'attributions judiciaires qui dépossèderaient la police et la justice de leur rôle dans l'Éthiopie rurale⁷⁴³. De nombreux conflits localisés ont alors éclaté, nés de la tension entre la volonté d'encadrement du Därg et le rêve de démocratie rurale des *zāmach*.

Le quotidien partagé avec les paysans et les conflits réguliers avec les autorités ont été les premiers facteurs de l'accélération et de l'élargissement du processus de politisation. John Markakis a passé quelques jours auprès de *zāmach*, dans le Wällo, au nord de l'Éthiopie, pendant l'été 1975 :

« Presque tous les soirs, après un maigre souper, les participants à la campagne se retrouvaient autour du feu. Des figures émaciées et barbues, et des filles aux cheveux tressés vêtues d'uniformes kakis, la plupart adolescents, parlaient des événements du jour, échangeaient leurs impressions, mettaient des mots sur leurs doutes. Leur relation avec les paysans était leur principale préoccupation. Comment pouvaient-ils combler l'écart ? Comment pouvaient-ils s'identifier au paysan et à ses problèmes ? Comment pouvaient-ils l'aider à s'imposer dans un monde qui dépassait son entendement ? Invariablement, la discussion en venait à la situation politique et au régime militaire. Les voix se troublaient sous l'émotion, et l'optimisme de la journée cédait la place à des pensées sombres, et même désespérées. Comment pouvaient-ils espérer persuader les paysans de prendre l'initiative quand des hommes armés en uniforme appliquaient toujours les ordres d'un gouvernement lointain ?⁷⁴⁴ »

⁷⁴² « ወደ ገባራ ሂዱና teach them and agitate them after that they can ask their... power መጣዎቻ ይቸላሉ ወይ ፖርቲ መመዥ ረታ ይቸላሉ » ; WANNA DEA, entretien, 15 décembre 2010, Soddo, Wolaita.

⁷⁴³ John MARKAKIS, NEGA AYELE, *Class and Revolution in Ethiopia*, Nottingham, Spokesman, 1978, pp. 134-135.

⁷⁴⁴ « Most evenings, after a meagre supper, the campaigners gathered around the fire. Gaunt bearded figures and

La radicalisation contre le régime est survenue dans le Wolaita au même moment, pendant l'été 1975. L'arrestation de Salomon Wada a joué un rôle central dans la rupture entre les *zāmach* présents dans le Wolaita et le régime. Ceux d'Addis-Abeba sont partis, les élèves de l'école secondaire du Wolaita sont restés et ont continué à se battre sur place. Le comité de l'EPRP du Wolaita a été créé immédiatement, sous l'impulsion de Mälaku Markos, un étudiant de l'université d'Addis-Abeba originaire de Deré Dawa, une ville où l'EPRP était puissant :

« C'était principalement centré sur les élèves [...] et les enseignants du secondaire. Alors, j'ai été le premier à organiser le comité du parti, le comité du Wolaita du parti... dans le Wolaita, en 1975, pendant l'été, nous étions cinq, un professionnel de l'université d'Addis-Abeba, c'était le 49^e membre du comité central de l'EPRP, Markos... Mälaku Markos... [...]. Mälaku Markos étant un enseignant du secondaire, un enseignant d'anglais et d'histoire, sa principale mission était de promouvoir les idées et les slogans de l'EPRP auprès des élèves du Wolaita. Donc, l'organisation a pris sa forme définitive en 1968 du calendrier éthiopien [septembre 1975-septembre 1976], à partir du moment où nous avons formé le comité régional du parti⁷⁴⁵».

L'EPRP a essaimé progressivement. Parmi ceux qui se sont investis, certains, comme Wanna Dea, avaient participé à la campagne d'éradication des voleurs ; d'autres, comme Paolos Sorsa, avaient commencé à s'impliquer peu après, au début des années 1970, dans le mouvement des élèves contre le régime de Haylä Sällasé dans le Wolaita. Ces derniers étaient déjà en contact avec les étudiants d'Addis-Abeba avant la révolution, mais les militants étaient alors peu nombreux⁷⁴⁶. À partir de septembre 1975, l'EPRP a recruté jusque dans les villages. La politisation a été, dès lors, intense : « Après cela nous sommes entrés dans l'EPRP, après cela. Mais, il y avait une base de l'EPRP dans le Nord, dans le Sud ce n'était pas pareil que dans le Nord. Mais après *edgät bähäbrät* [la *zāmācha*], il s'est très répandu partout dans le

pigtails girls in khaki uniforms, most of them in their teens, talked of the day's events, exchanged impressions, gave voice to their misgivings. Their relationship with the peasants was their main concern. How could the gap be bridged ? How could they identify with the peasant and his problems ? How could they help him to assert himself in a world which lays beyond his understanding ? Invariably, the talk turned to the political situation and the military regime. Voices turned hoarse with emotion, and daylight optimism gave way to gloomy, even desperate thought. How could they hope to persuade peasants to seize the initiative when men in uniforms and guns were still enforcing the orders of a distant government ? » ; John MARKAKIS, NEGA AYELE, *Class and Revolution in Ethiopia*, Nottingham, Spokesman, 1978, p. 12.

⁷⁴⁵ « It was mainly centered on the high school students and high school teachers. So, I was the first man just to organize the Party Committee, the Wolaita Party Committee, in Wolaita, in 1967 in the... kremt, The summertime, so we were 5, one professional from Addis Abäba University, it was 49th member of the EPRP central committee, Markos... Melaku Markos [...]Melaku Markos being a high school teacher, of English and history teacher, his main mission was just promoting the ideas or the motto of EPRP in the Wolaita students. So the full organizational nature, or shape took place in 1968 Ethiopian Calendar when we form the regional party committee » ; PAOLOS SORSA, fonctionnaire au ministère de la Justice. Entretien, 14 décembre 2010, Addis-Abeba.

⁷⁴⁶ Chapitre 5.

Sud, en particulier dans le Wolaita, il était très puissant dans le Wolaita⁷⁴⁷ ».

L'adhésion à l'EPRP a structuré l'opposition au Därg dans le Wolaita comme dans l'ensemble du pays. Elle a aussi permis l'importante diffusion de brochures et de journaux. C'est là que les élèves du Wolaita, qui s'étaient mobilisés contre le régime de Haylä Sellasé « sans connaître l'idéologie⁷⁴⁸ », se sont familiarisés avec le marxisme-léninisme. La revue de l'EPRP, *Democracia*, était particulièrement lue et discutée au sein de groupes de lecture qui, comme dans la capitale, se sont multipliés⁷⁴⁹. Une insistance spécifique était portée sur la nécessité de lutter contre l'établissement d'un régime militaire. Les gouvernements militaires d'Europe et d'Afrique étaient utilisés comme des contre-exemples :

« Alors [les jeunes en contact avec les étudiants d'Addis-Abeba] ont diffusé la politique du parti, la stratégie de lutte, ils l'ont apporté. Et les gens de notre coin, les élèves, du comité jusqu'aux zones rurales, ils l'ont diffusé [...]. À ce moment là, nous avons regardé vers l'idée, l'option de l'EPRP, elle donnait la démocratie au peuple. À ce moment là, il n'y avait pas de démocratie. Alors nous avons entendu l'histoire des gouvernements militaires, l'histoire des allemands nazis, des fascistes italiens. Et à ce moment là, les gouvernements militaires se multipliaient en Afrique, la plupart des pays étaient dirigés par les militaires. Dans ces gouvernements militaires, il n'y avait pas de démocratie. Alors nous avons lutté pour le Gouvernement Populaire Provisoire⁷⁵⁰ ».

L'EPRP avait donc une large implantation géographique dans le Wolaita. La revendication pour un gouvernement civil était connue jusque dans les *wäräda*. Là, les élèves la diffusaient auprès des communautés rurales. Les discussions avec les paysans prenaient lieu dans des réunions secrètes organisées dans le cadre d'association de paysans distinctes de celles organisées par le Därg : « Nous avons mis en place [...] des associations de paysans. Pas les « Peasants' associations », les « Peasants' association », c'est celles du gouvernement.

⁷⁴⁷ « After that we will be entered in the IheAPa, after that. But there is a IheAPa base in the northern part, in southern it is not the same as the north. But after *Edgät Bähäbrät*, all widely distributed in southern part, especially Wolaita, there is a great power in Wolaita » ; ABRAHAM WÄRQU, enseignant. Entretien, 2 janvier 2011, Gäsuba, Wolaita.

⁷⁴⁸ PAOLOS SORSA, fonctionnaire au ministère de la Justice. Entretien, 14 décembre 2010, Addis-Abeba.

⁷⁴⁹ WANNA DEA, entretien, 15 décembre 2010, Soddo, Wolaita. ; sur les groupes de lectures et de discussions politiques dans la capitale, voir BÄHRU ZEWEDE (eds.), *Documenting the Ethiopian Student Movement : An Exercise in Oral History*, Addis Ababa, Forum for Social Studies, 2010, 162 p.

⁷⁵⁰ « At that time, we looked the idea, the IheAPa's option, it gives democracy to the people. At that time there is no democracy, in that time there is no democracy. So we heard the history of military governments, history from Nazi German, from Italians Fascist. And in that time military government spread in Africa, most of African countries ruled by military. This military government has no democracy. So we struggle for *gize'awi yähezbawi mängest*, *gize'awi yähezbawi mängest* » ; ABRAHAM WÄRQU, enseignant. Entretien, 2 janvier 2011, Gäsuba, Wolaita.

Nous, par contre, [c'était] à l'intérieur, secrètement, avec les paysans, ceux qui étaient conscients, tous avec l'EPRP...⁷⁵¹». Cette technique était la même que celle utilisée à Addis-Abeba où « les organisations existantes, comme les syndicats, les associations professionnelles, les unions étudiantes – dorénavant toutes étroitement surveillées par des agents du Därg – étaient reproduites clandestinement et affiliées à l'EPRP⁷⁵²». Dans les associations de paysans clandestines, les élèves tentaient de convaincre ces derniers de s'organiser hors du cadre défini par les militaires : « [nous leur disions], si vous organisez votre État, vous serez libres, vous aurez des droits démocratiques. Si vous restez à l'avenir avec cet État, vous verrez une grande oppression, il n'y a pas de démocratie, vous en subirez les conséquences⁷⁵³».

Par « votre propre État », il faut entendre un État démocratique organisé par le bas et non pas l'autonomie, encore moins l'indépendance, du Wolaita. Au vu des entretiens réalisés auprès des anciens élèves qui ont participé à la révolution et qui ont été *zämäch*, il ne semble pas que le nationalisme vernaculaire ait été un élément moteur de leur lutte. La dernière génération d'élèves du système scolaire de Haylä Sellasé ne se pensaient pas hors de l'espace politique éthiopien. Ils ne remettaient pas en question la nation en tant que telle mais la définition de ses critères d'appartenance et les rapports de domination qui y régnaient. Il s'agissait de reformuler la nation, non de s'en extraire. L'EPRP défendait, certes, le droit à l'autodétermination des nationalités, mais en pensant justement qu'une nation éthiopienne fondée sur la volonté de chacun de vivre ensemble diminuerait le risque de sécession. Il imaginait la nation comme un ensemble de nationalités formant une communauté politique unie dans l'égalité. Les élèves wolaita voulait alors affirmer la présence de leur région et de leur peuple dans l'espace politique national. De plus, en intégrant l'EPRP, les élèves wolaita s'inscrivaient dans la plus grande formation politique nationale d'alors, ils inscrivaient leur combat mené localement à l'échelle de la nation.

⁷⁵¹ « የገባሬዎች ማኅበር ያቋቋመ not peasant association, peasant association governmentu ነው ግን እኛ ውስጥ secretly ይህንን ከገባሬዎች የነቃ conscious የሆኑ ሁሉ በ EPRP ምናምን ነገር ያደረጁን » ; WANNA DEA, entretien, 15 décembre 2010, Soddo, Wolaita.

⁷⁵² « Existing organizations, such as trade unions, professional associations, student unions – now all closely monitored by Dergue agents – were duplicated underground and affiliated to EPRP » ; John MARKAKIS, NEGA AYELE, *Class and Revolution in Ethiopia*, Nottingham, Spokesman, 1978, p. 155.

⁷⁵³ « If you organize your State, you will be free, you have democracy rights. If you stay for the future with this State, you will see great oppression, there is no democracy, you will get the result for the future » ; ABRAHAM WÄRQU, enseignant. Entretien, 2 janvier 2011, Gäsuba, Wolaita.

Les paysans, les zāmach et le Dārg

Qu'en était-il du monde paysan, dont le ralliement était un enjeu essentiel de la lutte pour le pouvoir entre le Dārg et les *zāmach* ? Les relations avec les paysans ont été déterminées par de multiples facteurs et ont évolué au cours de la *zāmacha*. Dans un premier temps, l'accueil réservé par les paysans aux *zāmach* dépendait du comportement de ces derniers. Les élèves étaient imprégnés par l'idée de progrès. Il s'agissait pour eux de l'apporter dans les campagnes par l'éducation, c'est-à-dire de les tirer de la misère en dissipant les ténèbres de l'ignorance et de l'oppression, en dénaturisant des comportements politiques et sociaux perçus comme devant appartenir au passé – conservatisme, superstition, soumission aveugle à l'autorité – prêtés indistinctement au monde paysan dans son ensemble. L'idée était partagée par tous et toutes que le savoir acquis à l'école était la clé du progrès et que sa possession conférait le droit de diriger. Comme Tekeste Negash l'a écrit, « la plupart de ceux qui sont sortis de l'école avant 1974 se pensaient comme les meneurs indiscutables de la société éthiopienne⁷⁵⁴ ». Mais l'autorité conférée par le savoir ne s'accompagnait pas mécaniquement d'un sentiment de supériorité. La *zāmacha* consistait justement en la mission de diffuser le plus largement possible le savoir plutôt que de le monopoliser pour gouverner. Des études menées dans différentes régions ont montré que les attitudes des *zāmach* ont été très variables. Leur degré de politisation, leur origine sociale (riches, pauvres ; urbains, ruraux), le niveau de connaissance de la société dans laquelle ils se trouvaient etc. de nombreux facteurs, dont certains impondérables, expliquent cette variété d'attitudes et de relations avec les paysans.

Donald Donham a assisté à l'arrivée de *zāmach* dans le Maale. Voici ce qu'il a consigné dans son carnet de terrain :

« Aujourd'hui, jour de marché, pour la première fois, quatre étudiants de la *zāmacha* sont arrivés à Bala... Le meneur du groupe – un jeune homme souriant, sûr de lui, presque arrogant, d'environ 20 ans – "donne une conférence au peuple" comme il l'a dit. [...] Le petit livre rouge de Mao dans la main, ce beau jeune homme s'est adressé à la foule du marché [en amharique] dans un grand style oratoire⁷⁵⁵ ».

⁷⁵⁴ « Most of those who left school before 1974 believed themselves to be the unspoken leaders of Ethiopian society » ; TEKESTE NEGASH, *The Crisis of Ethiopian Education*, Uppsala, Nordiska Afrikainstitutet, 1990, p. 54.

⁷⁵⁵ « Today, market day, for the first time, four zemecha students came to Bala... The leader of the group – a smiling, self-assured, almost arrogant young man about twenty – "lectured the people" as he said. [...] With Mao's red book in his hand, this handsome young man addressed the crowd at the market [in Amharic] in great oratorical style [...] » ; DONALD DONHAM, *Marxist Modern – An Ethnographic History of Ethiopian Revolution*, Berkeley/Los Angeles, University of California Press, 1999, p. 45.

Un jeune homme fort de son éducation, de sa culture marxiste et de la mission qui lui a été confiée apparaît comme voulant instaurer une relation verticale avec la population d'une région périphérique, à qui il semble avoir tout à apprendre. Il parle en amharique à une population majoritairement non-amharophone. Quelques jours plus tard, le même groupe de *zāmach* profanait la tombe sacrée des rois du Maale, en brûlait les ossements, avant d'en briser les objets sacrés et de les déposer au milieu de la place du marché, lieu profane par excellence⁷⁵⁶. Des membres de la communauté sont alors allés voir les *zāmach* pour exprimer leur détresse et leur incompréhension. Donald Donham a encore une fois noté la scène. Le représentant de la délégation envoyée auprès des *zāmach* commence :

« "Quand vous êtes arrivés au début, nous étions contents, mais maintenant nous sommes tristes. Nous sommes tout simplement morts. Nos vaches ne vont pas vèler ; nos chèvres ne vont pas mettre bas ; nos femmes n'auront plus d'enfants, nos champs ne vont pas mûrir". Après une minute de confusion, les étudiants ont compris ce que les hommes étaient en train de dire et ils ont demandé à tout le monde de s'asseoir, et ils se sont mis à faire la leçon : "Qui sont vos ennemis ? Je veux que vous réfléchissiez attentivement [...] vos ennemis sont ceux qui lèvent des tributs [...] Reconnaissez vos ennemis ! Avant de penser que vos [...] katis [roi doté de pouvoirs rituels] font venir la pluie. C'était seulement une tromperie. Les gens sont tous les mêmes ; personne ne peut faire tomber la pluie ; la pluie vient quand elle vient. Quand vous protestez auprès de nous de cette manière, vous dites en réalité que vous refusez la nouvelle loi que nous apportons, la nouvelle loi qui va vous libérer de l'oppression passée. Et maintenant vous nous demandez de restaurer l'ancien système d'oppression. Nous disons de donner un grand coup de balai. C'est ce que nous voulons vous enseigner⁷⁵⁷».

Dans le Maale, les *zāmach* ont commis, en connaissance de cause, une grave profanation. Ils considéraient la religion locale comme obscurantiste, comme un ensemble de superstitions qui entraînait la soumission à des autorités religieuses qui trompaient la population. Donald Donham a été témoin d'une attitude arrogante, suffisante, infantilissante et

⁷⁵⁶ Donald DONHAM, *Marxist Modern – An Ethnographic History of Ethiopian Revolution*, Berkeley/Los Angeles, University of California Press, 1999, pp. 52-53.

⁷⁵⁷ « "When you first came, we were happy, but now we are sad. We have just died. Our cows will not calve ; our goats will not kid ; our women will not have children, our fields will not rippen". After a minute of confusion, the students understood what the men were saying, and they asked everyone to sit down, and they proceeded to lecture the people : "Who are your enemies ? I want you to think carefully [...] Your real enemies are tribute-takers [...] Know your enemies ! Before you believed your [...] kati brought rain. But that was just a trick. People are all the same ; no one can cause rain ; the rains comes when it comes. When you protest to us like this, you are saying in effect that you refuse the new law we bring, the new law that will free you from past oppression. And now you ask us to restore the old oppressive system. We say sweep the house clean. This is what we want to teach you » ; Donald DONHAM, *Marxist Modern – An Ethnographic History of Ethiopian Revolution*, Berkeley/Los Angeles, University of California Press, 1999, p. 57.

autoritaire de la part de *zāmach* qui voulaient faire table rase du passé, au mépris de ce que la population pouvait penser. Imbus de la certitude qui caractérise les actions messianiques, ils détenaient la vérité et les paysans n'avaient qu'à, pour leur bien, se soumettre à leur « nouvelle loi ». Les plaignants sont repartis et ont acceptés, de mauvais gré, la décision des *zāmach*. Dans le Kaffa, la réponse de la communauté locale à une profanation commise par des *zāmach* n'a pas été de la même teneur. Ce témoignage a été récolté par l'anthropologue Allen Hobben :

« Par un acte d'effronterie calculée, le *geramanja*, demi-Dieu normalement caché, fut exposé dans les rues de la ville. Plus tard, un groupe d'étudiants visitèrent son sanctuaire. [...] Ce qui arriva n'est pas clair mais, selon beaucoup de témoins, les étudiants désacralisèrent délibérément le *geramanja*, consacrant des instruments de cuisine et, après le dîner, asseyant un *manjo*, membre d'une caste inférieure, sur son cheval. Les fidèles du *geramanja*, outragés, attendirent jusqu'à ce que les étudiants se soient rassemblés dans une école des environs. Ils l'encerclèrent et y mirent le feu. Selon tous les témoignages, tous les étudiants périrent dans l'incendie ou furent abattus en tentant de s'enfuir⁷⁵⁸».

La lutte pour le progrès contre l'obscurantisme a pu ainsi donner lieu à des actions où la sensibilité de la population locale n'était pas prise en compte, méprisée. Cette dernière a pu réagir par une obéissance aux *zāmach* investis à ses yeux de l'autorité du pouvoir central, ou par la violence en réaction à des actes jugés inacceptables. En revanche, au cours de recherches menées parmi les Aari dans le Gamo-Goffa, non loin du Maale, Alexander Naty ne semble pas avoir observé ce type d'attitudes⁷⁵⁹. Rien de tout cela ne semble avoir eu lieu, non plus, dans le Wolaita.

Plusieurs raisons permettent de l'expliquer. Le Wolaita comptait près d'un millier d'élèves du secondaire. Les *zāmach* d'Addis-Abeba ont rejoint des jeunes qui étaient chez eux. Le responsable local de la campagne était un professeur originaire de la région, Salomon Wada⁷⁶⁰. Les étudiants venus d'ailleurs en Éthiopie dépendaient des élèves locaux, indispensables traducteurs, dans toutes leurs activités quotidiennes. Nombre de ces derniers étaient issus de familles paysannes⁷⁶¹. La mémoire encore vive dans les campagnes de

⁷⁵⁸ Témoignage recueilli par Allen HOBHEN, *Social Soundness in Agrarian Reform in Ethiopia*, Addis Ababa, A.I.D, pp. 92-93 ; cité dans René LEFORT, *Éthiopie, la révolution hérétique*, Paris, Maspéro, 1981, pp. 162-163.

⁷⁵⁹ Alexander NATY, « Memory and the Humiliation of Men : The Revolution in Aari », in Donald DONHAM, Wendy JAMES, Esei KURIMOTO, Alessandro TRIULZI (eds.) *Remapping Ethiopia. Socialism and After*, Oxford, James Currey, 2002, pp. 59-73.

⁷⁶⁰ René LEFORT, *Éthiopie, la révolution hérétique*, Paris, Maspéro, 1981, p. 162.

⁷⁶¹ Chapitres 2 et 4.

l'expérience politique du gouverneur Germamé Neway (1958-1959), la « campagne d'éradication des voleurs » menée par les élèves en 1970 et leurs activités militantes avant la révolution ne faisaient pas d'eux de parfaits débutants en politique, loin de là⁷⁶². S'ils pensaient que les paysans devaient être éduqués, ils étaient prémunis contre les erreurs fondées sur la méconnaissance des réalités locales et contre la condescendance à l'égard de paysans analphabètes : ces paysans étaient leurs parents ou ceux de leurs amis. Dans ce cas, les élèves du Wolaita auraient-ils permis une attitude de mépris de la part de leurs aînés d'Addis-Abeba ? Il est vrai, aussi, qu'en raison de la plus grande proximité au centre, du développement relativement important de l'éducation et de la diffusion du protestantisme dans les campagnes, la réalité du Wolaita n'était pas celle du Maale étudié par Donald Donham. Ce dernier a écrit que « la plupart des étudiants sont arrivés dans le sud avec une supériorité non seulement née de l'éducation moderne mais aussi du mépris traditionnel de chrétiens orthodoxes pour de soi-disant païens⁷⁶³ ». Ces deux sources de condescendance étaient extrêmement atténuées dans le Wolaita.

Yalusé Mita se souvient de très bons rapports avec les paysans : « quand, pendant la campagne d'éducation, nous sommes allés parmi [les paysans] pour enseigner, ils étaient heureux, les éduqués ont été très bien accueillis, en deux ans ils savaient lire et écrire, les femmes comme les hommes⁷⁶⁴ ». L'expérience de Sāhay Zāryehun, dans ses activités avec les femmes, témoigne que celles-ci ont considéré la *zāmacha* comme une ressource. Les initiatives de la jeune *zāmach* semblent bien avoir été investies par les paysannes, qu'il s'agisse de l'alphabétisation, des cours d'économie domestique ou des activités coopératives au sein de la filature de coton⁷⁶⁵. Les entretiens soulignent que les activités d'alphabétisation, le programme de santé et les travaux collectifs ont été l'occasion d'une rencontre enrichissante et que, par conséquent, les relations étaient chaleureuses entre les *zāmach* et les paysans⁷⁶⁶.

L'analyse se complexifie cependant lorsque l'on se penche sur les conséquences de la

⁷⁶² Chapitre 5.

⁷⁶³ « Most of the students came to the south not only with a superiority born of modern education but also with the traditional contempt of Orthodox Christian believers for so-called pagans » ; Donald DONHAM, *Marxist Modern – An Ethnographic History of Ethiopian Revolution*, Berkeley/Los Angeles, University of California Press, 1999, p. 33.

⁷⁶⁴ « እድገት በሕብረት በሚል ትምህርት ዘመቻ ሂደት ወደ ውስጣቸው ገብተው ስናስተማር ደስ ብሏቸዋል በጣም ተቀበለው ነው ተማሩት ማንበብና መጻፍ በ 2 ዓመት ዙፋይ ሲቶችን ወንዶችንም » ; YALUSÉ MITA, enseignante. Entretien, 2 novembre 2009, Soddo, Wolaita.

⁷⁶⁵ SĀHAY ZĀRYEHUN, fonctionnaire au ministère de l'Agriculture, directrice d'école. Entretien, 7 janvier 2011, Addis-Abeba.

⁷⁶⁶ KASSĀCH MULUGETA, enseignante. Entretien, 31 décembre 2009, Soddo, Wolaita ; YĀMESRACH ALULA, enseignante. Entretien, 2 janvier 2010, Soddo, Wolaita.

mise en application de la réforme agraire et sur conflit politique entre le milieu scolaire et le Därg. De manière générale, la réforme agraire a été accueillie avec enthousiasme par les paysans du Sud qui se trouvaient libérés du joug des propriétaires terriens. Dans un très beau texte traduit et publié par la revue *Afrique et Histoire*, Demissé Tsiggé, un ancien étudiant militant, aujourd'hui écrivain, se souvient : « la terre ayant été rendue aux paysans, les immeubles et les outils de production appartenant désormais au "peuple", le Derg nous confisqua le soutien des travailleurs⁷⁶⁷ ». Les bénéficiaires des réformes auraient ainsi été gagnés à la cause du régime militaire... Le cas du Wolaita témoigne d'une réalité plus complexe et surtout plus évolutive.

Dans un premier temps, vu depuis la périphérie, ce sont les *zämäch*, et non le Därg, qui ont apporté la réforme agraire dans les campagnes. Les Wolaita anciens membres de l'EPRP témoignent alors d'un fort soutien de la part des paysans :

« Les relations entre les *zämäch* de la « Campagne pour le développement dans la coopération » et les paysans étaient très bonnes. Laisse-moi t'expliquer, ceux qui étaient capables d'apporter ce changement étaient les étudiants, les éduqués. Parce quand nous sommes arrivés dans les campagnes, nous avons chassé les propriétaires terriens de l'époque de Haylä Sellasé. Que la terre soit partagée entre ceux qui n'en ont pas, "à l'avenir vous mangerez ce que seul l'opresseur mangeait"⁷⁶⁸ ».

Pendant les trois premiers mois, de mars à juin, il ne fait pas de doute que *zämäch* et paysans ont été unis contre les anciens propriétaires terriens. Plutôt que comme une vengeance, la nuit du 16 juin 1975, où 60 000 paysans ont accompagné les *zämäch* mené par Salomon Wada pour piller les demeures des riches Amhara, doit être interprétée comme une assurance prise contre leur retour éventuel. L'objectif principal était de les désarmer pour rendre définitive leur dépossession après la redistribution des terres qui avait débuté en mars. René Lefort témoigne que le désarmement des *zämäch*, l'interdiction assignée de ne plus quitter leur campement, puis l'arrestation et l'exécution de Salomon Wada a suscité l'incompréhension des paysans pour un régime qui semblait ne pas réellement les soutenir⁷⁶⁹.

Puis, les relations avec les paysans se sont transformées en fonction de l'évolution des rapport de force entre le régime militaire et son opposition civile. Pendant l'année 1975, de

⁷⁶⁷ DEMISSÉ TSIGGE, « Livres, bouteilles, fusils », *Afrique et histoire*, n° 2, 2004, p. 369.

⁷⁶⁸ « የእድገት በሕብረት ዘመን እና የገበሬዎች ገናኙነት በጣም ጥሩ ነው እንዴት መሰለ ይህን ለውጥ ያመጡ የቻሉት ተማሪዎች ናቸው የተማሩት ናቸው ምክንያቱም በዓይላ ሥላሴ ዘመን መሬት ከባርቱ የነበሩት እኛ ገጠር ስንገባ ሄዱ ነበር እመሬት ይህንን መሬት የለለው ሁሉ ያከፋፈል ወደ ፊት ጥቅት ሰው ማበላውን እናንተ እሁን በዙዋን ተበላለህ » ; WANNA DEA, entretien, 15 décembre 2010, Soddo, Wolaita.

⁷⁶⁹ René LEFORT, *Éthiopie, la révolution hérétique*, Paris, Maspéro, 1981, p. 162.

manière à limiter les oppositions à la réforme agraire de la part des anciennes élites locales, des diplômés de l'université et des enseignants avaient été nommés à des postes administratifs dans les provinces. Pendant l'année 1976, afin de mettre un terme au bouillonnement des campagnes du Sud, le Därg a décidé de reprendre fermement la main. Une des mesures a été de renouveler une fois de plus l'administration des provinces en plaçant des militaires ou des civils qui soutenaient le régime⁷⁷⁰. Les *zämäch* ont alors perdu tout soutien de l'administration et se sont trouvés isolés. De plus, le Därg a progressivement pu renforcer sa mainmise sur la population rurale en peuplant les associations de paysans de personnes qui le soutenaient, comme il a pu le faire dans les villes grâce aux associations des habitants de quartier, les *käbälé*⁷⁷¹. Le Därg a alors pu étendre aux campagnes la propagande et la répression contre l'opposition. D'après Abraham Wärqu : « [les paysans] appréciaient, ils coopéraient avec nous. Mais après [...] l'État a propagé "ils sont des membres de l'État précédent. Ils soutiennent le retour des anciennes conditions de vie en Éthiopie"⁷⁷² ».

Les sources orales mettent en évidence une déliquescence rapide des liens tissés avec la paysannerie. La propagande a pu marcher car il était essentiel pour les paysans de s'assurer de la pérennité des acquis de la réforme agraire. Or, une fois les propriétaires chassés et le Därg reprenant la main, les étudiants avaient peu de garanties à offrir par rapport au régime. Ceci, ajouté à leur jeune âge qui bouleversait les hiérarchies tenant à l'exercice de l'autorité, les *zämäch* ont perdu de leur crédibilité. Comme René Lefort le rapporte : « [Les paysans posaient] aux étudiants deux questions auxquelles il leur [était] bien difficile de répondre. "Au nom de qui parlez-vous, et où voulez-vous nous entraîner ?" [...] De quoi êtes-vous capables pour nous procurer les semences, les engrais, les bœufs dont nous avons besoin pour développer nos exploitation ?⁷⁷³ ». Les étudiants avaient des idées mais non les moyens dont disposait l'État. Enfin, le Därg a armé les associations de paysans dont les membres lui étaient acquis pour éliminer toute forme d'opposition. Les jeunes Wolaita de l'EPRP ont alors tenté de monter un mouvement armé qui a été un cuisant échec. Paolos Sorsa était en charge de son organisation : « Je suis passé de l'organisation du comité du parti [EPRP] à la branche militaire. Et j'avais une organisation militaire dans le Wolaita Kindo, Kindo, dans le Boloso

⁷⁷⁰ John MARKAKIS, NEGA AYELE, *Class and Revolution in Ethiopia*, Nottingham, Spokesman, 1978, pp. 150-151.

⁷⁷¹ Christopher Clapham, *Transformation and Continuity in Revolutionary Ethiopia*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988, p. 51.

⁷⁷² « They are appreciating, they cooperating with us. But after [...] the State propagates "they are members of the previous State. They are supporting to bring back the previous life conditions to Ethiopia" » ; ABRAHAM WÄRQU, enseignant. Entretien, 2 janvier 2011, Gäsuba, Wolaita.

⁷⁷³ René LEFORT, *Éthiopie, la révolution hérétique*, Paris, Maspéro, 1981, p. 163.

Soré, deux sites. Les deux sites ont échoués et nous avons perdu tant de jeunes, et nous n'avons pas fait d'opérations d'aucune sorte⁷⁷⁴».

Il semble que les derniers soutiens des paysans se situaient dans cette zone isolée du Wolaita. Après l'épuisement de la *zāmacha* et la propagande du Därg, la répression a achevé la séparation avec les élèves et le ralliement, bon gré mal gré, des paysans au régime :

« Particulièrement dans le *wäräda* de l'Offa et dans le *wäräda* du Boloso Soré, nous avons des contacts très vastes et profonds avec la paysannerie. Tu vois, toutes les armes et munitions pour la guérilla étaient transportées par les paysans, par les moyens de transports des paysans. Donc, les paysans Wolaita soutenaient beaucoup l'EPRP à ce moment là. À cause des massacres et de l'oppression du Därg ils ont finalement trahi ou n'ont pu résister à l'agression fasciste. Donc, mis à part cela, ils soutenaient beaucoup l'EPRP⁷⁷⁵».

En envoyant les étudiants à la *zāmacha*, l'objectif du Därg était d'éloigner ce danger politique de la capitale. Il ne savait pas que ces derniers allaient y développer une intense activité politique qui a marquée la rupture définitive avec le nouveau régime, et entraîné des milliers d'étudiants et d'élèves des provinces à rejoindre ou à s'assimiler à l'EPRP.

La Terreur Rouge

Les années 1976-1978 ont été celles d'affrontements sanglants entre, d'un côté, le pouvoir militaire et ses collaborateurs civils ; et, de l'autre, les étudiants et enseignants organisés au sein de l'EPRP. La rupture, déjà bien amorcée à l'été 1975 pendant la *zāmacha*, n'a fait qu'empirer. Les étudiants désillusionnés ont déserté en masse. À la fin de l'année 1975, sur les 60 000 partis un an auparavant, seuls 18 000 demeuraient à leur poste. Beaucoup ont rejoint la ville pour grossir les rangs de l'EPRP. Malgré leur défection, ils laissaient derrière eux des campagnes débarrassées des anciens seigneurs et les associations de paysans avaient été organisée ; ils avaient rempli leur tâche⁷⁷⁶. Il restait maintenant à mettre en place un gouvernement civil.

⁷⁷⁴ « From organizing the *awraja* party committee then I shifted to the military side. And I had military organization in Wolaita Kindo, Kindo in Bolosso Soré, two sites of then. The two guerrilla fighting unit were failed and we lost so many youngsters, and we didn't make any operation of any sort » ; PAOLOS SORSA, fonctionnaire au ministère de la Justice. Entretien, 14 décembre 2010, Addis-Abeba.

⁷⁷⁵ « Especially in Offa *wäräda*, in Boloso Soré *wäräda* we had very large and wide contacts with the peasantry. You see, all armaments or munitions for the guerrilla was transported by peasants and by the transportation means of the peasantry. So the Wolaita peasants were very very supportive by then for the EPRP. Because of the Därg massacres and oppression finally they betrayed or they couldn't resist the fascistic aggression. So except that the Wolaita peasantry were very supportive to EPRP » ; PAOLOS SORSA, fonctionnaire au ministère de la Justice. Entretien, 14 décembre 2010, Addis-Abeba.

⁷⁷⁶ Donald DONHAM, *Marxist Modern – An Ethnographic History of Ethiopian Revolution*, Berkeley/Los Angeles, University of California Press, 1999, p. 34.

Le projet d'éloigner les étudiants de la capitale pour faire taire l'opposition avait échoué. Ces derniers sont revenus à Addis-Abeba plus déterminés que jamais par leur rencontre avec la misère des campagnes et unis par leur expérience partagée. Lancé dès les jours qui ont suivi la déposition de Haylä Sellasé, la campagne pour l'instauration du gouvernement civil, qui n'avait jamais vraiment cessé, a été réactivée avec force à la fin de la *zāmacha*. En conséquence, au début du mois de septembre 1976, le Därg a dénoncé l'EPRP pour activités contre-révolutionnaires, incarcéré des centaines de personnes et exécuté certains de ses membres⁷⁷⁷. Dès la fin du mois, l'EPRP lançait sa campagne d'assassinats ciblés contre les membres du Mä'ison qui participaient au gouvernement du Därg. Six mois plus tard, en mars 1977, 50 membres du gouvernement avaient été tués⁷⁷⁸. Mais le Därg avait annoncé dès le mois d'octobre que la vie d'un révolutionnaire valait mille vies « anti-peuple »⁷⁷⁹, ce qui annonçait les massacres de masse qui ont culminé à partir de mai 1977. Durant les années 1977 et 1978, les colonnes du journal gouvernemental *Addis Zāmān* ont multiplié les articles appelant à débusquer et éliminer les anarchistes « anti-révolutionnaires » et « anti-peuple ». Une brochure à la gloire de la révolution éditée en juillet 1977 par le Därg, expliquait que :

« L'EPRP, aile droite de la petite-bourgeoisie éthiopienne, s'est impliqué dans de nombreux sabotages politiques, économiques et militaires pour contre-carrer la révolution des masses opprimées. Toutes ces forces contre-révolutionnaires, contrôlées et guidées par leur patron, l'impérialisme américain, dès février 1975, a fait des tentatives désespérées à chaque coin du pays dans le but de détruire les avancées révolutionnaires des masses opprimées d'Éthiopie et de restaurer le défunt ordre féodo-bourgeois⁷⁸⁰».

L'opposition au pouvoir était assimilée à une action contre le peuple et où les opposants accusés d'être à la solde de l'étranger. Pendant deux années, les enseignants, les étudiants, les élèves du secondaire voire du primaire ont été traqués, assassinés, horriblement torturés. Les chiffres avancés varient entre 10 000 et 150 000 morts suivant les sources⁷⁸¹.

⁷⁷⁷ BAHRU ZEWEDE, « The "Red Terror" in Ethiopia : Historical Context and Consequences », *Society, State and History : Selected Essays*, Addis Ababa, Addis Ababa University Press, 2008, p. 437.

⁷⁷⁸ Randi Rønning BALSVIK, *The Quest for Expression. State and the University in Ethiopia under Three Regimes, 1952-2005*, Addis Ababa, Addis Ababa University Press, 2007, p. 79.

⁷⁷⁹ BAHRU ZEWEDE, « The "Red Terror" in Ethiopia : Historical Context and Consequences », *Society, State and History : Selected Essays*, Addis Ababa, Addis Ababa University Press, 2008, p. 437.

⁷⁸⁰ « EPRP, the right-wing section of the Ethiopian petty bourgeoisie, have been engaged in numerous counter-revolutionary political, economic and military sabotages in order to foil the oppressed masses revolution. All these counter-revolutionary forces, controlled and guided by their patron, the U.S imperialism, ever since February 1974, have been making frantic attempts in every corner of the country with the aim of destroying the revolutionary gains of the oppressed masses of Ethiopia and restoring the defunct feudo-bourgeois order in the country » ; MOI, *Ethiopia in Revolution*, Ethiopian Revolution Information Center, July 1977, p. 45.

⁷⁸¹ BAHRU ZEWEDE, « The "Red Terror" in Ethiopia : Historical Context and Consequences », *Society, State and*

Voici les souvenirs de Sāhay Zāryehun, qui n'était pas militante mais jeune étudiante récemment arrivée du Wolaita au moment culminant de la Terreur Rouge :

« J'ai terminé mon grade 12 et je suis allé à Addis-Abeba. À ce moment-là, il était très dur pour moi de vivre à Addis-Abeba parce c'était *qay sheber*, ils appellent cela Terreur Rouge, cette Terreur Rouge. J'ai essayé d'aller à l'université d'Addis-Abeba. Mais l'université était totalement sous une dure... à chaque instant sous une dure campagne menée par les militaires. Les enseignants étaient pris, ils étaient tués devant les écoles. Les élèves étaient tirés de leurs lits la nuit, et nous entendions qu'ils étaient tués. Alors j'ai quitté l'université d'Addis-Abeba et je suis entré au *Commercial College*, parce que j'avais peur pour ma vie. Il y avait des exécutions libres à ce moment là. J'ai même failli mourir... par hasard, par recherche photographique. Un jour j'allais du *Commercial College* à la pension dans laquelle je vivais, *Hulāteгна police tabya*, le commissariat, près de *Qeddestā Maryam* [Sainte Marie]. Deux personnes sont arrivées en voiture et se sont arrêtées. Ils m'ont demandé de montrer des papiers d'identité. Je leur ai dit "je n'ai pas de papiers d'identité, je suis nouvelle ici, à Addis". "D'où viens-tu ?" ont-ils dit. "Je viens de la province du Sidamo". "D'accord, désolé, quel est ton nom ?". Je leur ai donné. "D'accord désolé, nous allons te tuer, par recherche photographique, mais tu as de la chance". À partir de ce jour, j'ai eu peur d'aller à pied dans la rue d'Addis, parce qu'ils avaient le droit de tuer librement quiconque ils suspectaient, ou qu'ils suspectaient d'être de l'EPRP, ou anarchiste, contre le gouvernement. Plus tard, à l'hôtel, quand j'essayais d'étudier, la nuit, je n'y arrivais pas, parce que j'entendais les tirs et tout le reste. En sortant le matin, sur la route j'ai vu les corps... j'ai vu le sang... On est envahi par la peur avec tout ce que j'ai traversé, particulièrement en 1970 du calendrier éthiopien, c'est-à-dire en 1977 du calendrier européen. Ce moment était très dur, particulièrement pour moi, pour mon existence. Pour étudier, pour vivre ma vie de tous les jours c'était toujours ... sur le qui-vive. Je pouvais sortir le matin mais sans savoir si j'allais... si j'allais pouvoir rentrer chez moi, comme cela. Quand nous allions à l'école aussi, dans la classe parfois il manquait des amis. Cela voulait dire qu'ils avaient été pris dans leur quartier. Ils ne revenaient pas *bāqa* ! [terminé !]. Nous étions environ 40 avant, et autour de février nous étions environ 20 au *Commercial College*. Et aussi les enseignants. Ceux que nous voyions en décembre, nous ne les voyions plus en février. Personne ne savait, ils avaient été pris ou tués. Et même à Addis il y avait un manque d'enseignants, et les élèves dans les classes devenaient de moins en moins nombreux. Partout, même à l'université. Donc, cela a été un grand moment de souffrance. Tant d'intellectuels ont été tués, je le sais. Tant de jeunes aussi. Même s'ils ont fait une bêtise, ils peuvent les mettre en prison, leur donner une leçon et ils peuvent les remettre dans la société. À l'âge de 15 ans, 12 ans, 10 ans, ils les mettaient en prison. Prendre un enfant

History : Selected Essays, Addis Ababa, Addis Ababa University Press, 2008, p. 441.

de 10 ans, que crois-tu ? Ils disaient que c'était parce qu'il distribuait des tracts aux gens. Et même à l'âge de 10 ans, ils étaient en prison et torturés. Plus tard, je voulais juste quitter Addis mais... je voulais retourner dans le Wolaita, mais dans le Wolaita la situation n'était pas bonne non plus. J'ai entendu à propos du Wolaita que les enfants, les jeunes étaient pris, et même qu'ils étaient jetés dans l'Omo, dans l'eau pour être mangé par les crocodiles. Aussi à Abāla, l'endroit sauvage, ils coupaient leur langue, leurs mains, leurs pieds et les jetaient aux lions sauvages. Même ma promotion dans le Wolaita, du grade 11, avec moi, les étudiants *zāmāch*, la plupart d'entre eux ont été tués. Alors, je ne suis pas rentrée dans le Wolaita, et aussi ce n'était pas bon de vivre à Addis. Finalement, en 1971 du calendrier éthiopien [1978], la situation est devenue un peu plus calme, parce qu'ils avaient achevé presque tous les jeunes et le groupe des intellectuels, les docteurs, les enseignants etc.⁷⁸² »

Terrorisée par ce qu'elle vivait à Addis Abāba, la jeune *Sāhay Zāryehun* ne pouvait pas rentrer chez elle dans le Wolaita où les *zāmāch*, et plus largement les élèves, subissaient la

⁷⁸² « I completed grade 12 and I left to Addis Abāba. At that moment it was very hard to me to exist in Addis because it was *qay sheber* moment, they call it Red [Terror], that Red [Terror]. I tried to join Addis Abāba University. But Addis Abāba University was completely under hard... every time, under hard campaign by militaries. The teachers are taken, they were killed in front of the schools. The students were taken from their bed at night, and we hear that they were killed. So I left Addis Abāba University and I joined Commercial College, because I am afraid of my life. There was free execution moment. Even I had a chance of being dying... by chance, by photograph follow. One day I was going from Commercial College to the hostel I was living, *Hulāteгна police tabya*, police station, around *Qeddestā Maryam*. Two people came by car and they stop the car. They ask me to show them ID card. I say “I don't have ID card I said I am new to this place, to Addis”. “From where are you” they say. “I am from Sidamo province”. “Okay, sorry, what's your name ?”. I told them. “Okay sorry we were going to kill you by photo follow, but you are lucky”. I was afraid from that day to go on foot on the road in Addis, because they gave them free chance of killing anybody whom they suspect, or whom they think that he is the APA, or somebody anarchy, against the government. Later on, I was in the hostel when I was trying to study I cannot study, at night, because I hear bullet shot and everything. When I go to in the morning on the line people body I see... the bloods I see... That makes all fear with all that I passed, especially in 1970 Ethiopian Calendar, in European that means 1977. That moment is very harsh moment, to me especially, to my existence even. To study, to live day to day my life was always... with the suspicion. I may go out in the morning but I don't know that I will, I may go back to my home, like that. When we go to the school also, in the class sometimes we missed friends. Because in their area they were taken that means. They don't come back *bāqa* ! We were in the class around 40 before, and around *Yākatit* we became around 20 in Commercial College. And the teachers too also. Whom we see in the month of *Tāhassas*, we don't see them at *Yākatit*. Nobody knows, they were taken or killed. Even in Addis, they were shortage of teachers, and also students in the class became few and few. Everywhere, in the University also. So it was a very suffering time, that regime was very suffering time. So many intellectuals were killed, I know. So many youngsters even. If they make a mistake even putting them in a jail, give them lesson and they could have been brought into the society. Age of 15, age of 10, age of 12 were all in the jail. Taking a child age of 10... what do you think ? Because he was distributing papers in the society they say. And even age of 10 were in the jail, and tortured. Later on, I just want to leave from Addis but... I want to go back to Wolaita but Wolaita also was not good conditions. I hear of Wolaita the children, the youngsters were taken, even they were thrown to Omo, into water to be eaten by crocodile. Also to Abela, to the lions, wild life place, cutting their tongue and hands and foot and they throw them for the wild lions. Even my batch at Wolaita, grade 11, with me, *zāmācha* students, most of them were killed. So I don't go back to Wolaita, also to exist in Addis it was not good. Finally in 1971 Ethiopian Calendar the conditions are a bit cooler, because they finished almost all the youngsters and the intellectuals group, the doctors, the teachers and so on » ; *SĀHAY ZĀRYEHUN*, fonctionnaire au ministère de l'Agriculture, directrice d'école. Entretien, 7 janvier 2011, Addis-Abeba.

répression. Dès le mois de décembre 1976, le quotidien officiel du gouvernement *Addis Zäman* avait lancé le premier appel à créer des comités de défense de la révolution dans deux *awraja* voisines du Wolaita, le Hadiya et le Kambatta⁷⁸³. Ces comités sont restés célèbres pour le rôle crucial qu'ils ont joué dans la Terreur Rouge. Dans la région Sidamo où se trouve *l'awraja* du Wolaita, 4 000 fusils ont été distribués à 61 000 miliciens⁷⁸⁴. Mais le témoignage de Sähay Zäryehun montre qu'être armé de fusil n'était pas indispensable pour massacrer. C'est ce dont témoigne aussi le père Gino, un missionnaire capucin responsable des activités éducatives de sa congrégation dans le Wolaita depuis 1970 :

« Donc, des emprisonnement, des meurtres... très dur. Ici, je me souviens encore de ce qui est arrivé à une des mes élèves, une fille. Quand quelqu'un veut insulter quelqu'un ici, ils disent en Wolaitigna *bita, bita* ce qui veut dire « mange la terre, mange la terre ». Et c'est pour... ce qu'ils faisaient, concrètement, à ce qui étaient accusés d'être de l'EPRP : j'ai vu ma fille, mon élève, c'était pendant la saison des pluies avec la boue et tout le reste, elle était allongée dans la boue et elle a du manger cette terre, et tous les autres élèves se sont réunis et ils ont pu lui craché dessus, ils ont pu la battre, ils ont pu... il y avait ce genre de... il n'y avait pas de liberté, pas de liberté du tout. Aujourd'hui tu vas, et tu ne peux vivre en paix, parce que tu suspectes que n'importe quand quelqu'un pourrait t'accuser. [...] Dans mon école... mais il y a eu ici tant et tant de gens qui ont été tués, tant de gens qui ont disparu. C'était très très dur. À Addis-Abeba tant de gens ont disparu. Il y avait des charniers, même ici... où je suis allé pour... parce qu'après cette révolution, les gens ont parlé... et nous sommes allés pour ouvrir ce charnier où dix-neuf élèves, dix-neuf jeunes avaient été enterrés vivants. Donc, beaucoup de gens ont disparu⁷⁸⁵».

Le témoignage du père Gino montre des élèves s'acharnant sur une de leur camarade accusée d'être de l'EPRP. Comme Sähay Zäryehun, il met en évidence un autre aspect essentiel de la Terreur Rouge : la violence à l'intérieur même des écoles dès leur réouverture en 1977. Si la grande majorité des membres de l'EPRP était issue du milieu scolaire, si ce

⁷⁸³ BAHRU ZEWDE, « The "Red Terror" in Ethiopia : Historical Context and Consequences », *Society, State and History : Selected Essays*, Addis Ababa, Addis Ababa University Press, 2008, p. 438.

⁷⁸⁴ René LEFORT, *Éthiopie, la révolution hérétique*, Paris, Maspéro, 1981, p. 282.

⁷⁸⁵ « So imprisonment, killing... very bad. Here, I remember still what happened to one of my student, a girl.[...] When somebody wants to insult somebody here, they say in Walaitiña *bita, bita* means « eat the earth, eat the earth ». And this is for...what they use to do is, practically, to those who were accused to be IHeApa. I saw, my girl, my student, it was during the rainy season with the mud and everything, she lied in the *chiqa* and she had to eat this *bita*, and all the other students they gather and they can spit on her, they can kicking her, they can... so there were this kind of... there was no freedom at all, no freedom at all. Today you go, and you couldn't live on peace, because you suspect that always somebody may accuse you. [...] In my school... but there was here some many many people were killed, many people disappeared. It was very very hard. In Addis Ababa so many people disappeared. There was mass graves, even here, which I went... because after this revolution, some people talked... and we went to take out the mass grave where nineteen students, nineteen young buried alive. So many people disappeared » ; ABBA GINO, missionnaire capucin. Entretien, 12 décembre 2009, Soddo, Wolaita.

parti était celui qui réunissait de loin le plus de partisans – il est très difficile d'évaluer leur nombre tant quiconque était opposé au Därg se réclamait de l'EPRP⁷⁸⁶ –, des élèves et enseignants étaient aussi défenseurs du Därg. Les écoles étaient le lieu de conflits politiques entre l'EPRP et le Mä'ison⁷⁸⁷. Elles étaient, aussi, un endroit privilégié pour traquer les opposants au Därg. Pendant les années 1977 et 1978, des réunions d'auto-dénonciations étaient organisées : les élèves étaient rassemblés et des « suspects » appelés à se présenter pour renier leur trahison à la révolution et affirmer leur soutien au Därg. Ceux qui refusaient étaient emmenés⁷⁸⁸.

Plusieurs milliers de jeunes diplômés ont quitté le pays. Ceux qui ne l'ont pas fait et qui ont survécu ont été fortement affectés psychologiquement et parfois physiquement handicapés, hantés par la vision des corps de leurs camarades entassés dans la rue, traumatisés par les tortures subies. Voici comment Démissé Tsiggé se souvient :

« Presque tous les survivants des premiers massacres s'enfuirent pour l'Europe ou les États-Unis. [...] Nous, qui étions restés au pays, nous semblions vivre mais nous étions des morts-vivants, sans espoir, à genoux, écrasés par la botte du Derg. [...] Cinq ans après la chute de l'Empereur, après ma sortie de prison, il me semblait qu'il ne restait plus rien de ma vie. Tous mes amis étaient morts ou à l'étranger, nos organisations dissoutes⁷⁸⁹».

Paolos Sorsa, un des fondateurs de la branche de l'EPRP du Wolaita, témoignait d'un fort sentiment d'échec, d'amertume, mais aussi d'identification à la révolution :

« Le Därg [...] a extrêmement opprimé la jeunesse et la génération des années 1960, les penseurs politiques modernes, éduqués à l'étranger, éduqués au pays. C'était un groupe fort, une génération forte. [...] Et je suis l'un d'eux, je suis un survivant de cette génération. Je t'ai dit d'abord que j'étais resté dix ans en prison pendant le Därg. Et donc, la révolution éthiopienne, c'était ma révolution. [...] La plus grande révolution éthiopienne, la première transformation sociale arrivée dans le pays. Le premier et le pire massacre arrivé dans l'histoire du pays, qui s'est passé entre 1976 et 1980. C'est au cœur de mon histoire, et c'est écrit dans le sang. Quand quelqu'un fait référence à cette partie de l'histoire, je ne sais quelle sorte de sentiment je ressens, je ne peux pas te dire. C'est très amer⁷⁹⁰ ».

⁷⁸⁶ GÉTACHEW KASSA, élève à l'école Tāfari Mākonnen de 1967 à 1971, enseignant. Entretien, 8 août 2009, Addis-Abeba.

⁷⁸⁷ KIFLU TADESSE, *The Generation, Part II. Ethiopia : Transformation and Conflict*, University Press of America, 1998, p. 189.

⁷⁸⁸ KIFLU TADESSE, *The Generation, Part II. Ethiopia : Transformation and Conflict*, University Press of America, 1998, 1998, p. 191.

⁷⁸⁹ DEMISSÉ TSIGGE, « Livres, bouteilles, fusils », *Afrique et histoire*, n° 2, 2004, p. 340.

⁷⁹⁰ « Därg [...] highly oppressed the youth and the generation from 1953 Ethiopian Calendar, the modern political thinkers, [...] educated in foreign countries, educated in the country. It was a very strong part, strong

Conclusion

Les quatre années durant lesquelles le régime du Därg s'est stabilisé et où les grandes réformes ont été mise en œuvre ont été extrêmement denses. Grâce à la réforme agraire et à la *zāmacha*, les relations entre le centre et les périphéries ont atteint une intensité inconnue jusqu'alors. Tout d'abord, en détruisant la classe intermédiaire constituée par les propriétaires terriens, l'État approfondissait son emprise, mais faisait aussi sauter un verrou qui fermait les portes de l'espace national aux paysans du Sud. Ensuite, en portant la révolution dans les campagnes, l'État et les *zāmach* ont impliqué les paysans dans un mouvement qui se déployait à l'échelle du pays entier. Les possibilités de création d'un imaginaire national se sont accrues. La rencontre entre le milieu scolaire d'Addis-Abeba, celui des petites villes de province et le monde paysan a constitué un décloisonnement inédit. Les réalités de la rencontre ont été distinctes suivant les lieux mais une vue d'ensemble montre de bons contacts entre le monde urbain des écoles et celui des campagnes. Jamais le milieu scolaire et le monde paysan n'avaient partagé ainsi le quotidien, jamais non plus ils n'avaient eu de marge de manœuvre politique aussi large que pendant les premiers mois de la *zāmacha*. Si son impact sur les représentations politiques et sociales des *zāmach* est relativement bien connu, l'effet de cette expérience sur celles du monde paysan mériterait la plus grande attention.

Pour les élèves, la *zāmacha* a été un moment d'intense politisation, tant dans la confrontation avec la misère des campagnes, que grâce à la diffusion à grande échelle de la culture politique marxiste qui mûrissait depuis le début des années 1960 parmi les étudiants de l'université d'Addis-Abeba et à l'étranger. Pour les élèves des écoles secondaires de province, la politisation amorcée avant la révolution a alors connu une accélération sans précédent. Il s'est agi d'une courte période de liberté et d'exaltation suivie d'une ferme reprise en main par le régime du Därg, alors que des milliers d'élèves, d'étudiants et d'enseignants refusaient que la révolution soit confisquée par une dictature militaire. La génération d'étudiants qui avait fait ses armes contre le régime de Haylä Sellasé a vu son rêve d'émancipation se répandre massivement auprès de toute une génération, et a même pu croire qu'il deviendrait celui de la nation entière ; avant que le Därg ne le lui vole. Ce rêve a été

generation. [...] And I am one of them, I remained from that generation. First I told you that I have been in prison for 10 years during Därg. And so, the Ethiopian Revolution it was my revolution. [...] The main Ethiopian revolution, the first social transformation happened in the country. The first and the worst massacre happened in the history of the country, which happened from 1968 to 1972 Ethiopian Calendar. It is mainly heart and part of my history, and it is written with blood. When one mention about that part of this history, I don't know what sort of feeling I feel I can't tell you. It is very bitter» ; PAOLOS SORSA, fonctionnaire au ministère de la Justice. Entretien, 14 décembre 2010, Addis-Abeba.

enterré avec la Terreur Rouge. Les étudiants, enseignants et élèves sont sortis de l'expérience divisés par les rancunes et la haine, brisés par la violence, épuisés ; soumis au Därg. La *zāmācha* et la Terreur Rouge constituent un même moment charnière de l'histoire politique et sociale du milieu scolaire éthiopien.

Que restait-il au terme de ces quatre années ? Dans le Sud, le pouvoir des colons « féodaux » appartenait au passé, un passé très proche mais définitivement disparu. Le nouveau régime portait un discours qui défendait une conception égalitaire des classes et des nationalités. Ceci devait faciliter l'intégration en renforçant le sentiment d'appartenance à la communauté politique, en élargissant les critères d'inclusion à la nation. Les paysans du Sud étaient entrés dans l'Éthiopie de Menilek II pour y être exploités. Jusqu'à la fin du régime de Haylä Sellasé, ils avaient peu de raisons de se sentir appartenir à une nation éthiopienne. L'école avait été présentée comme un outil d'intégration nationale mais restait, en 1974, un phénomène très minoritaire, même dans le Wolaita comparativement bien scolarisé par rapport aux autres régions du Sud. La *zāmācha* a constitué une extension massive du phénomène éducatif qui a posé les bases des politiques futures. Le régime du Därg stabilisé pouvait lancer sa politique d'éducation des masses au service du « socialisme éthiopien ».

PARTIE 2

L'éducation du Därg : émancipations et encadrement (1978-1991)

Le régime militaire du Därg s'est stabilisé entre le renversement de Haylā Sellasé, en 1974, et 1978 : quatre années de troubles et de violences au cours desquelles l'opposition marxiste civile issue du mouvement étudiant éthiopien a été éliminée. Pendant l'année 1975, le Därg a mis en œuvre une série de nationalisations qui ont transformé l'Éthiopie. En avril 1976, les nouveaux tenants du pouvoir promulguèrent le programme de la *National Democratic Revolution*, qui donnait les grandes orientations de la nouvelle politique nationale. Le Därg déclarait l'adoption officielle du « socialisme scientifique » et engageait la nation dans la construction de « l'Éthiopie socialiste ». Ce projet politique impliquait une nouvelle manière de penser la nation, son avenir et, partant, son éducation. Conjointement à la disparition de la classe aristocratique, le Därg annonçait l'émancipation de celles et ceux qui avaient été opprimés par le passé : les paysans, les populations marginalisées du Sud, les femmes. Les objectifs conjugués d'émanciper et de construire une société socialiste nécessitaient une profonde transformation des objectifs, tant quantitatifs que qualitatifs, de l'éducation héritée du régime de Haylā-Sellasé. Il fallait mettre en œuvre une éducation de masse orientée vers la construction d'une nouvelle société. La nouvelle politique éducative a été élaborée avec la participation de pédagogues est-allemands, qui ont remplacé les coopérants américains dans le sillage des changements d'alliances entraînés par la révolution.

La conscience de classe comme ciment de la nation

La brochure *Ethiopia in Revolution*, publiée en juillet 1977 par le ministère de l'Information, précisait que « les effets du total sous-développement de l'économie du pays, dû à l'insidieux et débilitant mode de production féodal, ont été la soumission systématique des millions d'Éthiopiens aux fléaux de la pauvreté, de la maladie et de l'ignorance⁷⁹¹ ». Le système féodal était responsable du fait que l'Éthiopie compte parmi « les pays les plus arriérés du monde⁷⁹² ». C'était pourquoi le programme de la *National Democratic Revolution* avait

⁷⁹¹ « In sum, the effect of the overall under-development of the country's economy owing to the insidious and debilitating feudal mode of production had been the systematic subjection of the millions of Ethiopian to the scourges of poverty, disease and ignorance » ; MOI, *Ethiopia in Revolution*, Ethiopian Revolution Information Center, Addis Ababa, July 1977, p. 7.

⁷⁹² MOI, *Ethiopia in Revolution*, Ethiopian Revolution Information Center, Addis Ababa, July 1977, p. 6.

annoncé, un peu plus d'un an auparavant, qu'il fallait « abolir totalement le féodalisme, l'impérialisme et le capitalisme bureaucratique en Éthiopie et, dans l'effort conjugué de toutes les forces anti-féodales et anti-impérialistes, construire une Éthiopie nouvelle et poser de solides fondations pour la transition vers le socialisme⁷⁹³».

Bien que le terme semble étrangement choisi, « capitalisme bureaucratique » désignait l'alliance de la « classe féodale » éthiopienne et de l'impérialisme américain, comme système d'oppression spécifique des Éthiopiens sous le régime de Haylā Sellasé⁷⁹⁴. S'arracher de l'« arriération » impliquait de lutter contre ceux qui avaient fait fonctionner ce système. La notion d'« ennemi de classe » (*yämädäb tālat*) a alors fait son apparition dans la rhétorique officielle. Elle s'appliquait, non seulement, à la « classe féodale » et à ses alliés impérialistes, mais aussi aux partis et syndicats qui avaient participé à la révolution en s'opposant au gouvernement militaire. Être désigné comme ennemi de la révolution revenait à être assimilé à un ennemi de l'Éthiopie. Pour appartenir légitimement à la communauté politique nationale, il fallait, désormais, faire partie de « l'alliance des travailleurs et des paysans, en collaboration avec la petite bourgeoisie et les autres forces anti-féodales et anti-impérialistes⁷⁹⁵». La nation était redéfinie sur des bases égalitaires et devait être, à l'avenir, cimentée par la conscience de classe, unie dans le but de construire la société nouvelle.

Le programme de la *National Democratic Revolution* annonçait, par ailleurs, que dans l'Éthiopie socialiste :

« Le droit à l'auto-détermination de toutes les nationalités sera reconnu et entièrement respecté. Aucune nationalité n'en dominera une autre du moment où l'histoire, la culture, la langue et la religion de chaque nationalité seront également reconnues conformément à l'esprit du socialisme. L'unité des nationalités d'Éthiopie sera fondé sur leur lutte commune contre le féodalisme, l'impérialisme, le capitalisme bureaucratique et toutes les forces réactionnaires. Cette lutte unie s'appuie sur le désir de construire une nouvelle vie et une nouvelle société fondée sur l'égalité, la fraternité et le respect mutuel⁷⁹⁶».

⁷⁹³« To completely abolish feudalism, imperialism and bureaucratic capitalism from Ethiopia and with the united effort of all anti-feudal and anti-imperialist forces build a new Ethiopia and lay strong foundation for the transition to socialism » ; PROVISIONAL MILITARY GOVERNMENT OF ETHIOPIA, *Programme of the National Democratic Revolution of Ethiopia*, Addis Ababa, 20 April 1976, p. 1

⁷⁹⁴ MOI, *Ethiopia in Revolution*, Ethiopian Revolution Information Center, Addis Ababa, July 1977, pp. 20 -21.

⁷⁹⁵ PROVISIONAL MILITARY GOVERNMENT OF ETHIOPIA, *Programme of the National Democratic Revolution of Ethiopia*, Addis Ababa, 20 April 1976, p. 1.

⁷⁹⁶« The right to self-determination of all nationalities will be recognized and fully respected. No nationality will dominate another one since the history, culture, language and religion of each nationality will have equal recognition in accordance with the spirit of socialism. The unity of Ethiopia's nationalities will be based on their common struggle against feudalism, imperialism, bureaucratic capitalism and all reactionary forces. This united struggle is based on the desire to construct a new life and a new society based on equality, brotherhood and

La redéfinition de la nation sur des bases égalitaires impliquait la promotion en son sein des nationalités qui avaient été opprimées par le passé. C'était, en effet, « la "monarchie de droit divin" [qui] avait maintenu les masses souffrantes et exploitées d'Éthiopie dans l'arriération et les avait divisées selon des critères nationaux, régionaux, religieux, linguistiques et sectaires⁷⁹⁷ ». Le Därg proclamait l'abolition de la domination culturelle du Nord chrétien sur le Sud musulman et « païen », qui avait si fortement structuré les relations politiques et sociales de l'Éthiopie pré-révolutionnaire. Ce faisant, le nouveau régime procédait à une extension des frontières de la nation au service d'un nationalisme plus intégrateur que le précédent ; une forme de « nationalisme séculier, débarrassé des limitations et discriminations religieuses, sociales et culturelles qui l'avaient restreint par le passé⁷⁹⁸ ». De fait, toute idée d'auto-détermination était exclue. La définition d'ennemis communs et l'égalité des nationalités devaient créer un sentiment de solidarité de classe à l'échelle de la nation, transcendant les identités particulières.

Enfin, sous le régime renversé, « les femmes éthiopiennes [...] étaient soumises à une double forme d'oppression et d'exploitation – l'oppression et l'exploitation de classe d'une part, et le machisme d'autre part⁷⁹⁹ ». Au contraire, le programme de la *National Democratic Revolution* déclarait que, dans l'Éthiopie socialiste, « il n'y aura aucune sorte de discrimination [...] de sexe. Aucun citoyen ne se verra accordé de privilège spécifique dans ses entreprises politiques, économiques et sociales sur la base [...] du sexe⁸⁰⁰ ». En regard de l'indifférence manifestée par le régime de Haylä Sellasé, le Därg annonçait que la libération des femmes était une composante à part entière de la politique nationale. L'égalité au sein de la nouvelle nation socialiste concernait aussi celle des sexes. En conformité avec la conception défendue par Lénine, l'idée centrale était que des femmes jouissant de leurs droits

mutual respect » ; PROVISIONAL MILITARY GOVERNMENT OF ETHIOPIA, *Programme of the National Democratic Revolution of Ethiopia*, Addis Ababa, 20 April 1976, p. 5.

⁷⁹⁷ « The "divine right of kingship" has kept the suffering and exploited masses of Ethiopia backward and had divided them along national, regional, religious, linguistic and sectarian lines » ; MOI, *Ethiopia in Revolution*, Ethiopian Revolution Information Center, Addis Ababa, July 1977, p. 20.

⁷⁹⁸ « secular nationalism, divorced [...] from the religious, social, and cultural trappings which had restricted it in the past » ; Christopher CLAPHAM, *Transformation and Continuity in Revolutionary Ethiopia*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988, p. 195.

⁷⁹⁹ « The Ethiopian women [...] hitherto were subjected to double forms of oppression and exploitation – i. e. class oppression and exploitation on the one hand, and male chauvinism on the other. [...] The man to whom the Ethiopian women were married too, often would regard them as objects of manipulation. He would not accord them the most elemental and basic aspects of human dignity and human rights » ; MOI, *Ethiopia in Revolution*, Ethiopian Revolution Information Center, Addis Ababa, July 1977, p. 39.

⁸⁰⁰ « There will not be any sort of discrimination among [...] sexes. No citizen will be accorded special privilege in his or her political, economic and social undertaking on basis of [...] sex » ; PROVISIONAL MILITARY GOVERNMENT OF ETHIOPIA, *Programme of the National Democratic Revolution of Ethiopia*, Addis Ababa, 20 April 1976, p. 6.

et investies dans des activités politiques participeraient plus pleinement à la construction de la nouvelle société⁸⁰¹. En effet, les trois catégories mobilisées au service de la redéfinition égalitaire de la nation étaient hiérarchisées entre elles, en ordre décroissant d'importance : classe, nationalité et genre. C'est seulement au sein d'une Éthiopie unie, cimentée par la conscience de classe, que les nationalités et les femmes réaliseraient leur émancipation. La fin de l'oppression des nationalités et des femmes était subordonnée à la construction de l'Éthiopie socialiste.

Transformer l'éducation pour construire l'Éthiopie socialiste

L'éducation devait être transformée conformément à ce nouveau projet politique. Le système scolaire, jusqu'alors orientée vers la société industrielle capitaliste, devaient être tourné vers les pays socialistes. Plus généralement, l'adoption officielle du « socialisme scientifique » impliquait un changement d'alliances internationales. Au début du mois de mai 1977, Mängestu Haylä-Maryam était à Moscou pour conclure des accords de coopération économique, culturelle et militaire avec l'URSS⁸⁰². L'alliance soviétique a entraîné dans son sillage celle des pays de l'Est et, en matière éducative, celle de la RDA. La politique de coopération entre la RDA et l'Éthiopie a duré jusqu'à la réunification de l'Allemagne. Entre 1976 et 1989, six « plans de travail » ont été établis entre les ministères éthiopiens de l'Éducation, de la Culture et de la Santé, et leurs homologues d'Allemagne de l'Est⁸⁰³. Le gouvernement éthiopien était intéressé par la coopération éducative avec l'Allemagne de l'Est car son système scolaire était considéré comme l'un des meilleurs parmi les modèles socialistes. Pour sa part, la RDA s'est efforcée d'orienter le système scolaire éthiopien vers son propre modèle, à travers la conception des politiques éducatives, des programmes scolaires, et la formation des personnels administratifs et enseignants⁸⁰⁴.

Le système scolaire du régime de Haylä Sellasé était accusé d'avoir seulement visé la création d'une administration loyale pour assurer le maintien de la classe au pouvoir⁸⁰⁵. La

⁸⁰¹ Maxine MOLYNEUX, « Socialist Societies Old and New : Progress Towards Women's Emancipation », *Feminist Review*, p. 9.

⁸⁰² ANDARGACHEW TIRUNEH, *The Ethiopian Revolution (1974-1987)*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993, p. 218.

⁸⁰³ HAILE GABRIEL DAGNE, *The Commitment of the German Democratic Republic in Ethiopia. A Study based on Ethiopian sources*, Spectrum 93, Berlin Series on Society, Economics and Politics in Developing Countries, LIT, 2006, p. 74.

⁸⁰⁴ HAILE GABRIEL DAGNE, *The Commitment of the German Democratic Republic in Ethiopia. A Study based on Ethiopian sources*, Spectrum 93, Berlin Series on Society, Economics and Politics in Developing Countries, LIT, 2006, p. 76.

⁸⁰⁵ MOE, *Education in Socialist Ethiopia : Origins, Reorientation, Strategy for Future Development*, by Geoffrey Last, Addis Ababa, 1984, p. 6.

faible diffusion de l'éducation scolaire résultait d'un choix délibéré de « la monarchie [qui] avait maintenu la population dans l'ignorance pour mieux pouvoir l'opprimer⁸⁰⁶. Au contraire, l'éducation serait dorénavant dispensée à l'ensemble de la population. C'est ce qu'annonçait, en avril 1976, le programme de la *National Democratic Revolution* :

« L'amélioration du bien-être des masses d'Éthiopie et le développement entier du pays dépendent de l'effort déterminé des gens eux-mêmes. C'est la détermination et l'effort des masses qui va ouvrir la voie au cours futur du pays. Mais, afin de mobiliser l'énergie des masses dans le but d'améliorer la production, les mesures suivantes doivent être prises :

Il y aura un programme éducatif qui fournira une éducation gratuite, pas à pas, à toutes les masses. Un tel programme aura pour but d'intensifier la lutte contre le féodalisme, l'impérialisme et le capitalisme bureaucratique. Toutes les mesures nécessaires seront prises pour éradiquer l'analphabétisme. Tous les encouragements seront donnés au développement de la science, de la technologie, des arts et de la littérature. Tous les efforts seront faits pour rendre les diverses cultures libres de la domination impérialiste, et de leurs propres caractères réactionnaires⁸⁰⁷».

L'éradication de l'analphabétisme était une priorité car il était entendu qu'analphabétisme, pauvreté et marginalisation se recoupaient. Une population alphabétisée était le premier pas vers une éducation généralisée, qui assurerait la mobilisation de toutes et tous au service du bien commun ; un pré-requis pour s'arracher collectivement de la misère. Sous Haylä Sellasé, le système scolaire avait dispensé une éducation élitiste, en avançant qu'une minorité de personnes éclairées guiderait la nation vers le progrès. Le Därg annonçait une éducation de base généralisée, pour un développement par le bas, dont chacune et chacun serait acteur. Comme le précisait, en 1984, la brochure *Education in Socialist Ethiopia : Origins, Reorientation, Strategy for Future Development*, publiée par le ministère de l'Éducation à l'occasion du dixième anniversaire de la révolution : « la participation de masse

⁸⁰⁶ MOE, *Education in Socialist Ethiopia : Origins, Reorientation, Strategy for Future Development*, by Geoffrey Last, Addis Ababa, 1984, p. i.

⁸⁰⁷ « The enhancement of the welfare of the broad masses of Ethiopia and the entire development of the country depends on the determined effort of the people themselves. It is the determination and the effort of the masses that will pave the future course of the country. But in order to mobilize the energy of the masses for the purpose of increasing production, the following steps need to be undertaken : There will be an educational programme that will provide free education, step by step, to the broad masses. Such a programme will aim at intensifying the struggle against feudalism, imperialism and bureaucratic capitalism. All necessary measures to eliminate illiteracy will be undertaken. All necessary encouragement will be given for the development of science, technology, the arts and literature. All the necessary effort will be made to free the diversified cultures of imperialist cultural domination, from their own reactionary characteristics. Opportunities will be provided to allow to develop, advance and grow with the aid of modern means and resources » ; MOE, *Basic Information on Education in Ethiopia*, Addis Ababa, July 1977, pp. 3-4.

au développement *par l'éducation* implique que le processus éducatif renforce la participation et équipe les générations présentes et futures pour avancer dans la construction d'une société nouvelle⁸⁰⁸». L'éducation était pensée comme la matrice de la transformation sociale.

En 1980, le ministère de l'Éducation détaillait les trois objectifs généraux de la nouvelle politique scolaire dans le document *General Objectives for Ethiopian Education* :

« *L'éducation pour la conscience scientifique* encourage un environnement favorable à la recherche et l'expérimentation, et à l'application de méthodes scientifiques dans chaque aspect de l'apprentissage.

L'éducation pour la production, qui relie les savoir-faire pratiques et techniques à une compréhension des modes de production socialistes et à des attitudes qui expriment l'amour et le respect pour le travail.

L'éducation pour la conscience socialiste, qui comprend le développement de la conscience politique, une compréhension de la nature du changement dans la transition vers une société socialiste, et le rôle de l'individu et des masses pour porter ces changements. Ces objectifs de base sont placés dans le contexte général de l'enseignement de la morale et de l'éthique fondés sur les principes du marxisme-léninisme et l'enseignement de l'éducation esthétique et physique qui sont des composantes essentielles du développement complet de l'homme et de la femme socialistes⁸⁰⁹».

Alors que le programme de la *National Democratic Revolution* reprenait de grands principes éducatifs communs à l'ensemble des régimes socialistes, la rhétorique mobilisée dans les *General Objectives for Ethiopian Education* rappelle fortement celle utilisée en RDA. Tout comme la pédagogie est-allemande, la pédagogie éthiopienne envisageait, grâce à une éducation polytechnique liant la théorie à la pratique, la formation d'une personnalité complète, d'un « homme nouveau » qui construirait une « société nouvelle »⁸¹⁰. Construire une

⁸⁰⁸ « Mass participation in development *with education* implies that the educational process must enhance participation and equip the present and the coming generations to make advance in the construction of a new society » [souligné dans l'original] ; MOE, *Education in Socialist Ethiopia : Origins, Reorientation, Strategy for Future Development*, by Geoffrey Last, Addis Ababa, 1984, p. 15.

⁸⁰⁹ « *Education for production*, which relates practical and technical skills to an understanding of socialist modes of production and to attitudes expressing respect and love for labour. *Education for scientific consciousness* emphasising an environment for inquiry and experimentation and the application of scientific method to all aspects of learning. *Education for Socialist Consciousness* which embraces the development of political consciousness, an understanding of the nature of change in the transition toward a socialist society, and the role of the individual and the masses in carrying out these changes. These basic objectives are placed in the general context of the teaching of moral and ethics based in the principles of Marxism-Leninism and the teaching of aesthetics and physical education which are essential components in the all-round development of socialist man and woman » ; MOE, *Education in Socialist Ethiopia : Origins, Reorientation, Strategy for Future Development*, by Geoffrey Last, Addis Ababa, 1984, p. 20.

⁸¹⁰ MOE, *Education in Socialist Ethiopia : Origins, Reorientation, Strategy for Future Development*, by Geoffrey Last, Addis Ababa, 1984, p. 15 ; sur l'éducation en RDA, voir Emmanuel DROIT, « L'éducation en RDA, ou la

société socialiste impliquait une éducation intégrale qui s'intéresse à la conscience politique, aux compétences techniques, scientifiques et intellectuelles des individus ; tout en attachant un soin particulier à l'éthique et aux qualités morales. L' « homme nouveau » était un travailleur productif, dévoué à l'avancement de la collectivité dans le chemin tracé par le marxisme-léninisme défini selon l'orthodoxie soviétique. Il devait être profondément convaincu de l'inéluctabilité de la transition vers le socialisme et tendre ses forces pour qu'elle se réalise.

Dans les années 1980, le ministère de l'Éducation a, par ailleurs, mobilisé la notion de « société apprenante » (*learning society*), en vogue depuis les années 1970 au sein d'institutions internationales telles que l'UNESCO. Dans la préface de la brochure *Education in Socialist Ethiopia : Origins, Reorientation, Strategy for Future Development*, le ministre de l'Éducation, Bililign Mandefro, expliquait : « Nous pensons que l'éducation en Éthiopie a été dorénavant placée sur une voie qui va aboutir à la création d'une SOCIÉTÉ APPRENANTE. À travers les générations à venir, cette société apprenante va transformer l'Éthiopie⁸¹¹ ». En partant du constat que les sociétés contemporaines connaissent des changements permanents et que l'éducation doit être adaptée à cette situation, la notion de « société apprenante » (*learning society*) met en avant une éducation de tous, tout au long de la vie, qui doit s'étendre, au-delà des écoles, aux enfants comme aux adultes. Ses premières théorisations ont vu le jour à la fin des années 1960 sous la plume de chercheurs en éducation de tendance libérale⁸¹². Il s'agissait, pour eux, d'adapter la circulation des savoirs aux transformations du marché et de l'économie capitaliste, de rendre les individus capables de vivre dans un monde où les changements étaient de plus en plus rapides⁸¹³. Dans la notion de « société apprenante », les décideurs scolaires éthiopiens n'entendaient pas une éducation adaptée au marché, mais une société où l'instruction et l'apprentissage seraient intégrées aux activités quotidiennes ; où les communautés seraient actrices de leur éducation dans une dynamique de transformation sociale.

Pour réaliser ce projet éducatif, le Därg a mis en place une politique scolaire

quête de l'homme socialiste nouveau (1949-1990), *Histoire de l'éducation*, n° 101, janvier 2004, pp. 3-34.

⁸¹¹ « We believe that education in Ethiopia has now been set on a course which will result in the creation of a LEARNING SOCIETY. Through the generations to come, that learning society will transform Ethiopia » [lettres capitales dans l'original] ; MOE, *Education in Socialist Ethiopia : Origins, Reorientation, Strategy for Future Development*, by Geoffrey Last, Addis Ababa, 1984, p. i.

⁸¹² Peter JARVIS, « Globalisation, the learning society and comparative education », *Comparative Education*, vol. 36, n°3, 2000, pp. 343-355.

⁸¹³ Peter JARVIS, « Globalisation, the learning society and comparative education », *Comparative Education*, vol. 36, n°3, 2000, pp. 345 et 349.

ambitieuse, qui articulait les éducations non-formelle et formelle. Le régime a lancé une campagne nationale d'alphabétisation, qui a duré de 1979 à la chute du régime en 1991, dans l'objectif d'éradiquer totalement l'analphabétisme. Les pédagogues éthiopiens considéraient, d'abord, que l'avancée de l'écrit permettrait une meilleure intégration nationale par la diffusion de lectures communes. Ils comptaient, ensuite, sur l'écrit pour transmettre des idées et des techniques nouvelles. Ils espéraient, enfin, que des familles alphabétisées scolariseraient plus spontanément leurs enfants, permettant à l'éducation scolaire de s'intégrer dans les habitudes des communautés (chapitre 6). La campagne d'alphabétisation a été menée conjointement à une importante extension du semis scolaire en direction des campagnes. L'impulsion vers une éducation généralisée, donnée par la campagne d'alphabétisation, trouverait ainsi un prolongement et une pérennité dans l'éducation formelle, qui ancrerait l'éducation jusqu'au cœur des villages (chapitre 7).

Les contenus des enseignements ont été modifiés pour correspondre au nouveau projet politique. L'histoire nationale a été revue à l'aune du matérialisme historique et justifiait la révolution par une critique sévère du régime renversé. L'éducation politique a fait l'objet d'une discipline à part entière pour transmettre les fondamentaux du marxisme-léninisme et, une fois encore, justifier la révolution. Les cours de géographie présentaient le grand projet du régime, qui était d'apporter le développement par la planification, la collectivisation et l'industrialisation sur le modèle soviétique (chapitre 8). Les relations de pouvoir au sein de l'espace scolaire ont été affectées par les transformations en cours dans la société. Les discriminations fondées sur des critères culturels se sont atténués, conformément à l'objectif de créer un nationalisme plus intégrant. La violence de la relation pédagogique s'est, en revanche, fortement intensifiée, en relation avec les pratiques de pouvoir violentes du Därg. Les processus de transmission d'une conscience politique et d'une éthique du travail doivent être interprétés à l'aune de ce double mouvement d'ouverture et de violence (chapitre 9). Pendant les 17 années qu'a duré le gouvernement du Därg, l'école a été un outil d'avancée de l'État qui s'est traduit, simultanément, par une intensification du contrôle social et par une promotion des marginalisés au sein de la nation. Sous l'effet d'une combinaison de coercition et de demande sociale, les populations se sont rapprochées de l'école. Vu depuis le Wolaita, que signifie ce rapprochement en terme de rapport à l'État et de sentiment d'appartenance à la nation éthiopienne ?

Chapitre 6

La campagne d'alphabétisation : matrice de la société nouvelle ?

(1979-1985)

Accoucher d'une « société apprenante » pour nourrir la conscience scientifique, encourager des attitudes socialistes et augmenter la production demandait l'alphabétisation préalable de la population. À cet effet, le Därg a mis en œuvre, en 1979, une campagne nationale dont l'objectif était l'éradication totale de l'analphabétisme en 1987. Action phare du régime, elle a été envisagée comme l'impulsion première qui mettrait la population en mouvement vers une éducation généralisée et durable ; une éducation qui transformerait la société. Ce chapitre souhaite montrer, d'une part, comment cette campagne a été conçue comme un puissant vecteur de mobilisation et, d'autre part, mettre à jour les dynamiques éducatives, sociales et politiques qu'elle a suscité aux échelles nationale et locale. Analyser les modalités selon lesquelles un projet de masse décidé par le haut a été investi par la population permettra de comprendre comment les acteurs – les communautés paysannes, les femmes, les membres de nationalités marginalisées – se sont pensés et ont voulu agir dans la communauté politique nationale. En s'appuyant sur des documents officiels issus du ministère de l'Éducation, des rapports et des articles publiés par l'UNESCO, des manuels d'alphabétisation et des entretiens oraux, il s'agit d'analyser la manière dont le régime a organisé la campagne, les enseignements associés à l'alphabétisation et les modes d'investissement de la population du Wolaita dans cette politique nationale.

La campagne d'alphabétisation a débuté en 1979 et a duré jusqu'à la chute du Därg, en 1991. Ce chapitre se concentre sur les années 1979-1985, courte période de calme où le régime s'est institutionnalisé dans les campagnes. L'année 1985 a été marquée par une grande famine qui a été suivie par des déplacements forcés de population et par la politique de villagisation. La seconde moitié des années 1980 a aussi vu l'intensification de la guerre contre l'Érythrée. La période 1985-1991 est ainsi celle de dynamiques distinctes, de pressions accrues sur la population et sera traitée dans les chapitres 11 et 12.

Éradiquer l'analphabétisme : la méthode

Pour mettre en œuvre sa campagne, le régime s'est appuyé sur des expériences d'alphabétisation qui avaient été menées à plus petite échelle depuis les années 1960.

La mise à profit des expériences d'alphabétisation passées

Des années 1960 au début des années 1970, le gouvernement éthiopien, l'UNESCO, le PNUD et l'Église luthérienne ont mené des projets d'alphabétisation fonctionnelle. Ils visaient à doter des populations ciblées de connaissances et savoir-faire adaptés pour augmenter leur productivité et servir le développement. La première proclamation sur l'alphabétisation émise par l'empereur Haylā Sellasé date de 1955 :

« Nous enjoignons chaque Éthiopien analphabète, entre les âges de 18 à 50 ans, de suivre, après avoir accompli ses tâches journalières, tout enseignement fondamental qui lui permettra d'apprendre à lire et à écrire en amharique, soit dans les écoles, gouvernementales ou privées qui existent dans son voisinage, soit en employant un professeur particulier dans son village ou dans son district⁸¹⁴».

Cette déclaration officielle appelait les adultes à œuvrer à leur alphabétisation de leur propre chef, à l'aide de leurs moyens personnels et des ressources éducatives disponibles localement. Le gouvernement ne s'engageait à rien, aucun objectif quantitatif n'était fixé et la seule finalité mentionnée était l'apprentissage de la langue nationale. En somme, le gouvernement n'annonçait pas une politique. Le premier pas significatif date de 1961, avec l'établissement de la « Campagne Nationale d'Alphabétisation »⁸¹⁵ – nom trompeur car il s'agissait d'une institution et non d'une campagne. L'empereur était le patron de son comité d'organisation, le prince héritier en était le président, le patriarche et le premier ministre étaient membres d'honneur ; ceci afin de « montrer l'importance que le gouvernement et le peuple d'Éthiopie [accordaient] à une telle organisation⁸¹⁶ ». En 1966, un département de l'Éducation pour adultes a été établi au sein du ministère de l'Éducation⁸¹⁷. Dès l'été 1962, 13 280 personnes ont suivi des cours d'alphabétisation, elles étaient 27 000 en 1964, puis leur nombre est tombé à 7 500 en 1969, avant que le projet ne périclité⁸¹⁸.

⁸¹⁴ Cité dans : MOE, *Chaque Éthiopien saura lire et écrire et pour toujours*, Comité de Coordination de la Campagne Nationale d'Alphabétisation, mai 1981, p. 10.

⁸¹⁵ MOI, *Ethiopia Today : Education*, Addis Ababa, p. 23.

⁸¹⁶ Dans MOE, *Chaque Éthiopien saura lire et écrire et pour toujours*, Comité de Coordination de la Campagne Nationale d'Alphabétisation, mai 1981, p. 11.

⁸¹⁷ MOI, *Ethiopia Today : Education*, Addis Ababa, p. 23.

⁸¹⁸ GUDETA MAMMO, « Éthiopie : la campagne nationale d'alphabétisation », *Perspectives : revue trimestrielle de*

La plus importante action d'alphabétisation menée avant la révolution a été la « *Yämesrach Demṣ Literacy Campaign* » (YDLC), mise en œuvre entre 1962 et 1975⁸¹⁹. Elle a été initiée par l'Église évangélique *Mäqanä Yäsus*, affiliée à la *Lutheran World Federation*. Bien que cette Église soit implantée au sud-ouest du pays, tout particulièrement dans le Wälläga mais aussi dans l'Illubabor, le Gamo-Goffa et le Sidamo⁸²⁰, la campagne a été menée dans 12 des 14 provinces de l'empire, en priorisant les zones rurales isolées⁸²¹. Les activités étaient soumises au cadre mis en place par le gouvernement éthiopien pour les missions. Dans les régions du Nord à majorité chrétienne orthodoxe, les écoles étaient implantées dans des villages musulmans pour ne pas concurrencer l'Église officielle⁸²². La YDLC avait des visées d'évangélisation couplées à un projet d'alphabétisation fonctionnelle. Les enseignements dispensés étaient l'Amharique, l'arithmétique et la Bible auxquels étaient ajoutés des cours portant sur l'agriculture, la nutrition et la santé⁸²³. En 1973, elle avait touché 375 000 personnes, dont la moitié était composée par les fidèles des églises évangéliques éthiopiennes⁸²⁴. À partir de 1975, les centres d'alphabétisation de la YDLC ont été progressivement transférés aux associations de paysans nouvellement créées⁸²⁵. Les enseignants, des Éthiopiens peu formés qui ont accompli un travail important avec très peu de moyens, se sont alors mis au service de la campagne d'alphabétisation du Därg en tant qu'instructeurs et inspecteurs⁸²⁶.

La troisième initiative a été le « Projet d'alphabétisation et de formation professionnelle pour adultes », mis en œuvre entre 1968 et 1974. Il s'inscrivait dans le cadre du « Programme expérimental mondial d'alphabétisation » (PEMA) mené et financé par l'UNESCO et le PNUD dans 11 pays entre 1967 et 1973⁸²⁷. En Éthiopie, quatre zones ont été sélectionnées : le Wolaita, l'Arsi, le Kaffa et Methara Ribbon⁸²⁸. La planification et la direction

l'éducation, vol. 12, n°2, 1982, p. 206.

⁸¹⁹ « *Yämesrach Demṣ* » signifie « La voix de la Bonne nouvelle » en Amharique.

⁸²⁰ Øyvind M. EIDE, *Revolution and Religion in Ethiopia*, Oxford, James Currey, 2000, p. 55.

⁸²¹ Margareta SJÖRSTRÖM, Rolf SJÖRSTRÖM, *How Do You Spell Development ? A Study of a Literacy Campaign in Ethiopia*, Uppsala, Scandinavian Institute of African Studies, 1983, p. 11.

⁸²² Margareta SJÖRSTRÖM, Rolf SJÖRSTRÖM, *How Do You Spell Development ? A Study of a Literacy Campaign in Ethiopia*, Uppsala, Scandinavian Institute of African Studies, 1983, pp. 69-71.

⁸²³ Margareta SJÖRSTRÖM, Rolf SJÖRSTRÖM, *YDLC, a Literacy Campaign in Ethiopia*, Uppsala, Scandinavian Institute of African Studies, 1973, p. 17.

⁸²⁴ Margareta SJÖRSTRÖM, Rolf SJÖRSTRÖM, *YDLC, a Literacy Campaign in Ethiopia*, Uppsala, Scandinavian Institute of African Studies, 1973, p. 14.

⁸²⁵ Margareta SJÖRSTRÖM, Rolf SJÖRSTRÖM, *How Do You Spell Development ? A Study of a Literacy Campaign in Ethiopia*, Uppsala, Scandinavian Institute of African Studies, 1983, p. 11.

⁸²⁶ Margareta SJÖRSTRÖM, Rolf SJÖRSTRÖM, *How Do You Spell Development ? A Study of a Literacy Campaign in Ethiopia*, Uppsala, Scandinavian Institute of African Studies, 1983, p. 184.

⁸²⁷ MOI, *Ethiopia Today : Education*, Addis Ababa, p. 24.

⁸²⁸ MOI, *Ethiopia Today : Education*, Addis Ababa, p. 24.

du projet étaient sous la responsabilité du ministère de l'Éducation éthiopien, en partenariat avec celui de l'Agriculture, du Commerce et de l'Industrie. L'UNESCO était responsable de l'assistance financière accordée par le PNUD⁸²⁹. L'objectif était d'expérimenter la méthode de l'alphabétisation fonctionnelle adoptée officiellement par l'UNESCO en 1965 à la Conférence de Téhéran. Les lieux ont été sélectionnés en fonction de leur potentiel estimé de « développement rural ». Ainsi, dans le Kaffa, il s'agissait d'augmenter la production du café cultivé par des petits paysans. Le Wolaita et l'Arsi ont été choisis en raison de projets de développement agricole préexistants, le premier consacré à la production du coton et le second à celle du blé⁸³⁰. À Methara Ribbon, situé dans la zone industrialisée au sud-est d'Addis-Abeba, l'alphabétisation était liée à l'enseignement technique et aux normes de sécurité à appliquer dans les usines⁸³¹.

Le volet du projet d'alphabétisation et de formation professionnelle pour adultes établi dans le Wolaita a été intégré au « Wolaita Agricultural Development Unit » (WADU), qui a débuté en 1970, financé aux deux-tiers par la Banque Mondiale et au tiers par le gouvernement⁸³². Il visait à renforcer la sécurité alimentaire par l'introduction d'engrais chimiques, de meilleures semences et de pesticides, le développement du crédit pour les paysans et la création de coopératives⁸³³. Des infrastructures ont été construites, telles des adductions d'eau et des pistes pour désenclaver les campagnes⁸³⁴. Dans chaque *wäräda*, des établissements ont été ouverts pour servir aussi bien de magasins de fournitures agricoles que de centres de formation⁸³⁵. La lecture, l'écriture et les bases de l'arithmétique étaient enseignées en s'appuyant sur un vocabulaire et sur des applications adaptés à l'agriculture, à l'hygiène et à la nutrition⁸³⁶. Les instructeurs étaient des élèves locaux des grades 6 à 12 qui avaient reçu une courte formation en alphabétisation⁸³⁷. À la veille de la révolution en 1974, sur les quatre zones sélectionnées dans le cadre du projet, 43 440 personnes avaient été

⁸²⁹ UNESCO, *Ethiopia. Work-Oriented Adult Literacy Pilot Project*, Paris, UNESCO, 1975, p. 1.

⁸³⁰ UNESCO, *Ethiopia. Work-Oriented Adult Literacy Pilot Project*, Paris, UNESCO, 1975, pp. 2 et 5.

⁸³¹ UNESCO, *Ethiopia. Work-Oriented Adult Literacy Pilot Project*, Paris, UNESCO, 1975, p. 3.

⁸³² DESSALEGN RAHMATO, *Development Interventions in Wollaita, 1960s-2000s : A Critical Review*, Addis Ababa, Forum for Social Studies, 2007, p. 30.

⁸³³ DESSALEGN RAHMATO, *Development Interventions in Wollaita, 1960s-2000s : A Critical Review*, Addis Ababa, Forum for Social Studies, 2007, p. 30.

⁸³⁴ Sabine PLANEL, *La chute d'un Éden éthiopien : le Wolaita, une campagne en recomposition*, Paris, IRD, 2008, pp. 188-189.

⁸³⁵ DESSALEGN RAHMATO, *Development Interventions in Wollaita, 1960s-2000s : A Critical Review*, Addis Ababa, Forum for Social Studies, 2007, p. 31.

⁸³⁶ UNESCO, *Ethiopia. Work-Oriented Adult Literacy Pilot Project*, Paris, UNESCO, 1975, p. 4.

⁸³⁷ UNESCO, *Ethiopia. Work-Oriented Adult Literacy Pilot Project*, Paris, UNESCO, 1975, p. 6-7.

alphabétisées ; elles étaient 13 960 dans le seul Wolaita⁸³⁸.

En 1970, à l'échelle du pays et tous projets confondus, un million de personnes avaient été alphabétisées. D'après le directeur du département de l'Éducation pour adultes, le « problème » n'avait été « qu'effleuré »⁸³⁹. En 1974, le taux d'analphabétisme s'élevait à 93 %⁸⁴⁰. Cependant, le pays disposait de personnes ayant une expérience des méthodes d'alphabétisation, notamment de l'alphabétisation fonctionnelle orientée vers la santé et l'agriculture. Des manuels avaient été produits qui pouvaient servir de modèles. Des régions comme le Wolaita, le Kaffa et l'Arsi avaient connu des projets d'alphabétisation qui, sans être des actions de masse, avait été d'une relative ampleur. Enfin, la Campagne d'alphabétisation de masse impulsée par le Därg pouvait compter sur l'élan suscité trois ans plus tôt par la *zämächa*, la première campagne qui avait eu lieu en 1975-1976⁸⁴¹.

L'organisation

Dès la révolution, un nouveau souffle a été donné au département de l'Éducation pour adultes qui avait été créé en 1966. Composé de 18 personnes en 1974, son travail initial a été de passer en revue les expériences passées et d'élaborer le matériel pédagogique utilisé lors de la *zämächa*⁸⁴². Trois ans après cette dernière, la campagne nationale d'alphabétisation a été mise au point par un petit groupe de hauts fonctionnaires qui a pris les décisions avant de les faire connaître aux échelons inférieurs de l'administration et aux représentants des associations de masses. Voici comment Gudeta Mammo, directeur du Comité de coordination de la campagne nationale d'alphabétisation, présente le processus :

« Les hauts fonctionnaires de la Campagne révolutionnaire nationale pour le développement et le Conseil suprême de la planification centrale se sont rencontrés pour discuter des manières et des moyens de lancer la campagne. Une fois le programme approuvé, un séminaire national s'est tenu auquel ont pris part tous les administrateurs régionaux et provinciaux, des membres d'associations paysannes, des cadres de la production, des cadres politiques, des membres d'associations de résidents urbains et des membres d'associations de femmes et de jeunesse. La participation des officiels et des membres des différentes associations visait à s'assurer de la

⁸³⁸ UNESCO, *Ethiopia. Work-Oriented Adult Literacy Pilot Project*, Paris, UNESCO, 1975, p. iv.

⁸³⁹ MOE, *Chaque Éthiopien saura lire et écrire et pour toujours*, Comité de Coordination de la Campagne d'Alphabétisation, mai 1981, p. 11.

⁸⁴⁰ MOE, *Information Paper on the Education System in Ethiopia*, Planning Services, 1982, p. 10.

⁸⁴¹ Chapitre 6.

⁸⁴² MOE, *Chaque Éthiopien saura lire et écrire et pour toujours*, Comité de Coordination de la Campagne Nationale d'Alphabétisation, mai 1981, p. 19. Pour une description du matériel pédagogique de la *zämächa*, voir chapitre 6.

consolidation du plan et à faciliter la mobilisation et la participation des masses⁸⁴³».

Le terme de « participation » à la planification de la campagne ne signifiait pas des débats impliquant l'ensemble de la hiérarchie administrative. Les membres des échelons subalternes ont été conviés à un séminaire national pour être informés des décisions prises auparavant par les plus hautes instances politiques. Les administrations régionales, locales et les masses devaient participer à la mise en œuvre d'une politique intégralement conçue en amont.

En mai 1979, le Comité de coordination de la campagne nationale d'alphabétisation a été établi. Il a été démultiplié aux différents échelons de l'administration avec une définition claire des tâches respectives dévolues à chacun.⁸⁴⁴ Chaque niveau administratif disposait ainsi d'un service spécialement attaché à la campagne d'alphabétisation. La politique était élaborée et impulsée par le Comité de coordination situé au ministère de l'Éducation, puis descendait par étapes vers les régions, les *awraja*, les *wäräda*, les associations des paysans puis, enfin, les masses. La campagne d'alphabétisation est un bon exemple de la capacité du régime à mener une action de grande envergure, en un temps limité, grâce à une articulation efficace des différentes échelles administratives. Les structures clés pour assurer le lien entre le gouvernement et les communautés étaient les associations de paysans. Comme l'a remarqué Dessalegn Rahmato dans une étude menée au début des années 1980 dans quatre *wäräda* du Wolaita, du Kaffa, du Wälläga et du Gojjam :

« Les associations de paysans sont les canaux de communication élémentaires entre l'État et la paysannerie. Ils sont devenus le lien principal entre le monde extérieur et le monde rural, et chaque activité en zone rurale – qu'il s'agisse de travaux agricoles ou de développement, de programmes d'alphabétisation ou de santé publique, de collecte de données [...] – est menée à travers elles. Elles contribuent à mobiliser la population quand cela est nécessaire, à s'assurer de la coopération de la paysannerie sans laquelle aucun programme rural ne peut réussir, à

⁸⁴³ « Before the actual launching of the National Literacy Campaign [...] all those who were to be involved were invited to discuss it. Top government officials in the Revolutionary National Development Campaign and Central Planning Supreme Council met to discuss ways and means of launching the campaign. Once the programme was approved a National Seminar was conducted involving all Regional and Provincial Administrators, Peasant Association members, Production and Political Cadres, Urban Dwellers Association members and Women and Youth Associations members. The participation of officials together with the members of the different associations was central to the consolidation of the plan and facilitated the mobilization and participation of the masses » ; GUDETA MAMMO, « Structures and linkages for involvement of political leadership in the Ethiopian mass-literacy campaign », in Gabriel CARRON, Anil BORDIA (eds.), *Issues in Planning and Implementing National Literacy Programs*, Paris, UNESCO, 1985, p. 108.

⁸⁴⁴ MOE, *Chaque Éthiopien saura lire et écrire et pour toujours*, Comité de Coordination de la Campagne Nationale d'Alphabétisation, mai 1981, p. 21.

transmettre des informations ou des directives etc.⁸⁴⁵».

Les associations de paysans ont été chargées de l'ensemble de la logistique et du suivi au niveau local.

Utiliser tous les moyens disponibles

L'effort a été financé conjointement par des institutions internationales, l'UNICEF, l'UNESCO et le Fonds Européen de Développement, par des pays étrangers comme l'URSS, le Japon et la RDA, par le gouvernement éthiopien, et directement par la population⁸⁴⁶. Cette dernière a été grandement mise à contribution : 65 % des ressources financières puisées localement étaient utilisées au niveau national, 35 % demeuraient pour l'usage local⁸⁴⁷. Mais la mise en œuvre de la campagne aurait été impossible sans l'implication à grande échelle de la population.

Selon le principe : « que les éduqués éduquent, que les non-éduqués apprennent⁸⁴⁸», les personnes sachant lire et écrire ont été massivement mobilisées. Les alphabétiseurs étaient en grande majorité des étudiants, accompagnés d'enseignants et de fonctionnaires de l'administration ou de l'armée. Les personnes sélectionnées devaient être en bonne santé, célibataires et sans enfants⁸⁴⁹. En 1979, ils étaient 241 501 (165 357 étudiants, 51 519 « autres », 24 025 enseignants) et 57 993 en 1980⁸⁵⁰. Les effectifs devaient logiquement diminuer, tout comme le nombre d'élèves, au fur et à mesure que l'alphabétisation avançait. Cette mobilisation massive de personnes sachant lire et écrire a pris la forme d'un service obligatoire. Tous les élèves qui avaient passé l'examen final du grade 12 devaient enseigner pendant au moins quatre mois. Ce service était un pré-requis pour pouvoir continuer des

⁸⁴⁵ « The PAs are the basic channel of communication between the state and the peasantry. They have become the main link between the outside world and the rural world and any activity in the rural area – be it extension or development work, literacy or public health programmes, data collection [...] – is carried out through them. They are instrumental in mobilising the population when necessary, in obtaining the cooperation of the peasantry without which no rural programmes can be successful, in transmitting information or guidelines, etc. »; DESSALEGN RAHMATO, *Agrarian Reform in Ethiopia*, Uppsala, Scandinavian Institute of African Studies, p. 96.

⁸⁴⁶ MOE, *Chaque Éthiopien saura lire et écrire et pour toujours*, Comité de Coordination de la Campagne Nationale d'Alphabétisation, mai 1981, pp. 43-44.

⁸⁴⁷ GUDETA MAMMO, « Structures and linkages for involvement of political leadership in the Ethiopian mass-literacy campaign », in Gabriel CARRON, Anil BORDIA (eds.), *Issues in Planning and Implementing National Literacy Programs*, Paris, UNESCO, 1985, p. 118.

⁸⁴⁸ GUDETA MAMMO, « Structures and linkages for involvement of political leadership in the Ethiopian mass-literacy campaign », in Gabriel CARRON, Anil BORDIA (eds.), *Issues in Planning and Implementing National Literacy Programs*, Paris, UNESCO, 1985, p. 120.

⁸⁴⁹ GUDETA MAMMO, « L'alphabétisation en Éthiopie : enseignants et l'évolution des comportements », *Alphabétiser ? Parlons-en !*, Genève, Bureau International de l'Éducation, 1990, p. 5.

⁸⁵⁰ MOE, *Chaque Éthiopien saura lire et écrire et pour toujours*, Comité de Coordination de la Campagne Nationale d'Alphabétisation, mai 1981, p. 41.

études⁸⁵¹, voire pour trouver un emploi. Dāmāqā Mälläsa, qui a été instructeur en 1989, à la fin de la campagne, se souvient qu'il recevait 60 ber par mois – une somme relativement symbolique si l'on considère que le salaire d'un enseignant du primaire était alors de 400 bers mensuels –, un uniforme et qu'il était logé et nourri par les paysans. Au début de la campagne, les instructeurs avaient aussi droit à une couverture⁸⁵². De manière à utiliser au mieux les ressources disponibles, des paysans alphabétisés sont progressivement devenus, à leur tour, instructeurs dans leur propre communauté. Lors de son étude menée à la fin des années 1980 dans le village de Gera, situé dans le Mänz au nord du Shäwa, l'anthropologue Helen Pankhurst a noté que ceux qui enseignaient l'alphabet étaient « des paysans éduqués » qui avaient été alphabétisés et fait un court passage à l'école formelle. En échange de leur service, les paysans instructeurs étaient exemptés des travaux collectifs, se voyaient prêter un animal de trait au moment des labours, recevaient de l'aide pour certains travaux etc. Ces alphabétiseurs locaux étaient parfois assistés temporairement par des jeunes titulaires du grade 12 envoyés par le ministère de l'Éducation⁸⁵³.

Toutes sortes de bâtiments étaient temporairement réquisitionnés au service de la campagne. Les « écoles, centres des associations de citoyens, ateliers d'usines, locaux commerciaux, camps militaires, prisons, maisons privées, bureaux, églises et mosquées, maisons de jeunes, fermes d'État, salles de réunion » devenaient quelques heures par jour des centres d'alphabétisation⁸⁵⁴. Dans les campagnes où ce genre de bâtiment faisait défaut, des constructions de terre à toit de chaume – à la manière des habitations paysannes – étaient fabriquées par les villageois, ou bien les cours d'alphabétisation étaient tenus à l'ombre des arbres. Le matériel scolaire, sommaire, se composait d'un tableau noir, d'une affiche de l'alphabet et, parfois, de livres de lecture pour débutants. Les livres de lecture étaient produits à Addis-Abeba, transportés par camion jusqu'au dernier lieu accessible par la route, avant que des paysans ne prennent le relais et les fassent parvenir dans les villages à dos de mule⁸⁵⁵. Les élèves apportaient leurs propres stylos et cahiers⁸⁵⁶. Le manque de papier et de stylos a été un

⁸⁵¹ Randi Rønning BALSVIK, *The Quest for Expression. State and the University in Ethiopia under Three Regimes, 1952-2005*, Addis Ababa, Addis Ababa University Press, 2007, p. 96.

⁸⁵² DĀMĀQĀ MĀLLASĀ, enseignant. Entretien, 13 février 2008, Lalibäla, Wällo.

⁸⁵³ Helen PANKHURST, *Women, the Peasantry and the State in Ethiopia*, Ph. D. Thesis, University of Edinburgh, 1990, chapitre 4.

⁸⁵⁴ GUDETA MAMMO, « Éthiopie : la campagne nationale d'alphabétisation », *Perspectives : revue trimestrielle de l'éducation*, vol. 12, n° 2, 1982, p. 208.

⁸⁵⁵ GUDETA MAMMO, « Structures and linkages for involvement of political leadership in the Ethiopian mass-literacy campaign », in Gabriel CARRON, Anil BORDIA (eds.), *Issues in Planning and Implementing National Literacy Programs*, Paris, UNESCO, 1985, p. 120.

⁸⁵⁶ Helen PANKHURST, *Women, the Peasantry and the State in Ethiopia*, Ph. D. Thesis, University of Edinburgh,

problème important dans les zones rurales au début de la campagne. Mais, rapidement, les petits commerçants de village s'en sont équipés avant qu'ils ne soient distribués par les coopératives de consommateurs⁸⁵⁷.

Le rythme et le calendrier

L'objectif fixé était l'éradication totale de l'analphabétisme en 1982 pour les zones urbaines et en 1987 pour les zones rurales⁸⁵⁸. La campagne était organisée en une série de « phases », au rythme de deux par an. La session principale commençait à la fin de l'année scolaire, au moment où les étudiants, les jeunes diplômés et les enseignants étaient disponibles. L'alphabétisation avait lieu durant quatre à cinq mois à raison de trois heures par jour, cinq jours par semaine⁸⁵⁹. Des objectifs spécifiques ont été assignés à chacune des phases pour répandre l'alphabétisation des villes vers les campagnes, de proche en proche. Les deux premières phases, respectivement de juin à octobre 1979, puis d'octobre 1979 à juin 1980, consistaient en une « attaque concertée dans les zones urbaines et avoisinantes⁸⁶⁰ ». Exceptionnellement, la seconde phase a duré neuf mois : en ville, les alphabétiseurs exerçaient dans leur quartier et pouvaient accomplir leur tâche sans interrompre leurs études ou leurs activités professionnelles. À partir de la troisième phase, de mai à octobre 1980, l'action a été étendue à des zones rurales sélectionnées par les comités de coordination provinciaux. La quatrième phase, de novembre 1980 à avril 1981, avait pour objectif l'élimination définitive de l'analphabétisme dans les zones urbaines et l'extension vers d'autres campagnes. À partir de ces « bases sûres » intégralement alphabétisées, la cinquième phase pouvait consacrer « la plupart de ses efforts sur l'extension de la campagne vers les zones rurales plus vastes⁸⁶¹ ». Les phases suivantes devaient continuer l'avancée jusqu'à l'élimination totale de l'analphabétisme. Pour le régime militaire, il s'agissait bien d'une « campagne », d'une conquête progressive des territoires de l'analphabétisme.

1990, chapitre 4.

⁸⁵⁷ MOE, *Chaque Éthiopien saura lire et écrire et pour toujours*, Comité de Coordination de la Campagne Nationale d'Alphabétisation, mai 1981, p. 39.

⁸⁵⁸ MOE, *Information Paper on the Education System in Ethiopia*, Addis Ababa, October 1982, p. 9.

⁸⁵⁹ Christine McNAB, « Language Policy and Language Practice: Implementing Multilingual Literacy Education in Ethiopia », *African Studies Review*, vol. 33, n° 3, December 1990, p. 69.

⁸⁶⁰ MOE, *Chaque Éthiopien saura lire et écrire et pour toujours*, Comité de Coordination de la Campagne Nationale d'Alphabétisation, mai 1981, p. 23.

⁸⁶¹ MOE, *Chaque Éthiopien saura lire et écrire et pour toujours*, Comité de Coordination de la Campagne Nationale d'Alphabétisation, mai 1981, pp. 23-24.

Enseignements : des savoirs et des langues

Avant de s'intéresser aux dynamiques sociales suscitées par la campagne, il convient de se pencher sur les enseignements qui étaient dispensés à travers l'alphabétisation. Les savoirs diffusés et les langues utilisées témoignent de la manière dont la campagne reflétait la politique de développement du Därg et sa redéfinition de la nation.

Les savoirs : organiser les communautés sur un mode socialiste et améliorer les conditions de vie

Le matériel pédagogique de base pour l'alphabétisation consistait en un syllabaire, un livre de lecture, un livre d'arithmétique et un livre d'éducation politique⁸⁶². D'autres manuels ont été édités spécifiquement à l'usage des nouveaux lisant, au sein d'un dispositif de post-alphabétisation. Il s'agissait d'assurer le maintien des compétences acquises et de les diriger vers des savoirs fonctionnels, directement utilisables pour améliorer les conditions de vie matérielles et transformer l'organisation collective⁸⁶³. Les thèmes des manuels portaient sur la santé, l'hygiène, le soin aux enfants, l'agriculture et l'éducation politique. En 1982, le Comité de coordination de la campagne nationale d'alphabétisation avait fait construire 4 300 « salles de lecture communautaires » et produit 50 titres à l'usage des nouveaux alphabétisés⁸⁶⁴. Deux exemples de manuels, l'un consacré au rôle et au fonctionnement des coopératives, l'autre à la santé, les soins aux enfants, l'hygiène et la traite du lait, donnent à voir les savoirs diffusés et la manière dont ils étaient présentés⁸⁶⁵. Dans les deux cas, les manuels contenaient des phrases courtes – ce qui n'est pas habituellement le propre de l'Amharique écrit. Les connaissances étaient présentées de manière très didactique mais non simpliste. En utilisant le « nous », les auteurs ont choisi un ton de proximité, ce qui pouvait faciliter l'appropriation des ouvrages par les lecteurs.

Le premier manuel, *Les coopératives de travail*, avait des objectifs franchement politiques. Sa publication précoce, en 1979, l'année où l'établissement des coopératives⁸⁶⁶ et la

⁸⁶² Christine MCNAB, « Language Policy and Language Practice: Implementing Multilingual Literacy Education in Ethiopia », *African Studies Review*, vol. 33, n° 3, December 1990, p. 75.

⁸⁶³ MOE, *Information Paper on the Education System in Ethiopia*, Addis Ababa, October 1982, p. 10.

⁸⁶⁴ MOE, *Information Paper on the Education System in Ethiopia*, Addis Ababa, October 1982, p. 11.

⁸⁶⁵ MOE, መያዝ ምንግብ ፡ ቺ (Livre de lecture sur les savoir-faire, Livre 3) ፡ የኅልማሶች ትምህርት፡ መሠረተ-ትምህርት (Éducation de base pour adultes), Department of Adult Education, 1983 (1975 E.C), 107 p. ; MOE, የኅብረት ሥራ ማኅበር ትምህርት ፡ ሁለተኛ መጽሐፍ (Les coopératives de travail, livre 2), የኅልማሶች ትምህርት፡ መሠረተ-ትምህርት (éducation de base pour adultes), Department of Adult Education, 1979, 34 p.

⁸⁶⁶ Christopher CLAPHAM, *Transformation and Continuity in Revolutionary Ethiopia*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988, p. 171.

campagne d'alphabétisation ont été simultanément lancés, montre comment cette dernière visait à mobiliser la population au service de la mise place des nouvelles structures de l'Éthiopie socialiste. Comme les auteurs le précisaient en introduction : « ce livre donne des clarifications sur les coopératives mises en place dans l'Éthiopie socialiste. Pour montrer l'effort qu'elles accomplissent et leur grande contribution dans l'amélioration de la vie des masses travailleuses. Un effort d'organisation a été fait, à l'aide de mots simples et des phrases courtes, pour qu'il convienne aux adultes⁸⁶⁷ ». Le manuel présentait quatre types de coopératives en expliquant ce qui les distinguait : les coopératives de service, les coopératives de producteurs, les coopératives d'épargne et de crédit, et les coopératives de logement. Il expliquait ensuite leur fonctionnement, leur utilité et leurs objectifs en termes de production, de diffusion des idées et pratiques socialistes, de technologie et de développement : leurs « multiples contributions à la construction de la société nouvelle⁸⁶⁸ ». Elles avaient un rôle clé car c'est grâce à elles que serait assuré le passage de la propriété privée à la collectivisation. Elles étaient au cœur de l'établissement et du fonctionnement d'une société solidaire, dans laquelle les droits économiques, politiques et sociaux de la population seraient enfin garantis. Leurs avantages en termes de développement étaient ensuite mis en valeur. Une organisation de la production fondée sur les coopératives permettrait une meilleure utilisation de la « technologie moderne » qu'un système fondé sur la propriété privée des moyens de production ; sur le chemin du développement, le socialisme était une « forme supérieure » au capitalisme. Les coopératives, lieux de « transferts de technologies », étaient les outils pour faire passer l'Éthiopie de « l'arriération technologique et économique » au développement. En définitive, ce manuel proposait, en une petite trentaine de pages, quelques notions de base du marxisme-léninisme – le passage d'un mode de production à un autre qui lui est supérieur – et des explications sur le fonctionnement et le bien-fondé d'une société organisée sur un mode collectiviste. Ceci témoigne de la manière dont la transformation des structures de l'économie et la pédagogie politique ont été menées de pair.

En introduction de l'ouvrage consacré à la santé, à l'hygiène et à l'agriculture, les auteurs précisaient : « ce livre a été conçu de manière à ce qu'il convienne aux nouveaux

⁸⁶⁷ « መጽሐፉ በሰባሊስት ኢትዮጵያ የሚቋቋሙትን የኅብረት ሥራ ማኅበራት ዓይነቶች ይገልጻል ። ... የሰፊው ሠርቶ እደር ሕዝብ ኑሮ መሻሻል ለሚደረገው ጥረት ከፍተኛ እስተዋጽኦ እንደሚያበረክቱ ለማሳየት ነው።... ዝግጅቱም ለጎልማሶች እንደሚሰማማ በቃላት ቃላት ፣ በአጫጭር አረፍተ ነገሮችና አንቀጾች ለማቅረብ ጥረት ተደርጓል። » ; MOE, የኅብረት ሥራ ማኅበር ትምህርት ፣ ሁለተኛ መጽሐፍ (*Les coopératives de travail, livre 2*), የጎልማሶች ትምህርት፣ መሠረተ ትምህርት (éducation de base pour adultes), Department of Adult Education, 1979, introduction.

⁸⁶⁸ « የኅብረት ሥራ ማኅበራት ለአዲስ ሕብረተሰብ ግንባታ የሚያበረክቱ እስተዋጽኦ » ; MOE, የኅብረት ሥራ ማኅበር ትምህርት ፣ ሁለተኛ መጽሐፍ (*Les coopératives de travail, livre 2*), የጎልማሶች ትምህርት፣ መሠረተ ትምህርት (éducation de base pour adultes), Department of Adult Education, 1979, p. 12.

lisant, sa présentation est simple, des images et des exercices y ont été ajoutés. Notre conviction est que les connaissances trouvées dans ce livre vont être utiles aux adultes qui le liront pour améliorer leur existence⁸⁶⁹». Dès le premier regard, le manuel montrait un univers familier. De nombreuses illustrations à visée didactique représentaient des paysannes et paysans éthiopiens dans leur environnement local. Il ne contenait pas de comparaison de l'univers des paysans avec une « modernité » lointaine, inaccessible et jugée supérieure. Bien que réunies dans un même ouvrage, les activités des femmes et des hommes étaient présentées de manière distincte. Les illustrations sur les soins aux enfants et l'hygiène de la sphère domestique mettaient en scène des femmes, tandis que celles consacrées à l'agriculture représentaient des hommes. Néanmoins, la réunion de ces thèmes dans le même manuel impliquait son utilisation par des personnes des deux sexes ; des connaissances sur les tâches socialement dévolues à l'autre sexe étaient proposées à toutes et tous.

L'ouvrage se composait de cinq parties. La première s'attachait aux maladies contagieuses les plus fréquentes qui s'attaquent aux enfants, comme la tuberculose, la coqueluche, l'angine, la variole et la rougeole. Les symptômes étaient décrits de manière à être décelés par tout un chacun et l'existence ou l'absence de vaccins étaient à chaque fois précisées. La vaccination des enfants faisait l'objet du second chapitre et les lecteurs étaient fortement incités à se rendre dans des centres de santé. Toutes les illustrations mettaient en scène une femme et son enfant chez le médecin. Il s'agissait de tenter de familiariser les lecteurs avec les institutions médicales dans une société rurale très peu, voire pas du tout, médicalisée. La troisième partie s'intitulait « soyons vigilants à ce que les maladies ne se propagent pas ». Elle concernait l'hygiène du corps et de l'alimentation, et les manières dont les maladies se propageaient par le souffle et les muqueuses. Il était conseillé, illustrations à l'appui, de ne pas cracher n'importe où et de ne pas déféquer près des points d'eau. Plusieurs pages étaient consacrées aux « nuisibles » : les rongeurs comme les souris et les rats, les insectes tels les mouches, les puces et les moustiques. Les conseils invitaient à ne pas laisser de nourriture non couverte, à bien conserver les boissons, à prendre garde aux chiens enragés et à ne pas tuer les puces avec les doigts.

Le quatrième chapitre s'attachait à l'hygiène de l'environnement. Après avoir présenté les raisons pour lesquelles les ordures attiraient et transmettaient des maladies, il présentait

⁸⁶⁹ « መጽሐፉ ለአዲስ አበባ ደንበኞች ለሌሎች ተስማሚ እንደሚሆን ታስቦ ቀለል ባለ አቀራረብ ሥዕላዊ መግለጫዎች ታክለውበት ተዘጋጅቷል። ስለሆነም ጎልማሶች መጽሐፉን አንብበው ያገኙትን ዕውቀት ለኑሮ አቸው መሻሻል እንደሚጠቀሙበት እምነታችን ነው። » ; MOE, መ.ያ ነክ ምንባብ ፥ ፫ (Livre de lecture sur les savoir-faire, Livre 3) ፥ የጎልማሶች ጎምህርት፥ መሠረተ ጎምህርት (Éducation de base pour adultes), Department of Adult Education, 1983 (1975 E.C), introduction.

des techniques de gestion des déchets et des déjections humaines. Des techniques de constructions simples et non onéreuses étaient proposées – fabriquées à l'aide de matériaux directement disponibles dans les campagnes, comme le bois, la terre et les pierres. Le texte était illustré de plans qui montraient les dimensions à respecter pour construire des latrines, un trou pour brûler les déchets domestiques et un système de bac pour filtrer les eaux usées à l'aide de couches de pierres de différentes tailles. Cette partie présentait une série de pratiques visant à l'entretien familial et communautaire du milieu de vie, sans infrastructures collectives coûteuses que l'État n'aurait pas été capable d'assumer. En revanche, les incitations précédentes visant à donner l'habitude de se rendre dans des institutions médicales impliquait leur présence à proximité de chaque communauté villageoise, ce qui était loin d'être le cas. Mais elles s'inscrivaient dans le projet à long terme d'établir des infrastructures, en anticipant sur les ambitions de la villagisation.

Le cinquième chapitre, consacré aux méthodes de traite et à la propreté du lait, constitue un bon exemple de ce que les pédagogues et planificateurs du gouvernement entendaient par « transferts de technologie ». Les premiers passages sur l'hygiène des mains, des pis des animaux et du matériel utilisé s'inscrivaient dans la lignée des chapitres précédents. En revanche, les pages suivantes présentaient des méthodes qui demandaient de disposer d'un matériel relativement conséquent en regard de la pénurie dans laquelle vivait la majorité des familles paysannes : une pièce entièrement consacrée à la traite, plusieurs seaux et autres contenants en métal demandant l'utilisation d'un désinfectant chimique et une balance. Cette dernière devait être utilisée pour un suivi rationnel de la production. Une illustration montre un paysan, vêtu cette fois d'une chemise, d'un pantalon et de bottes, au lieu de l'étoffe de coton et des sandales portés par les paysans des pages précédentes – un paysan « moderne » – assis à une table en train de consigner par écrit l'état de sa production. Bien sûr, les paysans connaissaient déjà les quantités de lait produites par leurs bêtes grâce à des contenants adaptés. Mais ce chapitre invite à un suivi considéré comme rationnel par rapport aux pratiques paysannes habituelles. Il impliquait l'utilisation de l'écrit pour une évaluation à long terme, c'est-à-dire son inscription dans le quotidien des pratiques productives. Une question se pose ensuite : comment la majorité des paysans auraient-ils pu se procurer le matériel présenté ? Là encore, il s'agissait d'une anticipation sur le futur projeté par le pouvoir. Les auteurs pensaient probablement que ce travail serait effectué dans le cadre des coopératives ou que ces dernières seraient à même de fournir, à l'avenir, ce matériel aux

paysans.

Les langues des nationalités

Si les savoirs dispensés s'inscrivaient dans le projet de développement socialiste du Därg – un développement « par le bas » et par la collectivisation –, la politique linguistique appliquée lors de la campagne d'alphabétisation voulait incarner la promotion des nationalités. La campagne d'alphabétisation a été le lieu emblématique de la mise en application de la politique des nationalités à travers le choix d'enseigner dans d'autres langues que l'Amharique. Des langues vernaculaires ont été couchées par écrit spécialement pour l'alphabétisation. Dès les premières phases, en 1979 et 1980, du matériel a été imprimé dans les cinq langues Amharique, Oromo, Tigray, Wolaita et Somali. En 1981, c'était le tour des langues Kambatta, Hadiya, Kunami, Gedeo, Tigré⁸⁷⁰. Le nombre total a été ensuite porté à 15, les langues parlées par 95 % de la population totale⁸⁷¹. La politique linguistique mise en œuvre à l'occasion de la campagne d'alphabétisation a, ainsi, constitué une rupture décisive par rapport à la reconnaissance passée du seul Amharique. La campagne d'alphabétisation devait « favoriser le renouveau des cultures des nationalités différentes dans toute leur diversité et, dans toute la mesure du possible, dispenser un enseignement aux analphabètes dans leur langue maternelle⁸⁷²». Du point de vue pédagogique, cette déclaration faisait écho aux arguments défendus par l'UNESCO depuis les années 1950, selon lesquels une personne alphabétisée dans sa langue maternelle assimilait mieux les connaissances transmises⁸⁷³. En matière politique, le choix de la langue nationale ou d'une langue locale avait pour enjeu la construction de la nation. Il s'agissait de lutter contre la marginalisation des groupes minoritaires et, à la fois, de construire l'unité nationale. Pour l'UNESCO, le souci des cultures minoritaires et l'intérêt porté par les États à l'unité étaient tous deux considérés comme légitimes. Il s'agissait de tenter de concilier ces deux perspectives, sachant que l'unité nationale signifiait aussi, pour les États, l'homogénéisation culturelle. Un des enjeux capitaux des campagnes d'alphabétisation consistait, ainsi, à respecter et à encourager les cultures

⁸⁷⁰ MOE, *Chaque Éthiopien saura lire et écrire et pour toujours*, Comité de Coordination de la Campagne Nationale d'Alphabétisation, mai 1981, p. 29.

⁸⁷¹ BAHRU ZEWEDE, « The Changing Fortunes of the Amharic Language : *Lingua Franca* or Instrument of Domination ? », *Society, State and History : Selected Essays*, Addis Ababa, Addis Ababa University Press, 2008 (2001), p. 88.

⁸⁷² GUDETA MAMMO, « Éthiopie : la campagne nationale d'alphabétisation », *Perspectives : revue trimestrielle de l'éducation*, vol. 12, n° 2, 1982, p. 207.

⁸⁷³ UNESCO, *The Use of Vernacular Languages in Education*, Paris, 1953, 156 p ; Clinton D. W. ROBINSON, « L'alphabétisation dans les langues des minorités : quelles espérances ? », *Alphabétiser ? Parlons-en !*, Genève, Bureau International de l'Éducation, 1990, 16 p.

minoritaires tout en dotant les nouveaux lisant des moyens de sortir de leur marginalisation. Ceci impliquait la promotion des langues vernaculaires et, à la fois, la diffusion d'une langue véhiculaire nationale ou internationale. La politique linguistique du Därg s'inscrivait dans ces débats. Les pédagogues du ministère de l'Éducation pensaient que l'alphabétisation et la transmission idéologique qui l'accompagnait serait plus efficace en langue maternelle ; ils affirmaient vouloir mettre fin à l'oppression culturelle des nationalités du Sud, tout en étant viscéralement attachés à la création d'une nation unifiée. Dans cette double perspective, l'articulation des langues locales et de l'Amharique comme véhicules de l'enseignement a été un souci majeur.

Le contexte linguistique éthiopien est riche. Les estimations varient en raison du nombre important de langues parlées par très peu de locuteurs, mais il est possible d'avancer l'existence d'au moins 70 langues sur le territoire. Parmi elles, trois langues sont considérées comme « majeures » l'Amharique, l'Oromo et le Tigray, qui étaient, au moment de la campagne, les langues maternelles de respectivement 31 %, 27 % et 14 % de la population. Numériquement, elles dominent largement les langues dites « mineures ». Parmi ces dernières, la langue Wolaita, langue maternelle de 3,6 % de la population du pays, est celle qui compte le plus grand nombre de locuteurs, suivie de près par la langue Sidamo (3,4%), puis viennent l'Hadiya, le Kambatta et l'Afar⁸⁷⁴.

Le travail de compilation et de mise en forme des langues a été le fait de l'*Institute of Language Studies*, avant que l'*Institute for the Studies on Ethiopian Nationalities* (ISEN) ne prenne le relais après sa création, en 1983. L'académie des langues, créée sous Haylä Sellasé, qui consacrait ses travaux au seul Amharique, avait cessé ses activités en 1974-1975. Elle a été rouverte en 1976, sous la responsabilité du ministère de la Culture et des Sports. Suite au départ pour l'étranger de ses responsables, les universitaires Abraham Demoz et Hailu Fulass en 1976 et 1977, elle a été réorganisée en 1978 sous le nom d'*Institute of Language Studies* à l'université d'Addis-Abeba, avec pour responsables Amsalu Aklilu et le célèbre écrivain Mängestu Lämna⁸⁷⁵. Enfin, en 1981, elle a été de nouveau rattachée au ministère de la Culture et des Sports et renommée *Ethiopian Languages Academy*⁸⁷⁶.

Dès 1976, la *zämächa* avait donné l'occasion de répertorier des langues et d'amorcer la

⁸⁷⁴ Christine MCNAB, « Language Policy and Language Practice: Implementing Multilingual Literacy Education in Ethiopia », *African Studies Review*, vol. 33, n° 3, December 1990, p. 68.

⁸⁷⁵ Lionel BENDER, « Ethiopian Language Policy (1974-1981) », *Anthropological Linguistics*, vol. 27, n° 3, 1985, p. 273.

⁸⁷⁶ Lionel BENDER, « Ethiopian Language Policy (1974-1981) », *Anthropological Linguistics*, vol. 27, n° 3, 1985, p. 275.

mise au point de formes alphabétiques⁸⁷⁷. À la réorganisation de 1978, l'institut employait 21 linguistes, constitués en trois équipes consacrées respectivement à la compilation de lexiques, à la littérature et à la linguistique⁸⁷⁸. L'équipe consacrée à la littérature devait, en premier lieu, rassembler deux ensembles de textes : ceux composés dans les langues d'ancienne tradition écrite, principalement le Ge'ez, l'Amharique et le Tigré ; et ceux des missionnaires écrits dans les langues des populations du Sud qu'ils ont cherché à évangéliser. En second lieu, l'équipe devait collecter et étudier des histoires, des proverbes, des contes, et écrire des rapports sur les idées socio-économiques et philosophiques qu'ils véhiculaient⁸⁷⁹. L'équipe linguistique devait mener des études phonologiques avant la mise par écrit, mener des études comparatives, enrichir le vocabulaire des différentes langues pour la science, la technologie et les concepts marxistes⁸⁸⁰. Toutes devaient être transcrites en alphabet amharique pour faciliter le passage de la langue maternelle à la langue nationale, dont la diffusion à des fins d'unification demeurait un objectif essentiel.

Enfin, l'ISEN a été établi en mars 1983. Il travaillait en collaboration avec l'université d'Addis-Abeba et employait des universitaires issus de disciplines variées : droit, science politique, sociologie, histoire et économie. Ses deux objectifs étaient de conduire des études sur les nationalités et de préparer la future constitution de la République Populaire Démocratique d'Éthiopie. Même si, d'après Christopher Clapham, sa tâche principale a été de rédiger la Constitution, l'institut a accumulé un nombre important d'informations sur les différentes nationalités⁸⁸¹. Son existence même constitue un infléchissement important par rapport au régime précédent. En ce sens, elle est loin d'être nominale et témoigne que la reconnaissance des nationalités n'était pas une simple rhétorique. Bien sûr, sa fonction était pensée comme unificatrice. L'institut devait contribuer à « résoudre les contradictions mineures entre les nationalités » sur le principe de l'élimination du « chauvinisme » et du « nationalisme étroit »⁸⁸². D'une certaine manière, on retrouve sous un vocable marxiste-

⁸⁷⁷ Lionel BENDER, « Ethiopian Language Policy (1974-1981) », *Anthropological Linguistics*, vol. 27, n° 3, 1985, p. 274.

⁸⁷⁸ Lionel BENDER, « Ethiopian Language Policy (1974-1981) », *Anthropological Linguistics*, vol. 27, n° 3, 1985, p. 275.

⁸⁷⁹ Lionel BENDER, « Ethiopian Language Policy (1974-1981) », *Anthropological Linguistics*, vol. 27, n° 3, 1985, p. 275.

⁸⁸⁰ Lionel BENDER, « Ethiopian Language Policy (1974-1981) », *Anthropological Linguistics*, vol. 27, n° 3, 1985, p. 276.

⁸⁸¹ Christopher CLAPHAM, *Transformation and Continuity in Revolutionary Ethiopia*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988, p. 93.

⁸⁸² Christopher CLAPHAM, *Transformation and Continuity in Revolutionary Ethiopia*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988, p. 200.

léniniste la position des auteurs de l'article « Aims and objectives of Ethiopian Education » paru à la veille de la révolution, en 1974, dans le *Journal of Ethiopian Education*⁸⁸³. Au lieu d'une uniformisation fondée sur l'imposition de la langue et de l'identité du Nord chrétien, ces universitaires et hauts fonctionnaires du ministère de l'Éducation proposaient de faire remonter les cultures périphériques vers le centre pour créer une culture éthiopienne faite d'apports des différentes composantes de la nation. En se fondant sur l'idée que la diversité culturelle pouvait être une force plutôt qu'une faiblesse, ils avançaient que « les buts de l'éducation [étaient] de combiner un tel mélange de cultures autochtones en une riche culture nationale⁸⁸⁴ ». Il semble que telle était aussi la vision des comités culturels créés dans les régions suite à la révolution. C'est, du moins, la position défendue par Abraham Babanto, le président du Comité Culturel Wolaita, dans son histoire du Wolaita publiée en 1979. En introduction, il dit avoir écrit ce livre à l'usage de « ses compatriotes les Éthiopiens et les Éthiopiennes⁸⁸⁵ ». Il s'agissait pour lui de promouvoir l'histoire de sa région dans un but d'unité, d'égalité et d'échange avec les autres nationalités du pays, dans une perspective nationaliste⁸⁸⁶.

La population du Wolaita a investi la campagne d'alphabétisation, les savoirs qu'elle diffusait et sa politique linguistique selon diverses modalités. Mais avant cela, le gouvernement a déployé d'importants efforts pour que les centres d'alphabétisation se remplissent.

Mobiliser les masses

La campagne d'alphabétisation a été décidée par le seul gouvernement. S'il a pu y être encouragé par une intelligentsia citadine peu nombreuse, la demande sociale venue du monde paysan était quasi-inexistante. La place de l'écrit dans l'environnement social des campagnes était résiduelle. Son utilisation était limitée à des actes précis, liés à la religion ou à la communication avec l'administration. La population pratiquait la « délégation d'écriture » : elle avait recours à la médiation des hommes d'église pour accéder à la culture écrite

⁸⁸³ GIRMA AMARE, ABRAHAM DEMOZ, ABUNA SAMUEL, « Educational Aims and Objectives », *Journal of Ethiopian Education*, vol. 6, n° 2, 1974, pp. 1-26.

⁸⁸⁴ « The aims of education is to bring about such a blending of indigenous cultures into a rich national culture » ; GIRMA AMARE, ABRAHAM DEMOZ, ABUNA SAMUEL, « Educational Aims and Objectives », *Journal of Ethiopian Education*, vol. 6, n° 2, 1974, p. 9.

⁸⁸⁵ « ይህችን አጭር ጽሑፍን ለኢትዮጵያውያንና ኢትዮጵያዊያት ወገኖቹ » ; ABRAHAM BABANTO, ጥንታዊት ዎላይታ እና ዘመናዊት ዎላይታ (*Le Wolaita ancien et le Wolaita contemporain*), 1979, p. 9.

⁸⁸⁶ ABRAHAM BABANTO, ጥንታዊት ዎላይታ እና ዘመናዊት ዎላይታ (*Le Wolaita ancien et le Wolaita contemporain*), 1979, pp. 7-10.

religieuse et utilisait les écrivains disponibles pour produire des documents légaux⁸⁸⁷. L'écrit n'était nullement intégré aux pratiques quotidiennes. Dans ces conditions, suivre des cours d'alphabétisation était loin d'aller de soi. Zerihun Anebo, un enseignant du Wolaita qui a été instructeur dans la région voisine du Kaffa, se souvient que :

« [Les paysans] ne connaissaient pas l'utilité de l'éducation, c'était quelque chose de très étrange pour eux. Ils donnaient plus d'importance à leur travail. [...] L'idée du gouvernement était... plutôt que de demander [l'aide de quelqu'un] pour lire et comprendre un document... qu'ils ne demandent à personne, être alphabétisé [pour] ne pas demander "qu'est-ce que ça dit ?", "quel message dit cette lettre ?", "que dit ce journal ?". Ce genre de questions. Qu'ils sachent par eux-mêmes⁸⁸⁸».

Étrangeté de l'éducation qui ne produit rien qui satisfasse aux besoins élémentaires ; qui demande de passer des heures assis pour apprendre à maîtriser des pratiques d'écriture absentes des activités quotidiennes. Les quelques personnes sachant lire et écrire, les « professionnels » de l'écrit ne suffisaient-ils pas pour assurer le nécessaire ? Dans ces conditions, où il fallait attirer en classe des personnes plutôt sceptiques, le régime a usé de méthodes alliant incitation, persuasion et coercition.

Incitations et coercition

Le Därg était un gouvernement sûr de ses choix. Il a placé l'alphabétisation au cœur de son plan de transformation sociale. Elle était un des volets les plus emblématiques de sa politique générale. Son projet éducatif, extrêmement ambitieux, avait été abondamment annoncé, des efforts conséquents avaient été déployés, en amont, pour l'organiser et, en aval, pour le mettre en œuvre : il devait réussir, il fallait alphabétiser, coûte que coûte et rapidement. Puisque les paysans « ne connaissaient pas l'utilité de l'éducation », le régime a, tout d'abord, opté pour la pédagogie.

Expliquer

Les grands médias, les lieux de rassemblements comme les marchés, les moments de sociabilité comme les mariages et les cérémonies funéraires et, bien entendu, les associations

⁸⁸⁷ ANJULO AGAGO, paysan. Entretien, 10 décembre 2010, Dubbo, Wolaita. Traduction : Asela Gujubo. Sur la délégation d'écriture, voir Étienne GÉRARD, « Trajets d'écriture en Afrique », *Communications*, n°72, 2002, pp. 195-217.

⁸⁸⁸ « They didn't know the use of what education, it is very strange thing for them. They give more importance for their work. [...] The idea of the government is instead of asking, something to be read and to be understood by themselves, to not ask anybody. Being literate, to not ask "what does it say ?", "what the message of this letter say?", "what this newspaper read ?", such questions. To know everything by themselves » ; ZERIHUN ANEBO, enseignant. Entretien, 5 décembre 2010, Soddo, Wolaita.

de masse ont été utilisés pour expliquer et convaincre : « les comités de "kebeles" et d' "associations de paysans" ont mobilisé la population de tout le pays. Dans les maisons, au marché, et lors des réunions ordinaires des associations, ils ont expliqué et souligné l'importance de la Campagne pour la promotion nationale de l'éducation⁸⁸⁹». Convaincre la population afin de la mobiliser pour la campagne d'alphabétisation était une tâche importante des cadres locaux. Ils recevaient à cet effet de courtes formations « pour faire campagne et changer la situation⁸⁹⁰». Les responsables régionaux ou provinciaux participaient aussi à cet effort de conviction. Plus rarement, les hauts fonctionnaires en visite ne manquaient pas de prendre la parole sur le sujet, à l'image du directeur du Comité d'organisation de la campagne nationale d'alphabétisation, Gudeta Mammo. Si l'on en croit son témoignage, les officiels encourageaient les débats. Les rassemblements réunis par les *qäbälé* et les associations de paysans étaient, alors, des moments d'échanges, aussi bien entre les officiels et les participants qu'entre les participants eux-mêmes. D'après le haut fonctionnaire du ministère de l'Éducation, les débats qui avaient alors lieu, et qui permettaient aux masses elles-mêmes d'exercer l'art de convaincre, ont souvent eu plus d'impact sur les participants que des mois d'efforts accomplis par des éducateurs⁸⁹¹. Cependant, d'autres témoignages, moins partiels et plus fréquents, donnent une image différente. Le chercheur Dessalegn Rahmato a constaté que les explications pouvaient parfois tourner au « martelage », surtout en présence d'un personnage important :

« Assez souvent, les discussions sont inégales, seuls les leaders parlent, et les paysans sont tous passifs et silencieux. Dans les occasions où des officiels du wäräda sont présents, les assemblées se transforment en leçons, où les officiels donnent de longs discours souvent composés du dernier jargon politique. La pratique de délivrer de long sermons invariablement assommants et hors de propos, et chargés de slogans dénués de sens, est devenue fréquente parmi les dirigeants des associations de paysans. À la fin du discours bien emballé, l'assemblée se voit donner l'instruction de soutenir les plans ou décisions qui lui sont présentés par les organisateurs⁸⁹²».

⁸⁸⁹ MOE, *Chaque Éthiopien saura lire et écrire et pour toujours*, Comité de Coordination de la Campagne Nationale d'Alphabétisation, mai 1981, p. 25.

⁸⁹⁰ « to agitate and to convert the situation » ; ZERIHUN ANEBO, enseignant. Entretien, 5 décembre 2010, Soddo, Wolaita.

⁸⁹¹ GUDETA MAMMO, « L'alphabétisation en Éthiopie : enseignants et l'évolution des comportements », *Alphabétiser ? Parlons-en !*, Genève, Bureau International de l'Éducation, 1990, p. 111.

⁸⁹² « Quite often, the discussions are one-sided, with the leadership doing all the talking, and peasants on the whole passive and quiet. On occasions when officials from the woreda are present, the assemblies are turned into lecture forums, with the officials giving long speeches which are often laced with the latest political jargon. The practice of delivering long sermons which are invariably dull and irrelevant, and full of meaningless slogans, has become frequent even among the leadership of the PAs. At the end of the speech making, the assembly is instructed to endorse plans or decisions presented to it by the organisers » ; DESSALEGN RAHMATO, *Agrarian*

Il est néanmoins fort probable que de réels échanges aient eu lieu, notamment dans les campagnes, lors des réunions tenues en l'absence de personnages importants, quand les paysans étaient entre eux. Mais les associations de paysans étaient des courroies de transmission du pouvoir central vers les communautés locales, non des institutions visant à encourager des propositions venues de ces dernières. Discussion libre ou pas, il fallait en définitive appliquer la politique décidée.

Mettre en scène : les cérémonies de départ et de remises des prix

Une seconde méthode de mobilisation était la ritualisation des étapes marquantes. Le départ des instructeurs, l'arrivée dans leur localité d'affectation et la remise de certificats aux alphabétisés faisaient l'objet de cérémonies publiques qui visaient plusieurs objectifs. Voici la manière dont Gudeta Mammo présente une cérémonie de départ :

« Le départ des enseignants qui vont alphabétiser la population d'une autre région est un spectacle fascinant. Dès que les préparatifs pour la campagne sont terminés, une cérémonie est organisée sur les lieux prévus pour le départ de l'équipe. Les principaux intéressés et leurs parents, frères et amis se rendent à l'endroit fixé pour la cérémonie pour se dire au revoir. Les professionnels des médias, radiodiffusion, télévision et presse, déploient une grande activité, de même que les photographes. Pour rendre la cérémonie plus vivante, on utilise des bandes musicales enregistrées. Invitant la population à s'instruire et ceux qui savent à aider ceux qui ne savent pas et, proclamant leur détermination d'éliminer l'analphabétisme, les agents de la campagne et les spectateurs enthousiastes scandent des slogans. Cette cérémonie de départ renforce la ferveur des instructeurs qui se sentent sur le point d'aller vivre une véritable aventure en zone rurale⁸⁹³».

Deux fois par an, au début de chaque « phase », des milliers de personnes étaient réunies dans les rues d'Addis-Abeba et des grandes villes – là où se trouvaient la grande majorité des alphabétisés – pour célébrer le départ des instructeurs. Ces rassemblements de masse étaient relayés par les médias nationaux. La dimension de la cérémonie devait être à la hauteur de l'action célébrée ; la population pouvait alors mesurer combien la campagne d'alphabétisation était une priorité nationale. Les discours visaient, une fois de plus, à convaincre, la musique à créer une atmosphère de liesse et les slogans à stimuler un sentiment de communion. Ces cérémonies n'étaient pas sans rappeler les départs à la guerre : les familles

Reform in Ethiopia, Uppsala, Scandinavian Institute of African Studies, p. 93.

⁸⁹³ GUDETA MAMMO, « L'alphabétisation en Éthiopie : enseignants et l'évolution des comportements », *Alphabétiser ? Parlons-en !*, Genève, Bureau International de l'Éducation, 1990, pp. 6-7.

et les amis étaient présents pour dire au revoir à leurs proches qui partaient à l' « aventure en zone rurale » pour combattre l'analphabétisme, dans une atmosphère patriotique manifeste. À l'image de toutes les cérémonies de masse à caractère politique, elles s'adressaient à la fois à la raison et aux émotions, pour encourager la détermination, l'enthousiasme et l'ardeur. Les jeunes sur le départ pouvaient se sentir soutenus par la nation entière dans l'accomplissement d'une mission historique. L'intérêt porté par les instructeurs à leur tâche était essentielle à la qualité de leur travail : de leur attitude dépendait grandement la réussite de la campagne. Dès lors, créer un élan collectif, instiller chez chacun le sentiment de participer à un projet commun et développer un esprit de solidarité entre les instructeurs et leurs futurs élèves était de la première importance.

Le rituel du départ des instructeurs se doublait de cérémonies d'accueil dans leurs zones d'affectation. À leur arrivée, les « héros de la campagne » étaient accueillis par une foule rassemblée, les fonctionnaires de l'administration régionale et les cadres des associations de masse :

« À leur arrivée, ces héros de la campagne d'alphabétisation sont attendus par toute une foule qui, en plus de nombreux habitants de l'endroit, comprend des personnalités de diverses organisations, comme le Président des associations de paysans, le Président des associations de jeunes, la Présidente des associations de femmes et le Président du conseil des enseignants. Les officiels, les anciens de la communauté et les présidents des diverses associations prononcent des discours de bienvenue. Après quoi l'un des représentants des enseignants, une femme de préférence, car cela sert d'exemple et d'encouragement pour les femmes rurales, prend la parole à son tour pour tenter d'expliquer les objectifs de la campagne. Le lancement d'une campagne d'alphabétisation dans une zone désignée est un événement marquant et spectaculaire. Il est annoncé par les médias nationaux, comme la radiodiffusion et la télévision, et par la presse. Il a lieu le même jour dans tout le pays⁸⁹⁴».

Là encore, la cérémonie avait une fonction stimulante, explicative et démonstrative. D'abord, elle rappelait aux instructeurs leur responsabilité. Ensuite, faire l'expérience pendant plusieurs mois des duretés matérielles de la vie rurale n'était pas sans désagréments pour les jeunes de la ville et l'approche de leur lieu d'arrivée n'était pas sans quelques appréhensions. Cet accueil visait à créer une atmosphère engageante pour les motiver à travailler avec entrain. À nouveau, cette cérémonie donnait l'occasion d'expliquer les buts de la campagne et

⁸⁹⁴ GUDETA MAMMO, « L'alphabétisation en Éthiopie : enseignants et l'évolution des comportements », *Alphabétiser ? Parlons-en !*, Genève, Bureau International de l'Éducation, 1990, pp. 6-7.

de vanter les bienfaits de l'éducation – nous reviendrons plus loin sur la question des incitations spécifiques à l'adresse des femmes. Enfin, le rassemblement en nombre et la présence de personnalités importantes visait à montrer que la campagne d'alphabétisation était considérée avec le plus grand sérieux par les institutions ; la population locale était incitée à faire de même. La simultanéité à l'échelle du pays entier de ces événements locaux, accompagnée de la présence occasionnelle des médias, signifiait aux présents la dimension nationale de ce qui était en train de se passer dans leur localité.

Un troisième rituel avait lieu lors de la remise des certificats et des prix :

« Le succès des participants au programme d'alphabétisation est célébré lors d'une cérémonie spéciale organisée par le *qābälé*. À cette occasion, les participants se voient remettre des certificats et, pour les plus belles réussites, des récompenses spéciales sont données aux nouveaux lisant les plus brillants par le président du *qābälé*. Les nouveaux lisant qui se sont distingués sont encouragés à parler de leur réussite. De telles récompenses ne sont pas données seulement dans le *qābälé*, mais sont aussi données dans les organisations de production, de distribution et de service, et dans les institutions gouvernementales. Dans la plupart des cas, ces cérémonies ont lieu à l'occasion de la journée internationale pour l'alphabétisation, le 8 septembre⁸⁹⁵».

En tenant ces cérémonies au même moment dans différents lieux officiels et institutions, l'administration donnait à voir, une fois de plus, qu'elles devaient bénéficier de l'attention appropriée. La date choisie de la journée mondiale de l'alphabétisation inscrivait le rituel dans une perspective internationale. Dans la tradition des remises de prix scolaires, ces cérémonies publiques étaient l'occasion d'encourager par l'exemple et de motiver par l'émulation. Il convient enfin – et surtout – de bien mesurer leur charge symbolique : elles ritualisaient l'entrée dans le monde des lettrés. En s'appuyant sur Pierre Bourdieu, Marc Abélès a souligné que les rites de consécration montrent comment « les sociétés classent, distinguent, différencient entre elles des catégories d'individus en relation avec les oppositions objectives, les rapports de domination et de subordination qui existent de fait entre les

⁸⁹⁵ « The success of individual participants in literacy programme is celebrated in a special ceremony organized by the Kebele. On such occasions the participants are awarded certificates, and for high achievement, special rewards are given to the successful neo-literate by the Chairman of the Kebele. Outstanding neo-literates are encouraged to speak about their success. On this occasion, instructors are also given certificates for their participation. Again, rewards are given to the instructors for outstanding work. Such rewards are given not only in the Kebeles, but they are also given out in productive, distributive and service-giving organizations, and in government institutions. In most cases such ceremonies are held on the occasion of International Literacy Day, September 8 » ; GUDETA MAMMO, « Structures and linkages for involvement of political leadership in the Ethiopian mass-literacy campaign », in Gabriel CARRON, Anil BORDIA (eds.), *Issues in Planning and Implementing National Literacy Programs*, Paris, UNESCO, 1985, p. 116.

hommes⁸⁹⁶. La remise du certificat d'alphabétisé pouvait alors être interprétée comme le passage de la frontière qui séparait les lettrés des illettrés. Étant donné les représentations attachées à ces deux catégories, l'accès à l'univers des lisant-écrivain symbolisait l'entrée dans une vie nouvelle. Concrètement, l'écrit et l'exercice du pouvoir étant indissolublement liés, la remise du certificat signifiait une promotion dans le groupe de ceux dotés de la capacité d'administrer et de commander. Le rituel est alors performatif, il institue ou consacre que « l'un aura accès aux avantages d'un état que l'autre n'acquerra jamais. Le rituel d'institution apparaît comme le coup de force symbolique par lequel un groupe fixe et fige des divisions et des hiérarchies⁸⁹⁷». Un tel rituel de remise de certificat accompagné de la possibilité offerte à chacune et chacun d'être alphabétisé n'invitait-il pas vivement à se rendre au centre d'alphabétisation ?

La culture à contribution : du théâtre et des chansons

Ces cérémonies avaient lieu de manière ponctuelle. En revanche, la culture a été mobilisée pour exercer une action continue sur la population. Le souvenir en est toujours vif chez les témoins, à l'image d'Abraham Wārqu :

« Au temps du Därg, [...] il y avait des pièces de théâtre, beaucoup de pièces de théâtre... des chansons sur l'éducation. Les enseignants laissaient les élèves qui étaient intéressés. Ceux qui étaient intéressés pour faire des pièces de théâtre, ils le faisaient. Ceux qui étaient intéressés pour faire des chansons, ils le faisaient. Il y avait tant de chansons, tant de théâtre. [...] Il y avait beaucoup de prosélytisme sur l'éducation à ce moment-là⁸⁹⁸».

Aujourd'hui encore, chacun se souvient du rôle joué par la culture pour transformer les attitudes vis-à-vis de l'alphabétisation et, plus largement, de l'éducation scolaire. Certaines pièces étaient produites localement par les membres des associations de masse ou les clubs de théâtre des établissements scolaires. D'autres étaient de portée nationale, telle la pièce *yächäläma guzo* (Le séjour dans l'obscurité). Asela Gujubo qui était jeune adolescent à l'époque de la campagne s'en souvient : « "*yächäläma guzo*", l'analphabétisme est un séjour dans l'obscurité. C'était diffusé à la radio et aussi à la télévision. Ils ont répandu cette pièce de théâtre dans les zones rurales, en utilisant même les langues locales⁸⁹⁹». De telles pièces

⁸⁹⁶ Marc ABÉLÈS, « Mises en scènes et rituels politiques. Une approche critique », *Hermès*, 8-9, 1990, p. 242.

⁸⁹⁷ Marc ABÉLÈS, « Mises en scènes et rituels politiques. Une approche critique », *Hermès*, 8-9, 1990, p. 243.

⁸⁹⁸ « In the time of Därg, [...] there will be drama, a lot of drama... some songs about education. The teachers let the students who have interest. The people who have interest to make drama, they do. The people who interested in making songs, they do. There are so many songs, they are so many theater. [...] They give a lot of propagation about education at that time » ; Abraham Wārqu

⁸⁹⁹ « "*yächäläma guzo*", illiteracy is a journey in darkness. It was provided on radio, on TV also. They just expand

étaient diffusées par les médias, tandis que des troupes les jouaient dans les lieux publics, sur les places de marchés et dans les villages ; cette forme de culture populaire a touché un très large public. Les pièces mettaient en scène un analphabète et un alphabétisé, afin de mettre en regard les effets néfastes de l'analphabétisme et les bienfaits de l'éducation, ou contaient les mésaventures, souvent dramatiques, d'un analphabète. Voici une histoire dont se souvient Asela Gujubo :

« Je me souviens d'un personnage dans une pièce, un qui protégeait son pied blessé. Un [autre] marchait "librement", c'était l'analphabète. Alors, il défiait l'éducation, il défiait la civilisation. Un personnage défie et un personnage essaie de suivre, avec l'éducation, en s'essayant [à l'entretien de sa] santé, et ainsi de suite. Si tu apprends, tu feras comme cela... la modernité était charismatique et la tradition ne valait rien. L'éducation, c'est la civilisation, la pièce était ainsi⁹⁰⁰».

Dans ce type d'argumentation, la connaissance de la lecture signifiait non seulement l'accès à des savoirs qui permettaient d'améliorer la vie quotidienne (ici en prenant soin de sa santé), mais aussi une disposition à écouter les bons conseils, à faire les bons choix, à rechercher le progrès. L'écrit traçait une frontière entre l'ouverture et l'étroitesse d'esprit, entre la recherche du changement pour le mieux et son refus pour le pire. Bien sûr, l'objectif de ces scénettes était de véhiculer leur message de la manière la plus condensée et la plus percutante possible. Le schématisme avait une visée didactique.

Une autre histoire célèbre mettait en scène un homme analphabète se rendant en ville afin de voir un médecin pour sa fille malade. Après l'avoir questionné sur les symptômes de la maladie, le médecin lui donne un médicament. Puis, avant de rentrer dans son village, l'homme analphabète décide d'acheter du raticide pour se débarrasser des rongeurs qui infestent sa maison. Voyant qu'il a dans la main un médicament, le vendeur lui demande s'il sait lire. Devant sa réponse négative, le vendeur le met en garde de ne surtout pas confondre les deux boîtes. Il trouve alors une solution pour l'aider : l'une est verte, l'autre est bleue. Les deux hommes répètent ensemble : « bleu, médicament ; vert, raticide » pendant un temps suffisant pour donner à la scène un effet comique. Sur le chemin de son village, pour être sûr

this drama in the rural area, even using the [...] local language » ; ASELA GUJUBO, discussion enregistrée avec Abraham Wärqu, 2 janvier 2011, Gäsaba, Wolaita.

⁹⁰⁰ « One character in drama, I recall, one who is with... to cover his disease foot. One who is free, walks free, he is the illiterate. So just challenging the education, challenging civilization. So, one character challenges, and one character tries following, with education, by trying health, and like this. If you learn, you will do like this... modernity was charismatic and tradition zem belo. Education is civilization, the drama is such a way » ; ASELA GUJUBO, discussion enregistrée avec Abraham Wärqu, 2 janvier 2011, Gäsaba, Wolaita.

de ne pas oublier, l'homme répète... mais voilà qu'à force de répéter il inverse les couleurs. L'effet comique disparaît et les spectateurs s'inquiètent d'une fin prévisible : de retour chez lui, il tue involontairement sa fille en lui donnant le raticide au lieu du médicament. Moralité : s'il avait su lire, sa fille ne serait pas morte par sa faute⁹⁰¹.

Ces pièces montrent divers avantages de l'alphabétisation. Le premier est pratique : savoir lire permet d'améliorer la vie quotidienne – lire est souhaitable – et d'éviter des catastrophes – lire est nécessaire. Le second est d'ordre psychologique ou comportemental : l'alphabétisation transforme l'individu, le rend plus ouvert, plus souple d'esprit. Le troisième est d'ordre cognitif : la maîtrise de l'écrit donne accès aux savoirs liés à l'univers de la « modernité ». Les oppositions binaires, qui recoupaient constamment le couple tradition/modernité, étaient sans nuances. Reflétaient-elles la pensée des auteurs, des responsables de la campagne d'alphabétisation et, plus largement, du pouvoir éthiopien ? Il est bien plus probable qu'en grossissant ainsi le trait, en proposant une vision stéréotypée, elles visaient à marquer les esprits dans un but pédagogique. Il reste que, comme souvent lorsque le couple tradition/modernité est mobilisé, les pièces véhiculaient de lourds jugements de valeurs. Le spectateur pouvait rire de l'analphabète, s'apitoyer, déplorer et/ou condamner son comportement. Il était tantôt ridicule, tantôt la victime, tantôt (consciemment ou pas) le « méchant » de l'histoire. Le pauvre paysan qui a tué sa fille par ignorance était à plaindre mais aussi à blâmer : son ignorance a tué. En revanche, le spectateur ne pouvait que condamner l'attitude de l'analphabète obtus qui refusait les bienfaits de la connaissance. Volontairement ou par mégarde, les analphabètes étaient toujours, d'une manière ou d'une autre, fautifs. L'objectif de provoquer une prise de conscience par la méthode du choc a abouti à ces personnages décrits de manière tronquée, définis par leurs carences et, en définitive, se traduit par une puissante violence symbolique vis-à-vis des analphabètes. Au début de la campagne, moins de 10 % de la population éthiopienne était alphabétisée, taux encore bien plus bas dans les campagnes. L'écrasante majorité des spectateurs étaient des analphabètes. L'image véhiculée prétendait parler d'eux, leur imposait une identité dont il est douteux qu'ils aient accepté les attributs.

Cependant, le schématisme des pièces permettait aussi de provoquer des discussions. La présentation donnait des éléments de réflexion basiques qui invitaient à des nuances, des compléments, des débats. En Éthiopie, la forme de la scénette (*drama*) a un grand succès et

⁹⁰¹ Histoire rapportée et commentée par SĀLĀMON MAREG, élève sous le Dārg. Entretien, 7 février 2007, Lalibāla, Lasta ; TĀSFU DĀRĀBĀ, élève sous le Dārg. Entretien, 15 février 2007, Lalibāla, Lasta.

est couramment utilisée pour illustrer des faits de société. Les spectateurs sont actifs, ils commentent et échangent sur ce qu'ils ont vu ; c'est un des objectifs de cet art populaire. Les retours de marché sont des moments collectifs importants, les gens marchent en groupe et discutent les nouvelles glanées. Il ne fait aucun doute que les pièces vues animaient alors les conversations, étaient commentées, interprétées et racontées à ceux qui ne les avaient pas vues. L'impact de ces pièces n'est pas mesurable quantitativement, mais le fait qu'elles aient fortement marqué les esprits est indiscutable. La population en a gardé le souvenir 30 ans après. Aujourd'hui, chaque quarantenaire peut raconter une pièce dont il se souvient. Elles ont intégré la culture populaire.

Pour leur part, les chansons exprimaient la joie d'apprendre. La vedette Sähaye Yohannes a lancé au début des années 1980 un succès qui s'intitulait *Manbäbenna mäsaḥ* (« Lire et écrire »). Largement diffusé à la radio et à la télévision, cette chanson a aussi circulé dans les campagnes⁹⁰². Le texte disait que lire et écrire étaient primordial et élargissaient le monde vécu⁹⁰³. Dans le clip télévisé, le chanteur tenait une lettre à la main et se lamentait de ne pouvoir la lire ; en arrière plan, une classe d'alphabétisation. Les couplets – une complainte – étaient entrecoupés d'un refrain chanté en cœur par les élèves du cours d'alphabétisation qui exprimaient leur joie d'apprendre. Finalement, le chanteur, analphabète impuissant et éploré, croise un passant qui lui lit sa lettre avant de montrer du doigt la classe d'alphabétisation. Ils échangent quelques mots. Le spectateur comprend que le passant informe l'analphabète qu'il peut, s'il le souhaite, apprendre à lire grâce aux centres d'alphabétisation. Le visage de l'analphabète s'illumine, le passant l'accompagne dans la classe où l'instructeur l'accueille à bras ouverts et où les autres élèves s'écartent pour lui faire une place⁹⁰⁴. Le clip montre la facilité avec laquelle il était possible d'apprendre, la chance représentée par les centres d'alphabétisation. Pour le héros, l'entrée dans le monde des élèves se fait dans la joie, l'univers de l'apprentissage est solidaire. À l'image de l'accueil bienveillant réservé par l'enseignant et les autres élèves au personnage analphabète, le monde des lisant ne doit pas intimider, il est hospitalier et chaleureux.

Contrôle et coercitions : quand savoir autorise à contraindre

Le nouveau régime ne s'est pas contenté de vouloir transformer les attitudes de la

⁹⁰² ABEJE MAMO, employé de l'ONG Plan International. Entretien, 14 février 2008, Lalibäla, Lasta.

⁹⁰³ Le refrain dit : « ማንበብና መጻፍ ዋናው ቁም ነገሩ ሐይወቱ ሰፊ ያለው » (« lire et écrire est une affaire très sérieuse, j'ai élargi ma vie »).

⁹⁰⁴ Le clip est accessible sur internet : <http://www.ethiotube.net/video/23254/Oldies--Tsehaye-Yohannes--Mambab-Ena-Metsaf>

population à l'égard de l'éducation par l'explication, l'exemple et la persuasion. Le « principal plan » du Därg était « de libérer les gens, de les libérer de l'analphabétisme et, parfois, il forçait les gens à apprendre⁹⁰⁵ ». L'administration a usé de méthodes variées de contrôle, de pression et de coercition. Pour les analphabètes, s'inscrire aux cours était, en théorie, obligatoire. La première méthode de contrôle était le certificat d'inscription. Les citoyens devaient s'inscrire au *qābälé* et les ruraux à l'association de paysans. Il était aussi possible de s'inscrire sur les lieux de travail, où les leçons étaient données le soir. Chacun devait être en mesure de fournir un document certifiant qu'il était bien inscrit aux cours. En théorie, ce document pouvait être contrôlé à tout moment par l'administration⁹⁰⁶. La seconde était le contrôle des absences, « si les raisons de l'absence d'un participant n'ont pas été rapportées ou portées à la connaissance du comité de coordination et de direction de la campagne d'alphabétisation du *qābälé*, des contrôleurs de présence sont envoyés à la maison de l'absent pour enquêter⁹⁰⁷ ». Et il est vrai que, pendant les premières années de la campagne, des agents envoyés par l'association de paysans se rendaient au domicile des absents pour contrôler la raison de leur absence ou simplement pour venir les chercher⁹⁰⁸.

De quels pouvoirs disposait l'administration locale pour forcer les individus à venir en classe ? Lors d'une étude de terrain menée en 1984, Susan Hoben a noté des « preuves dispersées que des associations de paysans [...] ont eu recours à des mesures musclées pour assurer la présence en classe, indiquant que tous les participants n'apprenaient pas de leur propre chef⁹⁰⁹ ». Les méthodes employées pour forcer les paysans à participer aux projets consistaient en différentes mesures punitives : pénalités en argent ou en travail, menaces d'emprisonnement et, plus rarement, emprisonnements effectifs de quelques jours.

⁹⁰⁵ « In addition to that, the government of that time, of the Därg regime was, his plan was [...] to make, to widen education among the people, make free people, make the people free from illiteracy. It was the main plan of that government, and sometimes it was forcing the people to learn » ; DEMISSIE MINAMO, enseignant. Entretien, 5 décembre 2010, Soddo, Wolaita.

⁹⁰⁶ GUDETA MAMMO, « Structures and linkages for involvement of political leadership in the Ethiopian mass-literacy campaign », in Gabriel CARRON et Anil BORDIA (eds.), *Issues in Planning and Implementing National Literacy Programs*, Paris, UNESCO, 1985, p. 116.

⁹⁰⁷ « If reasons for a participant's absence are not reported or made known to the Kebele Literacy Campaign Coordinating and Executive Committee, attendance officers are sent to the absentee's house to investigate » ; GUDETA MAMMO, « Structures and linkages for involvement of political leadership in the Ethiopian mass-literacy campaign », in Gabriel CARRON, Anil BORDIA (eds.), *Issues in Planning and Implementing National Literacy Programs*, Paris, UNESCO, 1985, p. 115.

⁹⁰⁸ ANJULO AGAGO, paysan. Entretien, 10 décembre 2010, Dubbo, Wolaita. Traduction : Asela Gujubo ; ASSÄFA WÄLDÄ-GYORGIS, écrivain public, meunier, commerçant. Entretien, 7 février 2007, Lalibäla, Lasta.

⁹⁰⁹ « there was scattered evidence that some Peasant Associations [...] were resorting to strong-arm measures to insure class attendance, indicating that not all participants were willing learners » ; Susan J. HOBEN, « Literacy in Ethiopia – When does a Campaign End ? », in BAHRU ZEWEDE, Richard PANKHURST, TADDESSE BEYENE (eds.), *Proceedings of the Eleventh Conference of Ethiopian Studies*, Addis Abeba University, 1994, p. 634.

L'enseignante Yāmesrach Alula se souvient que « tous les qābālē punissaient [les paysans] qui n'apprenaient pas, ils les emprisonnaient ou leur disaient "vous serez punis ainsi si vous n'apprenez pas"⁹¹⁰». Une autre méthode était le chantage sur la distribution des terres. Avec la réforme agraire, la gestion des terres avait été confiée aux associations de paysans. Dans le contexte d'une agriculture de subsistance qui se traduisait, à bien des égards, par une gestion constante de la pénurie par les familles, l'administration disposait là d'un moyen de pression considérable. Un paysan trop souvent absent risquait ainsi de voir la quantité de terre qui lui était chaque année allouée diminuer drastiquement. Si les emprisonnements et la confiscation de terres, punitions particulièrement sévères, semblent avoir été peu employées dans le cadre de la campagne d'alphabétisation, les pénalités financières et le travail obligatoire étaient en revanche communément pratiqués.

Les pratiques coercitives doivent se comprendre de plusieurs manières. Un argument consiste à expliquer la coercition par son inscription dans les pratiques autoritaires générales du Dārg. En effet, la campagne a été décidée par le haut, les objectifs ont été clairement définis en amont, les échelons inférieurs n'avaient pas pour rôle de participer aux décisions mais de les appliquer. La campagne d'alphabétisation ne répondait pas à une demande populaire, si ce n'est à celle d'une intelligentsia urbaine. La mobilisation à grande échelle devait être impulsée, le mouvement de masse était à créer. Pour le régime, les enjeux étaient extrêmement importants : puisque l'alphabétisation était perçue comme le pré-requis et la matrice du progrès – raison d'être de la révolution et premier argument de légitimation du pouvoir – l'avenir du pays en dépendait. Plus prosaïquement, la campagne d'alphabétisation était un instrument clé de la capture du monde paysan. L'avancée de l'État dans les campagnes tenait sa matérialité des associations de paysans, la campagne d'alphabétisation devait accomplir l'intégration idéologique. Enfin, autant que dans l'objectif du développement, ces pratiques autoritaires pouvaient trouver une justification morale dans la « figure de l'analphabète ». Il vivait enfermé dans un cercle vicieux où ignorance et misère s'entretenaient l'une l'autre, il n'était pas politiquement conscient, connaissait quelques difficultés à percevoir les avantages de l'éducation et à bien comprendre ce qui était de son intérêt. Il était donc légitime et nécessaire que d'autres l'obligent, à son bénéfice, à apprendre⁹¹¹.

⁹¹⁰ « ካልተማረ ይቀጣል በየቀበሌው ያሰሯቸው ሁሉ እና በቃል እንደዚህ ተቀጣላችሁ ካልተማሩችሁ የተባለ። » ; YAMESRACH ALULA, enseignante. Entretien, 2 janvier 2010, Soddo, Wolaita.

⁹¹¹ MESSAY KEBEDE, « From Marxism-Leninism to Ethnicity : The Slideslips of Ethiopian Elitism », *Northeast African Studies*, vol. 10, n° 2, 2003, pp. 163-186.

Dynamiques éducatives : les masses entrent en scène

Comment les communautés rurales ont-elles répondu à ces sollicitations et contraintes ? Comment se sont-elles positionnées vis-à-vis de la campagne d'alphabétisation ? Quelles ont été leurs perceptions, leurs pratiques, leurs modes d'appropriation de cette politique nationale ? Plutôt que sur leur supposée capacité ou incapacité à « comprendre » les avantages de l'éducation – ce qui signifierait prendre au sérieux la construction à usage politique de la « figure de l'analphabète » –, il vaut mieux se pencher sur leurs dispositions à adhérer au projet d'alphabétisation. Ces dispositions s'inscrivaient, d'abord, dans les rapports généraux des paysans au nouveau régime. Elles se comprennent, ensuite, dans les relations – quotidiennes ou ponctuelles – entretenues avec l'écrit dans ses manifestations politiques, religieuses et culturelles. Plus spécifiquement, elles dépendaient de ce que la campagne permettait, de ce qu'il était envisageable d'en espérer, du caractère, jugé approprié ou pas, des savoirs enseignés et de leurs usages possibles. Il convient, enfin, de poser la question des marges de manœuvre dont disposait la population. Était-elle, le cas échéant, en capacité de refuser ? En cas de refus, de réticence ou de scepticisme, de quelles méthodes d'évitement disposait-elle ?

L'attitude envers l'éducation au cœur des transformations politiques et sociales

L'attitude des paysans vis-à-vis du nouveau pouvoir politique dépendait d'abord de leur appréciation des transformations économiques et sociales mises en œuvre. Pendant les quatre premières années de la révolution, le régime a pu s'agréger les paysans grâce à la réforme agraire. C'est dans ce contexte général que le paysan wolaita Mana Madibo, de Gäsuba, insère l'éducation. Pour lui, elle était un des volets d'une politique globale perçue comme émancipatrice et égalitaire : « le Därg a réussi à nous amener vers le pouvoir politique comme des citoyens égaux, et puis l'égalité d'accès aux ressources, la nationalisation des terres, le droit de voter et d'être élu. Avec cela, chaque foyer a reçu une éducation, de manière très répandue⁹¹² ». Pour Mana Madibo, l'éducation était incluse dans un ensemble de réformes perçues comme aboutissant à une promotion globale de la paysannerie : économique avec l'accès aux terres, politique avec le droit de vote dans les associations de paysans, culturelle avec l'accès à l'éducation. En tant que paysan wolaita, membre d'une nationalité marginalisée et d'une classe exploitée, il a été sensible aux discours égalitaires du nouveau régime. Il

⁹¹² ANJULO AGAGO, paysan. Entretien, décembre 2010, Dubbo, Wolaita. Traduction : Asela Gujubo.

interprète la politique éducative du Därg comme complément, confirmation et garantie future des réformes économiques et politiques.

Anjulo Agago, de Dubbo, explique que l'éducation n'a pas été acceptée en tant que telle – ce qui montre au passage que la demande d'éducation était faible –, mais parce que la population appréciait le régime :

« La campagne d'alphabétisation a été appliquée par la force, certains aimaient et d'autres n'aimaient pas aller à l'école. Mais le gouvernement à cette époque était considéré comme un allié ou un soutien, ou un gardien pour les paysans pauvres. Alors, au début, tout ce qu'ils disaient [les cadres locaux] était considéré comme une bénédiction⁹¹³».

Tout en disant que le goût pour l'étude ne faisait pas l'unanimité, Anjulo Agago confirme que la perception de la politique éducative se comprenait au sein d'une attitude positive vis-à-vis de la politique générale du Därg. La réforme agraire a donné naissance à un sentiment de confiance vis-à-vis du régime. En dépit de l'usage de la coercition sur une population partagée vis-à-vis de l'éducation, le sentiment de confiance a lancé une passerelle entre les communautés paysannes et les centres d'alphabétisation. Mana Madibo va plus loin :

« Le Därg est très fortement estimé, on s'en souvient pour l'éducation massive. Mon premier fils aîné est mort sur le front du Nord⁹¹⁴, après avoir abandonné l'éducation secondaire. Mais je ne suis pas désolé parce que le Därg a libéré les métayers et fourni l'accès aux ressources pour les paysans. Les paysans pauvres se sont sentis égaux et citoyens, abandonnant le métayage et la soumission aux seigneurs. Alors, peu importe le sacrifice que nous avons payé, j'apprécie le Därg pour l'éducation massive, pour la libération massive⁹¹⁵».

Cette déclaration est particulièrement évocatrice. Tout d'abord, en mettant un drame personnel et les progrès collectifs dans la même balance, Mana Madibo dit apprécier tout de même le Därg. Quelle est l'ampleur du changement que les réformes ont apporté à sa vie pour qu'il accepte ainsi la mort de son fils comme un moindre mal ? Cette fidélité, des années après, invite à jeter un regard particulièrement sombre sur les années vécues sous le régime

⁹¹³ ANJULO AGAGO, paysan. Entretien, 10 décembre 2010, Dubbo, Wolaita. Traduction : Asela Gujubo.

⁹¹⁴ Dans la seconde moitié des années 1980, alors que la guerre contre le mouvement indépendantiste érythréen s'intensifiait, la jeunesse a été un vivier de soldats et a payé au prix fort de l'entêtement du régime.

⁹¹⁵ « Därg is very strongly valued, recalled for massive education. My first elder son died in the north front, giving up the high school education. But I don't feel sorry because Därg liberated the tenants and provided access to resource to the farmers. The poor farmers felt equality and citizenship, giving up with tenancy and subjugation of lords. So whatever sacrifice we pay I feel comfort with Därg, for the opening of massive education, massive liberation » ; MANA MADIBO, 75 ans, paysan. Entretien, 6 décembre 2010, Gesuba, Wolaita. Traduction : Asela Gujubo.

renversé⁹¹⁶. La manière dont l'usage de la force par le Därg a été perçu par les paysans ne peut se comprendre que par rapport aux pratiques de pouvoir à l'œuvre sous le régime précédent. Dans le même temps, il témoigne d'un sentiment de dignité politique gagnée par les paysans, d'une libération collective au sein de laquelle il range l'éducation. S'il place les termes « libération massive » et « éducation massive » dans un même mouvement, c'est que, selon lui, « le mérite de l'éducation est d'apporter l'égalité et la confiance en soi ». À plusieurs reprises et à différents moments de l'entretien, il explique, en évoquant la période précédant le Därg : « nous étions illettrés, alors nous nous inclinions ». L'enseignant et intellectuel Abäbä Fola confirme l'estime vouée au Därg par les campagnes wolaita. À cet égard, la réforme agraire a agi comme un levier. Il parle même de renaissance :

« Le Därg a proclamé la propriété gouvernementale des terres... en ville et à la campagne. Ce fut un immense changement en Éthiopie, dans l'histoire de l'Éthiopie. La terre en ville et à la campagne appartient au gouvernement et au peuple. Ces deux proclamations ont tout fait renaître. Jusqu'au bout les campagnes ont soutenu le Därg, c'est pour cela, pour cette importante solution⁹¹⁷».

« Jusqu'au bout » est sans doute exagéré. Le paysan Anjulo Agago est sans nul doute plus proche de la réalité lorsqu'il précise que l'important soutien au Därg a eu lieu « au début », jusqu'au milieu des années 1980 où la famine de 1984, la politique de villagisation forcée, l'intensification de la guerre civile sur le front du Nord et les ponctions matérielles et humaines de plus en plus lourdes ont provoqué une franche distanciation vis-à-vis du Därg. Il demeure que Mana Madibo et Anjulo Agago considèrent les politiques des années 1974-1984 comme des progrès définitivement acquis. Elles ont transformé les conditions de vie des campagnes et le statut de leurs habitants. Elles sont fondatrices dans la mesure où elles séparent, dans la mémoire collective, un « avant » d'oppression et de misère d'un « après » de libération, et ce, en dépit des duretés de la vie sous le Därg.

Anjulo Agago précise cependant que, malgré les bonnes dispositions des paysans à l'égard du Därg pendant ces premières années, apprendre à lire et à écrire n'était pas du goût de tous. Face à l'obligation d'être alphabétisé, les rétifs usaient de tactiques d'évitement : « au

⁹¹⁶ Il est important de rappeler que Mana Madibo ne critique pas le FDRPE, qu'il apprécie par ailleurs. Ce n'est pas par aversion pour le régime actuel qu'il met en valeur le Därg.

⁹¹⁷ « Därg just proclaimed the land ownership of the government... the town and the countryside. This was a very great change in Ethiopia, in the history of Ethiopia. The land in the town and in the countryside belongs to the government, and the people. These two proclamations revived everything. To the end the countryside community was supporting the Därg that's why, for this important solution » ; ABÄBÄ FOLA, enseignant, 13 décembre 2009, Soddo, Wolaita.

début des gens qui n'appréciaient pas trouvaient des prétextes pour ne pas aller au centre d'alphabétisation. Ils disaient "je suis malade" ou, même, ils se cachaient : "il n'est pas là, il est parti au marché"⁹¹⁸». Le directeur national de la campagne, Gudeta Mammo, était conscient de ce phénomène d'évitement. Comme il l'écrivait dans un article pour l'UNESCO en 1985 : « des gens peuvent perdre leur temps en expliquant qu'ils apprennent au centre du qābālē ou sur leur lieu de travail sans se rendre à aucun centre⁹¹⁹». Les réfractaires pouvaient jouer sur la multiplicité des lieux pour ne pas se rendre en classe sans se voir infliger des pénalités. Mais ceci n'était pas possible dans les zones rurales qui n'avaient qu'un seul centre d'alphabétisation. Pourquoi, une fois encore, Anjulo Agago dit « au début » ? Est-ce parce que les pratiques de coercition ont fonctionné ? Ainsi, ceux qui évitaient les classes « au début » auraient fini par s'y rendre pour ne plus subir de pénalités. C'est ce dont se souvient Assafa Wāldā-Gyorgis, un paysan du Lasta : « il y avait des annonces, de la persuasion, ils avaient des registres. Les gens ne voulaient pas être forcés, alors même sans intérêt, ils allaient à l'école, pour ne pas être forcés⁹²⁰». Mais l'adhésion au régime et la coercition n'expliquent pas tout. Certains ont saisi l'opportunité offerte par l'éducation en tant que telle : « Ceux qui ont continué la classe d'alphabétisation avec persévérance, certains ont réussi à écrire et à lire. [...] Ceux qui ont continué avec persévérance sont allés à l'école [formelle], ont terminé leur éducation et sont maintenant employés par le gouvernement dans des emplois administratifs⁹²¹».

Certains, percevant bien les portes que pouvait ouvrir la maîtrise de l'écrit ont décidé de tirer profit des possibilités d'ascension sociale offertes par l'alphabétisation – nous y reviendrons plus loin en interrogeant la manière dont l'écrit s'inscrivait dans les relations de pouvoir. Pour des raisons distinctes, les femmes ont investi, plus que les hommes, les centres d'alphabétisation.

Les femmes investissent les centres d'alphabétisation

Au nom de sa politique de promotion des femmes, victimes de la « double oppression » du système féodal et du « machisme », le Dārg voulait leur donner accès à

⁹¹⁸ ANJULO AGAGO, paysan. Entretien, 10 décembre 2010, Dubbo, Wolaita. Traduction : Asela Gujubo.

⁹¹⁹ « Some people may lose time by explaining that they learn at the Kebele centre or at their work place, without going to any centre » ; GUDETA MAMMO, « Structures and linkages for involvement of political leadership in the Ethiopian mass-literacy campaign », in Gabriel Carron et Anil Bordia (eds.), *Issues in Planning and Implementing National Literacy Programs*, Paris, UNESCO, 1985, p. 115.

⁹²⁰ ASSĀFFA WĀLDĀ-GYORGIS, écrivain public, meunier, commerçant. Entretien, 7 février 2007, Lalibāla, Lasta.

⁹²¹ ANJULO AGAGO, paysan. Entretien, décembre 2010, Dubbo, Wolaita. Traduction : Asela Gujubo.

l'éducation à égalité avec les hommes. Les taux de scolarisation des filles dans les écoles du régime de Haylä Sellasé étaient extrêmement bas. Peu d'efforts politiques avaient été déployés et les attitudes vis-à-vis de leur scolarisation allaient de l'indifférence à la franche hostilité⁹²². Le Därg voulait pousser les femmes vers les centres pour qu'elles soient alphabétisées, mais aussi pour que les familles prennent progressivement l'habitude de scolariser leurs filles. Yalusé Mita, une enseignante du Wolaita, en témoigne lorsqu'elle rappelle que le Därg a envoyé les enseignantes dans les campagnes en insistant sur le fait qu'elles devaient enseigner particulièrement aux femmes⁹²³. Elle témoigne aussi que, dès la *zämächa*, les femmes se sont investies avec enthousiasme. *Sāhay Zäryhun*, qui a aussi été une jeune *zāmach*, dit la même chose⁹²⁴. Plus tard, les femmes ont joint la longue campagne d'alphabétisation démarrée en 1979 plus que les hommes. Lors de la première phase, 70 % des élèves étaient des femmes et des filles⁹²⁵. Sur les trois premières années, elles composaient un peu plus de la moitié des participants (6 019 388 sur 11 525 529)⁹²⁶. Ceci est très significatif si l'on garde à l'esprit que, encore quatre années plus tôt, les femmes et les filles rurales étaient tenues éloignées des écoles. À la toute fin de la campagne, en 1990, l'anthropologue Helen Pankhurst constatait que les femmes étaient majoritaires parmi les élèves qui se rendaient au centre d'alphabétisation du village de Gera⁹²⁷.

Comment expliquer cet investissement des femmes dans la campagne d'alphabétisation ? Ces dernières n'étaient pas moins occupées par les tâches quotidiennes que les hommes. Peut-être que leur présence dans le village, due à la place importante du travail domestique dans leurs activités – quand les hommes travaillaient dans des champs parfois éloignés du village –, leur permettait plus facilement de se ménager du temps pour se rendre en classe. Cependant, les femmes étaient aussi chargées des corvées d'eau et du portage du bois à usage domestique, activités qui les tenaient éloignées du village pendant plusieurs heures ; des tâches harassantes qui devaient, de plus, leur laisser peu d'énergie pour étudier. Les responsables de la campagne ont rapidement tenu compte des contraintes respectives des

⁹²² Chapitres 2 et 4.

⁹²³ YALUSÉ MITA, enseignante. Entretien, 2 novembre 2009, Soddo, Wolaita. Voir chapitre 6.

⁹²⁴ SĀHAY ZĀRYEHUN, fonctionnaire au ministère de l'Agriculture, directrice d'école. Entretien, 7 janvier 2011, Addis-Abeba. Voir chapitre 6.

⁹²⁵ Margareta SJÖRSTRÖM, Rolf SJÖRSTRÖM, *How Do You Spell Development ? A Study of a Literacy Campaign in Ethiopia*, Uppsala, Scandinavian Institute of African Studies, 1983, p. 40.

⁹²⁶ GUDETA MAMMO, « Structures and linkages for involvement of political leadership in the Ethiopian mass-literacy campaign », in Gabriel CARRON, Anil BORDIA (eds.), *Issues in Planning and Implementing National Literacy Programs*, Paris, UNESCO, 1985, p. 119.

⁹²⁷ Helen PANKHURST, *Women, the Peasantry and the State in Ethiopia*, Ph. D. Thesis, University of Edimburgh, 1990, chapitre 4.

paysannes et des paysans. Ils ont aménagé les horaires des cours d'alphabétisation en fonction des moments où s'y rendre perturbait le moins l'organisation du labeur quotidien. Ainsi, « les hommes [allaient] au centre d'alphabétisation le matin et les femmes en fin de matinée. Les enfants [assistaient] aux leçons l'après-midi⁹²⁸».

Il semble bien qu'il faille chercher les raisons de la fréquentation plus assidue des femmes ailleurs que dans une meilleure disponibilité. Tout d'abord, elles semblent bien avoir saisi l'opportunité d'apprendre des savoirs utiles à leurs activités quotidiennes. En 1984, l'anthropologue et historienne Tsehai Berhane Selassie soulignait que « le programme d'alphabétisation avait doté les femmes de la capacité de communiquer plus largement et d'être approchées par le REWA [*Revolutionary Ethiopia Women's Association*]. Outre l'alphabétisation, REWA dispense dorénavant une éducation en nutrition, planning familial, maternité et hygiène de base, des thèmes qui ont une pertinence dans la vie quotidienne⁹²⁹». Il a souvent été souligné que les associations de femmes étaient subordonnées aux associations de paysans puis, à l'échelle nationale, au COPWE dont elles étaient des appendices⁹³⁰. Cela étant dit, elles étaient des lieux où les femmes se retrouvaient entre elles. Elles pouvaient alors échanger et s'exprimer en public, ce qui était réservé aux hommes dans les espaces mixtes. Dans les campagnes éthiopiennes, les femmes se rencontraient rarement, encore moins en tant que groupe⁹³¹. Les classes d'alphabétisation et les associations de femmes étaient des espaces qui permettaient de passer du temps hors du foyer et ouvraient à une plus large sociabilité. Elles offraient, de plus, la possibilité aux paysannes de fréquenter les rares femmes éduquées vivant près de chez elles. Elles étaient alors en contact avec un modèle de féminité différent, qui a pu les attirer. Sāhay Zāryehun, qui a participé à l'alphabétisation et à l'organisation de coopératives de femmes dans les campagnes du Wolaita pendant la *zāmācha*, se souvient que les paysannes échangeaient beaucoup avec elle, jeune diplômée de la ville, sur leur condition. Elle témoigne d'un sentiment d'injustice palpable fondé sur une conscience aiguë de l'iniquité des relations de genre. Sāhay Zāryehun, et d'autres femmes éduquées avec elle, confortaient

⁹²⁸ GUDETA MAMMO, « L'alphabétisation en Éthiopie : enseignants et l'évolution des comportements », *Alphabétiser ? Parlons-en !*, Genève, Bureau International de l'Éducation, 1990, p. 7.

⁹²⁹ « The literacy programme provides women with the potential to communicate widely and to be approached by REWA. Apart from literacy, REWA now provides education in nutrition, family planning, maternity and basic hygiene, issues that are of relevance for everyday life » ; Tsehai Berhane Selassie, *In Search of Ethiopian Women*, London, CHANGE International Reports, 1984, p. 18.

⁹³⁰ TSEHAI BERHANE SELASSIE, *In Search of Ethiopian Women*, London, CHANGE International Reports, 1984, p. 18 ; Christopher Clapham, *Transformation and Continuity in Revolutionary Ethiopia*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988, p. 138.

⁹³¹ Eva POLUHA, « Beyond the Silence of Women in Ethiopian Politics », in Michael Cowen and Liisa Laakso, *Multi-Party Elections in Africa*, Oxford, James Currey, 2002, p. 71.

ces sentiments et donnaient à voir que l'on pouvait être femme tout en étant, quoique toujours sous les contraintes d'une société patriarcale, plus libre et autonome⁹³².

Il est ainsi permis de penser que les femmes ont saisi l'opportunité offerte par les classes d'alphabétisation pour élargir leur espace de liberté. Plus généralement, n'ont-elles pas considéré les nouvelles structures créées par le Därg – alphabétisation, associations de femmes, coopératives – comme une possibilité d'émancipation par une plus grande inclusion dans des activités sociales collectives ? Il a été souvent rappelé que le régime utilisait les associations de femmes à des fins de contrôle social, pour les intégrer aux structures politiques, gagner leur soutien et empêcher les éventuelles dissidences ; bref, qu'elles servaient le pouvoir et non pas les femmes⁹³³. D'un autre côté, Tsehai Berhane Selassie rappelle que les associations de femmes participaient à la sensibilisation politique⁹³⁴. Il serait, dès lors, intéressant de quitter une vue surplombante pour découvrir ce qui se passait effectivement à l'intérieur de ces espaces non-mixtes. Les nouvelles structures politiques sont certes devenues de plus en plus contraignantes, jusqu'à susciter l'aversion dans la seconde moitié des années 1980, mais cela ne permet pas d'affirmer que les femmes ne les ont pas, pour un temps, investi de leurs propres aspirations. Si, comme l'a remarqué le paysan Mana Madibo, il a fallu à partir de ce moment-là respecter les femmes⁹³⁵, n'ont-elles pas considéré ces changements comme un « tout » bénéfique pour elles ? Si les hommes sont restés aux commandes de l'appareil politique, l'importante fréquentation féminine des centres d'alphabétisation ne témoigne-t-elle pas que les femmes se sont, malgré tout, « mises en mouvement » ?

Que signifie lire et écrire ?

De quelle manière, maintenant, les communautés paysannes se sont-elles appropriées l'écrit ? Quels usages en ont-elles fait ? Plutôt que l'appréhender « comme une technologie ayant partout les mêmes effets », il vaut mieux « saisir la manière dont l'écriture est toujours prise dans des contextes culturels et des rapports de pouvoir particuliers, interdisant toute

⁹³² SĀHAY ZĀRYEHUN, fonctionnaire au ministère de l'Agriculture, directrice d'école. Entretien, 7 janvier 2011, Addis-Abeba.

⁹³³ Gemma BURGESS, « A Hidden History: Women's Activism in Ethiopia », *Journal of International Women Studies*, vol. 14, n° 3 July 2013, p. 100.

⁹³⁴ TSEHAI BERHANE SELASSIE, *In Search of Ethiopian Women*, London, CHANGE International Reports, 1984, p. 18.

⁹³⁵ MANA MADIBO, paysan. Entretien, 6 décembre 2010, Gäsaba, Wolaita. Traduction : Asela Gujubo ; Chapitre 6.

généralisation sur ses effets, qu'ils soient cognitifs ou sociaux⁹³⁶». Il faut donc, d'abord, s'intéresser à l'historicité des pratiques de l'écrit dans le Wolaita, aux contextes culturels et aux rapports de pouvoirs particuliers dans lesquels l'écriture était prise.

En 1984, à l'échelle du pays, le taux d'analphabétisme avait chuté de 90 % à 50 % par rapport à 1974. Depuis le début de la campagne, 12 millions de personnes, sur une population totale d'environ 30 millions d'habitants, avaient reçu leur certificat d'alphabétisation⁹³⁷. Au vu des importants taux d'échec à l'examen de fin d'alphabétisation reportés dans les statistiques officielles – deux-tiers lors de la première phase et un-tiers lors de la troisième –, il ne semble pas que les certificats aient été distribués de manière à « faire du chiffre »⁹³⁸. Néanmoins, comme le souligne Christopher Clapham, « même si les chiffres en eux-mêmes ne sont pas gonflés, il doit y avoir une tentation considérable à sacrifier la qualité à la quantité de personnes intégrées au programme⁹³⁹ ». Il demeure que la campagne d'alphabétisation est considérée, à juste titre, par plusieurs auteurs comme la réalisation la plus impressionnante du régime⁹⁴⁰. À ce titre, l'Éthiopie a reçu dès 1980 le prix d'encouragement de l'UNESCO pour l'alphabétisation⁹⁴¹. Néanmoins, les chiffres qui apparaissent dans le recensement national de 1994 invitent à minimiser l'impact de la campagne. Dans la capitale du Wolaita, 73 % des hommes et 61 % des femmes étaient déclarés alphabètes ; dans les campagnes alentours, les taux étaient respectivement de 46 % et 23 %. Dans le *wäräda* montagneux du Kindo Koysa, les chiffres étaient de 56 % et 39 % pour la ville de Bele, puis de 24 % et 6 % en zone rurale⁹⁴². Ces chiffres étaient bien inférieurs à ceux annoncés par le Därg à la fin des années 1990. Cependant, si le Därg a pu être tenté d'exagérer les résultats, le FRDPE qui l'a remplacé a pu tout autant l'être de les minimiser – ce dernier aime affirmer qu'il a débuté son action

⁹³⁶ Béatrice FRAENKEL, Aïssatou MBODJ, « Les *New Literacy studies*, jalons historiques et perspectives », *Langage et société*, 2010/3, n° 133, p. 13.

⁹³⁷ Susan J. HOBEN, « Literacy in Ethiopia – When does a Campaign End ? », in BAHRU ZEWEDE, Richard PANKHURST, TADDESSE BEYENE (eds.), *Proceedings of the Eleventh Conference of Ethiopian Studies*, Addis Abeba University, 1994, p. 633-634.

⁹³⁸ MOE, *Chaque Éthiopien saura lire et écrire et pour toujours*, Comité de Coordination de la Campagne Nationale d'Alphabétisation, mai 1981, p. 48.

⁹³⁹ « even if the numbers themselves are not inflated, there must be a considerable temptation to sacrifice quality to the quantity of people put through the programme » ; Christopher CLAPHAM, *Transformation and Continuity in Revolutionary Ethiopia*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988, p. 152.

⁹⁴⁰ Christopher CLAPHAM, *Transformation and Continuity in Revolutionary Ethiopia*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988, p. 152 ; Randi Rønning Balsvik, *The Quest for Expression. State and the University in Ethiopia under Three Regimes, 1952-2005*, Addis Ababa, Addis Ababa University Press, 2007, p. 96.

⁹⁴¹ MOE, *Chaque Éthiopien saura lire et écrire et pour toujours*, Comité de Coordination de la Campagne Nationale d'Alphabétisation, mai 1981, p. iii.

⁹⁴² CENTRAL STATISTIC AUTHORITY, *The population and Housing Census of Ethiopia, Results from the Southern Nations', Nationalities' and Peoples' Regional State. Statistical Report on Education and Economic Activity*, Federal Democratic Republic of Ethiopia, 1995, p. 74.

éducative à partir d'une situation catastrophique.

Cependant, au-delà de ces possibles libertés prises avec les statistiques, ceci doit attirer l'attention sur le phénomène de déperdition des acquis de l'alphabétisation. Celui-ci a été particulièrement fort en zone rurale, faute d'environnement littéraire favorable à la pratique de la lecture et de l'écriture. Anjulo Agago est de ceux qui ont, comme il le dit, « oublié » : « j'étais l'un de ceux qui lisaient et écrivaient mais avec le temps j'ai oublié, j'ai reculé⁹⁴³ ». En ville, la présence de l'écrit est palpable et l'exercice de la lecture, sinon de l'écriture, est quotidien. Qui n'a pas pour habitude d'occuper du temps à lire voit quotidiennement les devantures des magasins, les menus des bars et des restaurants, les panneaux publicitaires, les annonces sur les panneaux d'affichages et dans les administrations etc. L'écrit est inscrit dans l'environnement social des citoyens.

Dans les campagnes du Wolaita, l'écrit était, d'une part, intimement lié au protestantisme ; il concernait, d'autre part, la communication avec le pouvoir et la production de documents légaux. Les églises orthodoxes disposaient de quelques livres, mais elles étaient rares et l'enseignement des prêtres orthodoxes dans les campagnes était destiné à l'infime minorité amhara ou amharisée. De plus, les textes étaient écrits en Ge'ez, ce qui interdisait leur appropriation par la population laïque. Ceci était sans commune mesure avec l'implantation des églises protestantes. Les textes bibliques qu'elles possédaient, composés en langue wolaita et en Amharique, constituaient à eux seuls l'ensemble de l'environnement littéraire des campagnes. En 1950, le missionnaire Trimmingham comptait entre 150 et 200 communautés chrétiennes, chacune réunie autour d'une église possédant un ou deux évangiles écrits en vernaculaire⁹⁴⁴. Brian Fargher, qui a travaillé à partir des archives de la SIM, donne un chiffre plus élevé. D'après lui, 900 copies de l'évangile selon Saint Jean traduit en vernaculaire ont été distribuées dans le Wolaita dans les années 1940. Mais il rappelle que les églises protestantes du Sud utilisaient en majorité des Bibles en Amharique⁹⁴⁵. Il est difficile de connaître le nombre exact de textes en circulation à la veille de la révolution. Tibebe Eshete rappelle que des Bibles traduites en Amharique ont abondamment circulé à partir des années 1960 du fait de leur prix modique, mais il ne donne pas de chiffre⁹⁴⁶.

⁹⁴³ ANJULO AGAGO, paysan. Entretien, 10 décembre 2010, Dubbo, Wolaita. Traduction : Asela Gujubo.

⁹⁴⁴ John Spencer TRIMMINGHAM, *The Christian Church and Missions in Ethiopia*, London, World Dominion Press, 1950, p. 34.

⁹⁴⁵ Brian L. FARGHER, *The Origins of the New Churches Movement in Southern Ethiopia, 1927-1944*, Leiden, E. J Brill, 1996, p. 169.

⁹⁴⁶ TIBEBE ESHETE, *The Evangelical Movement in Ethiopia*, Waco, Baylor University Press, 2009, p. 375, note 20.

Si chaque communauté chrétienne disposait de textes, le contact avec la culture religieuse écrite se faisait, comme précédemment évoqué, par délégation. Dans le Wolaita, la grande majorité des fidèles – des dizaines de milliers – accédaient au texte biblique à travers la médiation de ceux qui dirigeaient les églises locales – quelques centaines. Dans le domaine administratif, les communautés rurales pratiquait la délégation, non plus de lecture mais, d'écriture. L'infime minorité d'alphabétisés présents dans les campagnes étaient tous des écrivains publics occasionnels auxquels il était fait appel pour produire des documents légaux. Le besoin de ce type de documents était trop ponctuel pour une inscription de l'écrit dans le quotidien. Enfin, les pratiques d'écriture domestique étaient inexistantes. En somme, le rôle de l'écrit était réel dans les campagnes du Wolaita, mais il n'était pas jugé nécessaire que tout le monde sache lire et écrire. Quelques membres de la communauté, des « professionnels » de l'écrit, suffisaient pour que le plus grand nombre aient accès à la culture écrite grâce à la délégation, cette « conception collective et collaborative de la littérature⁹⁴⁷».

Anjulo Agago ne semble pas attristé d'avoir « reculé » en « oubliant » comment lire et écrire. Pour lui, la campagne d'alphabétisation a permis une avancée de l'écrit qui, malgré les déperditions, demeure : « depuis quatre villages jusqu'ici, si nous étions chanceux, nous trouvions une personne qui savait écrire un document légal, nous avions ce type de problème. Il fallait aller loin pour trouver quelqu'un qui lise ; maintenant, c'est disponible⁹⁴⁸ ». Trois ans après la fin de la campagne d'alphabétisation, en 1994, le taux d'alphabétisation à Dubbo, où vit Anjulo Agago, devait être proche de celui des zones rurales du *wäräda* de Soddo qui était de 40 % (du fait de la proximité de la ville bien scolarisée d'Aräka)⁹⁴⁹. Mis en regard avec les taux d'alphabétisation de 1974, où moins de 1 % de la population rurale savait lire et écrire, l'alphabétisation avait grandement avancée. Dans le contexte des campagnes, près d'une personne sur deux sachant écrire représente une proportion importante. Ainsi, la citation précédente doit se comprendre dans la logique de la délégation d'écriture pratiquée par les paysans. Depuis la campagne d'alphabétisation, cette délégation d'écriture est radicalement simplifiée. Elle n'a pas « éradiqué le fléau de l'analphabétisme » mais a enraciné la présence

⁹⁴⁷ Béatrice FRAENKEL, Aïssatou MBODJ, « Les *New Literacy studies*, jalons historiques et perspectives », *Langage et société*, 2010/3, n° 133, p. 20.

⁹⁴⁸ « Across 4 villages up to here, if we were lucky, we will get one who know how to write a document, agreement document, for legal aspect, we were in such problem. You get someone far to read before, now it is available » ; ANJULO AGAGO, paysan. Entretien, 10 décembre 2010, Dubbo, Wolaita. Traduction : Asela Gujubo.

⁹⁴⁹ CENTRAL STATISTIC AUTHORITY, *The population and Housing Census of Ethiopia, Results from the Southern Nations', Nationalities' and Peoples' Regional State. Statistical Report on Education and Economic Activity*, Federal Democratic Republic of Ethiopia, 1995, p. 74.

de l'écrit dans les campagnes. Dans un contexte où l'écrit était l'attribut du pouvoir, la campagne d'alphabétisation a atténué la vulnérabilité des paysans face à l'administration. Faire écrire un document officiel par un membre de la communauté, par son voisin, plutôt que par un écrivain public inconnu n'a pas la même signification en termes de relation de pouvoir. Que tous et toutes sachent ou ne sachent pas lire et écrire, l'avancée de l'écrit a entraîné une prise de pouvoir *collective* pour les communautés paysannes.

En termes individuels, celles et ceux qui déclarent avoir « oublié » disent, en revanche, savoir toujours écrire leur nom. Le fait de pouvoir signer était un point crucial, dans toutes les campagnes d'Éthiopie. Selon Abeje Mammo, qui était adolescent dans un village du Lasta, dans le Nord, pendant la campagne : « c'était très intéressant pour les paysans. Avant, pour signer, ils avaient peur de montrer le doigt... il vaut mieux écrire, c'est très important⁹⁵⁰ ». Comme le souligne Helen Pankhurst, les paysans considéraient dégradant le fait de signer avec l'empreinte digitale⁹⁵¹. Pour Bayä Maräg, un paysan du Lasta, signer est la chose la plus importante que lui ait apporté la campagne d'alphabétisation : « maintenant, grâce à cette période de ma vie, je sais signer⁹⁵² ». Le paysan wolaita Mana Madibo dit la même chose. Si signer est si important, c'est qu'il s'agit d'un acte qui s'inscrit dans la communication avec le pouvoir et qu'il rend une part de dignité dans un rapport de domination. Ne plus signer avec l'empreinte digitale signifie aussi pouvoir comprendre, ou laisser entendre que l'on comprend, ce que l'on signe et donc se sentir politiquement moins vulnérable.

Après l'avancée de l'écrit, la seconde conséquence de la campagne d'alphabétisation est qu'elle a installé l'éducation dans les villages de manière massive et durable. Pour la première fois, aucune famille n'est restée à l'écart. Les souvenirs de l'enseignant Germa Bäqälä témoignent de la visibilité de la campagne, de son inscription dans le paysage rural : « le Därg est arrivé et a décrété l'éducation de base. [...] Ils récitaient ! "hä hu hi, lä lu li, mä mu mi, rä ru ri" voilà, tous ! Dans chaque lieu, dans tout le *wäräda*, tous ! Dans le *wäräda* entier ! Dans les autres *wäräda* c'était la même chose⁹⁵³ ». Pendant quelques mois par an, cette activité éducative venait s'ajouter aux autres activités pour rythmer la vie des communautés. Cela a contribué à inscrire l'éducation de type scolaire dans la vie même de la population. Pour

⁹⁵⁰ ABEJE MAMO, employé de l'ONG Plan International. Entretien, 14 février 2008, Lalibäla, Lasta.

⁹⁵¹ Helen PANKHURST, *Women, the Peasantry and the State in Ethiopia*, Ph. D. Thesis, University of Edinburgh, 1990, chapitre 4.

⁹⁵² BAYÄ MARÄG, paysan. Entretien, 14 février 2008, Lalibäla, Lasta.

⁹⁵³ « በኋላ ደርግ ገባ መሠረተ ትምህርት ታወጀ ። መሠረተ ትምህርት ታወጀ ጸሎት ቤት በሙሉ ፈረሰ። በየጸሎት ቤቱ ሁሉ ትምህርት ቤት ተቋቋመ ሀሁኒ ለሉሊ, መሙሚ ረሩሪ የሚሉ ነው በታ ሁሉ ! በየቦታው በወረዳው በሙሉ ሁሉ ። በመላ እንግዲህ ወረዳው ። ሌላም ወረዳው እንደዛው ። » ; GERMA BÄQÄLÄ, enseignant retraité. Entretien, 9 décembre 2010, Bädäsa, Wolaita.

certain, il s'est agi là d'un premier pas vers une éducation plus poussée. Seule une petite minorité d'adultes fréquentait les centres de formation organisés dans le cadre de la post-alphabétisation. La plupart de ceux/celles qui désiraient continuer à étudier sont allés à l'école où des cours du soir ont été mis en place à l'usage des adultes nouvellement alphabétisés⁹⁵⁴. La campagne d'alphabétisation a été alors utilisée comme une porte d'entrée vers l'éducation formelle, dans une perspective d'ascension sociale. C'est ce dont témoigne Arjo Anjulo :

« Quand l'éducation de base est arrivée, à cette époque, j'étais à l'école en grade 8. C'est le Därg qui l'a apporté, en l'imposant, il a enseigné aux paysans par la force. Certains parmi ceux qui ont reçu l'éducation de base sont maintenant dans de hautes positions. Certains parmi ceux qui ont reçu l'éducation de base en étant forcés ont de bonnes positions. Il y en a qui travaillent dans l'administration pour la région, la zone, le *wäräda*, il y en a qui travaillent dans de nombreux endroits. Il y en a aussi au bureau de l'éducation. Et eux, c'est pendant le Därg. C'est le Därg qui a ouvert les yeux des gens. Après l'arrivée du Därg, les gens ont progressé. Des écoles ont été établies partout. En plus, le Därg a rendu les gens égaux. C'est le Därg qui a ouvert la porte de la liberté entre les humains. En premier lieu, il a rendu les humains égaux, il a rendu égaux le petit et le grand⁹⁵⁵».

Arjo Anjulo considère que le Därg a été l'artisan d'une rupture politique et éducative radicale. Comme Mana Madibo, il lie la diffusion de l'éducation à la mise en place de l'égalité politique. Par son action éducative, le Därg a « *ouvert les yeux* » de la population sur l'éducation pourvoyeuse de promotion sociale et de progrès collectif. Comme Mana Madibo aussi, il considère que cela méritait bien d'utiliser la force.

Vernaculaire ou amharique ?

Avec l'écrit, la campagne d'alphabétisation a permis une avancée sans précédent de l'amharique. Pour le Därg, il fallait laver l'injustice de l'oppression passée des nationalités *et* continuer le travail d'unification nationale du régime précédent, promouvoir les langues locales *et* diffuser la langue nationale. En 1985, le linguiste Lionel Bender écrivait que le régime militaire avait continué la politique de promotion de l'amharique : « La politique

⁹⁵⁴ Christine MCNAB, « Language Policy and Language Practice: Implementing Multilingual Literacy Education in Ethiopia », *African Studies Review*, vol. 33, n ° 3, December 1990, p. 70.

⁹⁵⁵ « መሠረተ ትምህርት ያኔ ሲገባ ትምህርቱ ላይ ነኝ ከ 8 ኛ ክፍል። ደርግ አስጋቢ ነው በግድ ነው ያስተማር ገበሬዎችን በግድ ያስተማራል። በደርግ መሠረተ ትምህርት የቆጥሩት አሁን እንግዲህ ክፍተኛ ቦታ ደርሷል። በደርግ መሠረተ ትምህርት የቆጠሩት በግድ የገቡት ወደ ደህና ቦታ ወደ አስተዳደር አለ በክፍለ አገር የሚሰሩ በዞን በወረዳ በልዩ ልዩ ቦታ የሚሰሩ አለ። ትምህርት ቢሮም ሚሰሩ አለ። እሱም በደርግ ጊዜ ነው። የሰዎቹን ዐይን የከፈተ ደርግ ነው። ደርግ ከገባ በኋላ ሰው ሥልተኛል። ትምህርት ቤት በየቦታ ተቋቋሟል። ሰውን ደሞ እኩል ያደረገ ደርግ ነው። ለሰው ልጅ ነፃነት የከፈተ በር ደርግ ነው። መጀመሪያ ማንንም ሰው እኩል ያደረገ ትንሽም መሆን ትልቅም መሆን እኩል ያደረገ። » ; ARJO ANJULO, diplômé de l'université, sans travail au moment de l'entretien. Entretien, 10 décembre 2010, Dubbo, Wolaita.

actuelle semble consister en la proclamation d'affirmations libérales, menées largement par des programmes d'alphabétisation et culturels [...], et une continuation de fait de l'ancienne politique d'amharisation⁹⁵⁶». Au contraire, l'enseignant et directeur d'école wolaita Zebdewos Chama se souvient que « tous les livres étaient préparés en wolaita, [il n'y avait] pas d'amharique du tout dans l'éducation de base⁹⁵⁷». D'autre part, Susan Hoben a souligné que, dans les dernières années de la campagne, les demandes pour apprendre en amharique se faisaient de plus en plus nombreuses et que des manuels étaient renvoyés à Addis-Abeba⁹⁵⁸. Ces contradictions témoignent d'un phénomène complexe et ambigu, dû à des questions techniques et à des problématiques politiques.

Premièrement, coucher les langues par écrit impliquait un travail de codification et d'uniformisation qui a posé de sérieux problèmes, du fait de différences dialectales au sein des langues vernaculaires⁹⁵⁹. Tandis qu'à Addis-Abeba, les linguistes de l'Académie des langues s'évertuaient à mettre de l'ordre dans les dialectes afin d'élaborer des matériaux pédagogiques, les élèves qui, en province, apprenaient avec ces mêmes matériaux ne reconnaissaient plus leur langue. De plus, certaines langues contenaient des sons étrangers à l'alphabet amharique. Il a donc fallu procéder à des adaptations qui n'étaient pas toujours évidentes pour les lecteurs. Il a ainsi été rapporté que des instructeurs locaux – lettrés en amharique mais en contact pour la première fois avec leur langue maternelle sous forme écrite – éprouvaient des difficultés à lire les manuels⁹⁶⁰.

Deuxièmement, l'apprentissage en vernaculaire était trop limité pour celles et ceux qui désiraient poursuivre leur éducation ou, tout simplement, mettre à profit leur capacité à lire. Tout d'abord, la maîtrise de l'amharique était essentielle pour entrer à l'école formelle, où les enseignements étaient toujours dans la langue nationale. Ensuite, hormis quelques rares traductions de textes religieux, les seuls ouvrages qui existaient en langues locales étaient

⁹⁵⁶ « The present policy seems to be one of issuing liberal statements, carrying out largely token literacy and cultural programs (e. g. , elementary literacy in several languages with no apparent follow up, collecting proverbs), and a de facto continuation of the old policy of amharization » ; Lionel BENDER, « Ethiopian Language Policy (1974-1981) », *Anthropological Linguistics*, vol. 27, n° 3, 1985, p. 277.

⁹⁵⁷ « All books was prepared in Wolaitigna, no Amharigna at all in [...] the *Mäsärätä temhert* » ; ZEBDEWOS CHAMA, enseignant et directeur d'école missionnaire puis gouvernementale, gouverneur de district. Entretien, 10 novembre 2010, Soddo, Wolaita.

⁹⁵⁸ Susan J. HOBEN, « Literacy in Ethiopia – When does a Campaign End ? », in BAHRU ZEWEDE, Richard PANKHURST, TADDESSE BEYENE (eds.), *Proceedings of the Eleventh Conference of Ethiopian Studies*, Addis Abeba University, 1994, p. 637.

⁹⁵⁹ Christine MCNAB, « Language Policy and Language Practice: Implementing Multilingual Literacy Education in Ethiopia », *African Studies Review*, vol. 33, n° 3, December 1990, p. 75.

⁹⁶⁰ Susan J. HOBEN, « Literacy in Ethiopia – When does a Campaign End ? », in BAHRU ZEWEDE, Richard PANKHURST, TADDESSE BEYENE (eds.), *Proceedings of the Eleventh Conference of Ethiopian Studies*, Addis Abeba University, 1994, p. 635.

ceux produits par le ministère de l'Éducation, les brochures et les manuels de la campagne. Les possibilités offertes par la littérature en amharique étaient bien plus vastes. Pour le pouvoir, un des objectifs de l'alphabétisation était de donner accès à des textes portant sur des questions nationales. Or, mis à part une revue en oromo et une autre en tigray, les journaux et les revues étaient tous écrits en amharique⁹⁶¹. Bref, sortir de la marginalisation et entrer de plein pied dans l'espace national impliquait de connaître l'amharique.

Enfin, comme ailleurs, la connaissance de la langue nationale s'inscrivait dans le rapport au pouvoir et à la nation. Nul ne pouvait être un citoyen à part entière sans parler l'amharique. La langue du pouvoir demeure une langue d'oppression tant qu'on ne la maîtrise pas. L'amharique était la langue qui permettait de traiter avec l'administration, ce qui était, tant pour le pouvoir que pour la population, un enjeu essentiel de l'alphabétisation⁹⁶². Le pouvoir voulait alphabétiser en langues vernaculaires mais l'administration travaillait toujours en amharique, jusqu'à l'échelle locale. C'est aussi elle qui offrait des possibilités d'emploi et donc d'ascension sociale pour les nouveaux alphabétisés. À ces facteurs qui poussaient vers l'amharique, il faut ajouter une question identitaire. Les membres des nationalités du Sud avaient moins de raisons de rejeter l'amharique quand leur propre langue n'était plus dévalorisée. Pourquoi ne pas s'intégrer à une nation qui ne nous méprise plus ? En somme, le rapport aux langues d'enseignement s'inscrit dans un rapport au pouvoir et à la nation. Il se joue dans une superposition d'appartenances – locale et nationale, wolaita et éthiopienne – qui peuvent être en complémentarité ou en opposition suivant les contextes. À cet égard, la politique linguistique du Därg, qui favorisait à la fois les langues locales et l'avancée de l'amharique, était intégrante et a été investie comme telle.

Dans le sud-ouest de l'Éthiopie, cette politique linguistique a soulevé une autre question, qui allait s'avérer lourde de conséquences par la suite : celle de la compétition des sociétés périphériques pour leur place au sein de l'espace national. Dans cette perspective, les intellectuels wolaita et gamo ont rejoué d'anciennes rivalités, remontant au XIX^e siècle et à la domination du Wolaita sur ses voisins avant l'intégration à l'Éthiopie.

⁹⁶¹ E. SHERR, « The Spread of Marxism-Leninism in Ethiopia », in *Proceedings of the Eighth International Conference of Ethiopian Studies*, Addis Ababa University, Institute of Ethiopian Studies, 1989, p. 438.

⁹⁶² Christopher CLAPHAM, *Transformation and Continuity in Revolutionary Ethiopia*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988, p. 153.

Enjeux linguistiques à la périphérie : les intellectuels Gamo contre l'alphabétisation en langue Wolaita

La langue wolaita est une langue omotique, caractéristique qu'elle partage avec les langues voisines parlées par les Gamo, les Goffa et les Daoro. Elle était, parmi les langues « mineures », celle qui comptait le plus grand nombre de locuteurs. Contrairement aux langues gamo, goffa et daoro qui comportaient d'importantes différences dialectales, elle était dotée d'une forte cohérence. Enfin, 75 % des Gamo, Goffa et Daoro parlaient la langue wolaita qui dominait dans la région. Pour toutes ces raisons, le Därg a décidé que cette dernière serait utilisée pour alphabétiser toutes les populations parlant des langues omotiques.

Gäbrä-Mika'él Kuké a été un acteur important de la campagne d'alphabétisation dans le Wolaita. Connu pour avoir été l'animateur de l'émission d'alphabétisation par la radio, il a été auteur et éditeur des manuels en langue wolaita utilisés pendant la campagne. Il se souvient qu'en 1984, une réunion a été tenue au ministère de la Culture, à Addis-Abeba, à propos de la conception future d'un dictionnaire amharique/wolaita. Les intellectuels gamo présents ont alors soulevé un problème : le dictionnaire ne devait pas être seulement wolaita car il allait servir de base pour des manuels destinés aussi aux Gamo, aux Goffa et aux Daoro. Ils ont alors proposé le nom composé « WoGaGoDa », un acronyme constitué à partir des noms des quatre nationalités omotiques. Les Wolaita présents ont refusé, prétextant qu'il ne s'agissait pas d'un nom « historique » et « culturel ». Le ministère de l'Éducation s'est rangé à leurs côtés et a ordonné de préparer les manuels en langue wolaita. Un an plus tard, Gäbrä-Mika'él Kuké s'est rendu dans le Gamo pour présenter les nouveaux manuels d'alphabétisation, en wolaita, et former les instructeurs. Des enseignants présents ont à nouveau soulevé la même question, à savoir qu'ils voulaient donner à la langue le nom de WoGaGoDa et qu'ils n'apprendraient pas dans une langue nommée « wolaita » car ils n'étaient pas Wolaita. Gäbrä-Mika'él Kuké a rapporté la discussion aux ministères de l'Éducation et de la Culture. Au cours de l'année 1986, une réunion a été organisée au *Curriculum Department* pour trancher. Le WoGaGoDa était une langue qui n'existait pas, les langues gamo, goffa et daoro manquaient de cohérence : l'ordre a été à nouveau donné d'enseigner dans toute la région en langue wolaita⁹⁶³.

Ces débats se sont inscrits dans le contexte de l'hégémonie historique du Wolaita dans la région et annoncent les « concurrences identitaires » des périphéries pour une meilleure

⁹⁶³ GÄBRÄ MIKA'ÉL KUKÉ, enseignant retraité. Entretien, 16 novembre 2010, Soddo, Wolaita.

représentation dans l'espace éthiopien. La langue d'enseignement a été vue comme un moyen de visibilité et, donc, de reconnaissance dans le champ culturel national. Elle a été le lieu d'une première mobilisation de l'identité pour poser une existence politique, en tant que groupe, dans la nation. Cette question du WoGaGoDa allait resurgir en 1999-2000, nous y reviendrons dans l'épilogue.

Conclusion

Il ne s'agit pas de savoir si la campagne d'alphabétisation a « tenu ses promesses » – de développement, d'émancipation, de diffusion de la conscience socialiste etc. –, mais d'essayer de saisir les multiples dynamiques sociales qui ont convergé vers elle. Animé par une politique résolument volontariste, le gouvernement a, d'une part, déployé des efforts considérables pour la concevoir et mobiliser la population. D'autre part, le mouvement de cette dernière vers les centres d'alphabétisation, entre la coercition et le mouvement volontaire, permet de déceler un processus d'appropriation, fruit d'un répertoire varié de motivations. Premièrement, les années 1979-1985 ont vu la population rurale tenter d'« apprivoiser » le nouveau régime en investissant les transformations qu'il impulsait. Les communautés rurales ont considéré l'alphabétisation comme partie d'une politique en leur faveur. Deuxièmement, l'avancée de l'écrit a atténué la vulnérabilité vis-à-vis de l'administration qui exerce son pouvoir à travers lui : elle a contribué, de manière peut-être ténue mais réelle, à transformer le rapport au pouvoir politique. Troisièmement, l'alphabétisation a fait l'objet de stratégies d'ascension sociale, permise par l'accroissement de l'appareil administratif jusque dans le tissu local des campagnes. En avançant, l'État encadre et réprime mais, dans le même temps, devient moins étranger en étant investi par des membres de plus en plus nombreux de la communauté locale. De leur côté, les femmes, toujours tenues à l'écart de l'exercice du pouvoir politique, se sont saisies de la campagne d'alphabétisation pour acquérir des savoirs directement utiles à leur vie quotidienne mais aussi pour élargir leur espace d'autonomie – il faudrait à ce sujet multiplier les enquêtes.

Ce mouvement des campagnes wolaita en convergence avec l'avancée de l'État a-t-il pris place dans l'émergence, même timide, d'un nouvel imaginaire national ? Au sein des communautés paysannes, la volonté d'intégration a été manifeste. La campagne d'alphabétisation a été perçue comme un geste de promotion dans l'espace national. Tandis que la réforme agraire représentait une émancipation des paysans en tant que classe, la reconnaissance des langues vernaculaires manifestait la fin – au moins en théorie – de la

violence symbolique exercée par le Nord sur le Sud ; il s'agissait d'une promotion en tant que nationalité. La question linguistique a amorcé, dans le sud-ouest, un double mouvement qui témoigne de manière complexe de la volonté d'exister dans la nation. D'une part, l'occasion a été saisie d'apprendre l'amharique, sésame vers l'espace national. D'autre part, les frictions entre les Wolaita et les Gamo au sujet de la langue d'enseignement ont annoncé les compétitions futures pour la représentation dans un État « multinational », la mise en avant de l'identité plutôt que de la classe sociale pour avancer des revendications.

La campagne d'alphabétisation a été conçue comme une action de masse à moyen terme, articulée à une extension du réseau d'écoles primaires comme stratégie à long terme. De quelle manière a-t-elle contribué à modifier les perceptions de l'éducation scolaire et les attitudes vis-à-vis de l'école formelle ?

Chapitre 7

Le mouvement vers les écoles entre coercition et demande sociale

(1978-1985)

De la stabilisation du régime à la famine survenue au milieu des années 1980, la période 1978-1985 a constitué un court moment de calme où l'éducation est devenue le lieu d'une convergence inédite entre la société rurale du Wolaita et l'État. Inédite dans le sens où, dans le Sud éthiopien, les relations passées entre l'administration et les communautés paysannes s'étaient résumées, à bien des égards, à l'extraction et à la répression. Les ressorts de cette rencontre ont été complexes, formant un écheveau difficile à démêler de mouvements volontaires, d'incitation et de coercition. Le chapitre précédent sur la campagne d'alphabétisation a tenté d'en dévoiler certains aspects. Se pencher à présent sur l'éducation formelle, en particulier les écoles primaires établies à la campagne, incite à pousser plus loin l'analyse. En 1985, le haut-fonctionnaire du ministère de l'Éducation Gudeta Mammo déclarait à l'UNESCO :

« Dans l'Éthiopie socialiste, l'éducation primaire universelle n'a pas encore été atteinte. Donc, quand le programme d'alphabétisation est terminé dans un village, la population du lieu est encouragée à garder le centre en tant qu'école primaire, jusqu'à ce que le gouvernement accepte finalement de construire une école. L'idée est bien accueillie par nombre d'associations de paysans qui transforment les centres en écoles et emploient les enseignants à leurs propres frais⁹⁶⁴».

Rien ne pouvait mieux exprimer l'idée que la campagne d'alphabétisation était un premier pas vers une éducation formelle généralisée, sous la responsabilité des communautés paysannes en partenariat avec le gouvernement. La campagne d'alphabétisation a été pensée

⁹⁶⁴ « In Socialist Ethiopia universal primary education has not yet been achieved. So, once the literacy programme is over in a village, the people in the area are encouraged to keep the centre as a primary school, until the government finally agrees to building a school. The idea is welcomed by many peasant associations who turn the centres into schools and employ the teachers at their own expense » ; GUDETA MAMMO, « Structures and linkages for involvement of political leadership in the Ethiopian mass-literacy campaign », in Gabriel CARRON, Anil BORDIA (eds.), *Issues in Planning and Implementing National Literacy Programs*, Paris, UNESCO, 1985, p. 119.

par l'État comme une première étape dans la construction d'un lien culturel et idéologique symbiotique entre lui et ses administrés, lien que l'éducation formelle devait pérenniser. Les différents volets de la politique éducative ont été pensés selon des temporalités distinctes et articulées, comme parties d'une même politique de mobilisation des masses par l'éducation au service du progrès « socialiste ». La *zamācha* (1975-1976) avait été un contact massif à court terme visant à répondre à l'accélération politique des années révolutionnaires. Les objectifs de la campagne nationale d'alphabétisation se situaient, quant à eux, à moyen terme. Dans le même mouvement, des structures d'éducation formelle devaient être mises en place afin d'assurer la permanence de l'action éducative de l'État dans les campagnes.

Ce chapitre vise à comprendre comment les habitants du Wolaita se sont positionnés vis-à-vis de la politique d'éducation formelle impulsée par le régime et selon quelles modalités ils l'ont investie. Ceci implique de se pencher sur l'extension du semis scolaire, sur le mode de gestion et d'administration des écoles mis en place par le pouvoir, puis sur les ressorts à l'œuvre dans les dynamiques de scolarisation.

L'extension du semis scolaire : l'État à la conquête des campagnes ?

En 1974, il fallait ajouter au faible taux de scolarisation une distribution géographique inégale des structures éducatives. Les zones urbaines étaient favorisées ainsi que la région du Shāwa dont Addis-Abeba est la capitale. À l'échelle du pays, en 1974, 50 % des élèves du primaire étaient en ville où vivait seulement 11 % de la population⁹⁶⁵. Dans un document publié en 1977, le ministère de l'Éducation déclarait sa volonté de :

- « a) promouvoir l'éducation primaire universelle le plus rapidement possible en fonction des ressources disponibles, en tenant compte du besoin de répondre à la demande éducative dans d'autres domaines ;
- b) réduire les inégalités d'accès à l'éducation secondaire et finalement les éliminer, redresser en particulier le déséquilibre entre les zones urbaines et rurales⁹⁶⁶».

En 1982, les propositions avancées en préparation du plan décennal 1984-1994

⁹⁶⁵ MOEFA, *Report on Educational Development in Ethiopia : 1973-74 and 1974-75*, (Prepared for the 35th session of the International Conference on Education, Geneva), p. 2.

⁹⁶⁶ « a) to promote universal primary education within the shortest period of time commensurate with available resources and with the need to satisfy demands from other aspects of education ; b) to reduce inequalities in acces to second level education and eventually to eliminate these discrepancies, in particular, redressing the imbalance between rural and urban areas » ; dans AYELEW SHIBESHI, *Educational Policy and the Management of Change*, Addis Ababa University, Educational Department, 2000, p. 45.

prévoient que l'éducation primaire universelle serait atteinte jusqu'au grade 6 en 1992, parallèlement à l'éradication de l'analphabétisme qui restait la priorité⁹⁶⁷. Le but du ministère de l'Éducation était d'installer une école primaire pour trois associations de paysans (chaque association couvrait 800 hectares et comprenait environ 600 habitants), une école allant jusqu'au grade 9 par *wäräda* et une école jusqu'au grade 12 par *awraja*⁹⁶⁸. À l'échelle nationale, le nombre d'établissements primaires a plus que doublé entre 1974 et 1983, passant de 2 754 à 6 600. Pour la même période, le nombre d'établissements secondaires est passé de 113 à 194⁹⁶⁹. Au cours de l'année 1972-1973, sur l'ensemble du pays, 588 868 élèves, soit 13,5 % de la tranche d'âge des 7-12 ans, étaient scolarisés à l'école primaire⁹⁷⁰. En 1989, ce chiffre a été porté à 3 926 700 élèves, soit 35 % de la tranche d'âge des 7-16 ans⁹⁷¹. Cette expansion a permis de diminuer les inégalités entre les zones urbaines et rurales car le gouvernement a particulièrement concentré ses efforts sur les petites agglomérations et les campagnes. En 1983, 40 % des scolarisés du primaire étaient en ville, contre 50 % en 1973⁹⁷². Bref, les dix premières années du Därg ont été celles d'une avancée sans précédent du maillage scolaire dans tout le pays et tout particulièrement dans les campagnes. Dans le Wolaita, l'augmentation du nombre d'écoles a été supérieure à celle observée à l'échelle nationale. Entre 1974 et 1983, le nombre d'écoles primaires a triplé, passant de 36 à 108, et nombre des anciennes écoles qui dispensaient un cursus jusqu'au grade 4 l'ont élevé jusqu'au grade 8⁹⁷³. Les écoles primaires d'Aräka, Boditi et Bädässa, de petites villes capitales de *wäräda*, sont devenues des écoles secondaires. Avec l'école de Soddo, le nombre total d'établissements dispensant un cursus secondaire dans le Wolaita a ainsi été porté à quatre.

Constructions d'écoles

Pour autant, la période qui a suivi la révolution n'a pas vu de franche augmentation de la part du budget national consacré à l'éducation⁹⁷⁴. Comme pour la campagne

⁹⁶⁷ MOE, *Information Paper on the Education System in Ethiopia*, Addis Ababa, October 1982, p. 6.

⁹⁶⁸ AYELEW SHIBESHI, *Educational Policy and the Management of Change*, Addis Ababa University, Educational Department, 2000, p. 45.

⁹⁶⁹ PROVISIONAL MILITARY GOVERNMENT OF SOCIALIST ETHIOPIA, *Ten-Year Perspective Plan, 1984/85-1993/94*, Addis Ababa, September 1984, p. 136.

⁹⁷⁰ TESHOME WAGAW, *Education in Ethiopia*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1979, p. 170.

⁹⁷¹ TEKESTE NEGASH, *Education in Ethiopia : From Crisis to the Brink of Collapse*, Uppsala, Nordiska Afrikainstitutet, 2006, p. 19.

⁹⁷² LEGESSE LEMMA, « Educational Transformation in Revolutionary Ethiopia », in TADESSE BEYENE (ed.), *Proceedings of the 8th International Conference of Ethiopian Studies*, Addis Ababa, 1984, p. 334.

⁹⁷³ WOLAITA ZONE EDUCATION OFFICE, የትምህርት ተቋማት ዝርዝር ፣ መቼ እንደተሠሩ የሚገልጹ መረጃ (Liste d'établissement des écoles, précisions sur leur date de construction, 2010).

⁹⁷⁴ TEKESTE NEGASH, *Education in Ethiopia : From Crises to the Brink of Collapse*, Uppsala, Nordiska

d'alphabétisation, la population a été mise à contribution. Le plan décennal publié en 1984 précisait en effet que :

« L'institutionnalisation, sur la base du centralisme démocratique, de la participation active des masses concernant la provision, l'administration et la gestion de l'éducation générale compte parmi les plus grands accomplissements de ces 10 dernières années. Ainsi, la construction des écoles primaires est devenue un effort conjoint du gouvernement et de la communauté. [...] Le fonctionnement de toutes les institutions et programmes éducatifs [...] a impliqué la coopération et la participation quotidienne de la communauté⁹⁷⁵».

La participation des communautés était un « accomplissement » car elle était considérée comme une avancée démocratique visant à les impliquer, les rendre actrices, leur donner le sentiment d'être détentrices et responsables de leurs propres écoles. Ceci devait résoudre les injustices et l'inadaptation du système scolaire du régime précédent. Avant la révolution, la taxe pour l'éducation pesait sur les familles paysannes alors que les bénéficiaires de l'éducation étaient les populations urbaines⁹⁷⁶. Il s'agissait de réparer cette injustice en rendant les écoles non seulement disponibles mais aussi possessions des communautés. Enfin, le système scolaire du régime de Haylä Sellasé était jugé inadapté car trop centralisé. La coopération entre le gouvernement et les communautés permettrait une décentralisation mieux à même d'adapter l'éducation aux conditions locales. Cette collaboration inédite commençait par mobiliser les communautés villageoises pour qu'elles construisent elles-mêmes les écoles. La fréquente mise en avant du concept de « centralisme démocratique » impliquait, en théorie, que l'administration centralise les aspirations de la « base » avant d'élaborer et de déployer ses politiques. Cependant, les modalités de la collaboration étaient décidées en haut-lieu. C'est ce que rappelle l'enseignant Zerihun Anebo :

« Il y avait des contributions, mais ces contributions ne se faisaient pas volontairement. C'était décidé par certaines personnes hautement autorisées et il n'y avait pas de discussions concernant les droits d'inscription, les constructions, les questions académiques. Et ils apportaient la décision à la communauté pour qu'elle contribue en travail quand ils construisaient une école pour les enfants [...] Les communautés manquaient d'argent. À cause de cette situation ils ne

Afrikainstitutet, 2006, p. 19.

⁹⁷⁵ « The institutionalization, on the basis of democratic centralism, of the active participation of the broad masses on matters pertaining to the provision, administration and management of general education has been the most important achievement during the last ten years. Thus, the construction of new primary schools has become a joint effort between the Government and the community » ; PROVISIONAL MILITARY GOVERNMENT OF SOCIALIST ETHIOPIA, *Ten-Year Perspective Plan, 1984/85-1993/94*, Addis Ababa, September 1984, p. 136.

⁹⁷⁶ MOE, *Information Paper on the Education System in Ethiopia*, Planning Services, 1982, p. 3.

pouvaient apporter l'argent demandé. Alors, ils ont remplacé l'argent par le travail. Alors ils ont contribué de cette manière, en transportant, en apportant, en construisant⁹⁷⁷».

Le régime jugeait cette part de contrainte impérative pour assurer la croissance du système scolaire. Du fait de l'impulsion « par le haut » de la mobilisation des communautés, le degré d'adhésion, de participation volontaire de ces dernières est difficile à mesurer. Germa Bäqälä, à la fois enseignant et membre d'une association de paysans, se souvient qu'au début du régime, les paysans « travaillaient volontairement pour le développement et les écoles⁹⁷⁸». D'après ses souvenirs, l'école de Bädässa, dont il était le directeur, a été agrandie pour dispenser les grades 7 et 8 suite à une demande émanant de la population :

« Autour de 1978, un mouvement a démarré pour ouvrir un grade 7 [...] Le gouverneur régional était Gétachäw Kälil. Gétachäw Kälil est venu, il a regardé et a dit : "il y a suffisamment d'espace, si vous ne construisez pas un bâtiment, si vous ne déposez pas de l'argent à la banque, je n'autoriserai pas l'ouverture des grades 7 et 8". Alors, j'ai fait en sorte que dans chaque *qäbälé*, chacun donne 2 bers et j'ai déposé environ 28 000 bers à la Banque Commerciale du Wolaita. Je l'ai déposé, j'ai fait construire la salle pour le grade 7... la tôle n'était pas chère, les clous n'étaient pas cher, le ciment n'était pas cher. J'ai fait aussi construire six pièces pour les enseignants... il n'y avait pas de maisons quand les enseignants arrivaient, alors j'en ai fait construire. Ensuite, Gétachäw Kälil est venu voir, je lui montré les chèques de la banque et tout le reste, il a donné sa permission pour les grades 7 et 8. Alors, l'école a commencé. Le nombre d'enseignants s'est mis à augmenter, le nombre des élèves a augmenté aussi⁹⁷⁹».

Germa Bäqälä a rempli la tâche d'organisateur et d'intermédiaire entre le gouverneur de la région et la communauté. Des habitants ont demandé que le cursus dispensé par l'école soit élevé jusqu'au grade 8, le gouverneur est venu visiter les lieux, a ordonné comme condition de son accord que de nouvelles salles soient construites. En tant que directeur de

⁹⁷⁷ « There was contribution, but that contribution could not take place voluntarily. It was decided by certain individuals who were highly authorized and there was no discussion regarding school fee, constructions, academic purpose. And they bring the decision to the community to involved in working contribution when they are building a school for the children. [...] The communities lacked money. Due to the situation they cannot bring as they are order, money. So they change money to work. Then they contribute in such a way, carrying, bring, building » ; ZERIHUN ANEBO, enseignant. Entretien, 5 décembre 2010, Soddo, Wolaita.

⁹⁷⁸ GERMA BAQÄLÄ, enseignant à la retraite. Entretien, 9 décembre 2010, Bädässa, Wolaita.

⁹⁷⁹ « በ 70 ዎናም ውስጥ እንቀስቃሴ ጀመረ 7 ኛ እንዲከፍት [...] ጌታቸው ከሌል ነው የክፍለ አገሩ ሥራ እስኪያጅ። ጌታቸው ከሌል መጡ እየ "ክልሉ በቁ ነው" አለ "ቤት ካልሠራችሁ ገንዘብ ከባንክ ቤት ካላስቀመጣችሁ 7 ኛ 8 ኛ አይፈቅደም" አለ። አሁን እንደገና ሕዝቡ 2 ብር በየቀበሌ እንዲያወጣ አደረገኩና ወደ 28 000 ብር ባንክ ገባ ንግድ ባንክ ወላይታ። እዛ እስገባሁ 7 ክፍል ቤት አሠራሁ... ቆርቆሮ ርካሽ ነው ሚስጣርም ርካሽ ነው ሲሚንቶም ርካሽ ነው። ለመምህራን ደግሞ 6 ክፍል ቤት አሠራሁ ... ቤት የለም መምህራን ሲመጡ ያንን አሠራሁ። ከዛ በኋላ ጌታቸው ከሌል እየ ባንክ ቸክ ሁሉ አሳየሁ በቃ ፈቀደ። ፈቀደ 7 ኛ 8 ኛ። ከዛ ትምህርት ተጀመረ። መምህራን እየጨመረ የሄደን ። የተማሪ ቁጥር ተጨመረው ። » ; GERMA BAQÄLÄ, enseignant à la retraite. Entretien, 9 décembre 2010, Bädässa, Wolaita.

l'école et membre de l'association de paysan, Germa Bāqālā a fait en sorte que la population contribue en argent, tout le monde a donné une petite somme. Il ne dit pas si la construction a été réalisée grâce à une contribution en travail des villageois. Cependant, en énumérant les dépenses, il mentionne seulement le prix des matériaux et non les salaires d'éventuels maçons. Ce sont donc vraisemblablement les villageois qui ont construit les bâtiments. À cet égard, un document du ministère de l'Éducation publié en 1982 précisait que « quasiment toutes les constructions d'écoles primaires sont effectuées par les communautés locales⁹⁸⁰ ». De la sorte, à l'échelle du pays, « il a été possible de construire jusqu'à 500 nouvelles écoles par an au lieu de 200 avant la révolution⁹⁸¹ ».

La mainmise sur les structures de Qalä Heywät

Dans le Wolaita en particulier, l'avancée du réseau scolaire gouvernemental s'est appuyée sur la confiscation, par étapes, des structures de l'église protestante *Qalä Heywät*. La Proclamation n°54 de 1975 sur la nationalisation des écoles privées précisait que son champ d'application excluait les écoles missionnaires⁹⁸². La Proclamation n°103 de 1976 sur « l'administration et le contrôle des écoles par le peuple » faisait de même. Mais elles ne disaient rien des écoles religieuses éthiopiennes, ce qui était le cas des écoles de *Qalä Heywät* qui était devenue une Église éthiopienne dans les années 1960 en prenant son indépendance vis-à-vis de la Sudan Interior Mission⁹⁸³. Or, Talemos Mana se souvient que : « deux ou trois ans après [...] que le Därg soit arrivé au pouvoir, les écoles missionnaires ont été prises par le gouvernement. Toutes les églises ont été fermées, pas seulement les écoles religieuses⁹⁸⁴ ». Lorsque Talemos Mana parle des écoles « missionnaires », il désigne les écoles effectivement gérées par les missionnaires mais aussi les centaines d'écoles primaires – dont l'enseignement se résumait souvent à l'alphabétisation – organisées, financées et gérées par les églises protestantes locales. En fait de fermeture, il s'est agi de réquisitions. Dès le début de la campagne d'alphabétisation, comme le rappelle Germa Bāqālā, des églises protestantes ont été

⁹⁸⁰ « Virtually all primary school construction is carried out by the local communities » ; MOE, *Information Paper on the Education System in Ethiopia*, Addis Ababa, October 1982, p. 15.

⁹⁸¹ « [...] it has been possible to construct up to 500 new schools annually as against 200 before the revolution » ; PROVISIONAL MILITARY GOVERNMENT OF SOCIALIST ETHIOPIA, *Ten-Year Perspective Plan, 1984/85-1993/94*, Addis Ababa, September 1984, p. 136.

⁹⁸² « Public Ownership of Private Schools Proclamation n° 54/1975 » ; dans MOE, *Basic Information on Education in Ethiopia*, Addis Ababa, July 1977, p. 13.

⁹⁸³ Chapitre 2.

⁹⁸⁴ « I remember that two or three years after [...] Därg came to power, the missionary schools has been handed over by the government. All the church schools have been closed, not only church schools » ; TALEMOS MANA, enseignant et administrateur scolaire. Entretien, 9 novembre 2010, Soddo, Wolaita.

transformées en lieux d'études : « le Därg est arrivé et a décrété l'éducation de base. L'éducation de base a été décrétée et toutes les églises ont été fermées. Chaque lieu de prières est devenu une école⁹⁸⁵». Ceci s'inscrivait dans la politique générale de la campagne d'alphabétisation : ces édifices religieux pouvaient être, au même titre que tout autre bâtiment, utilisés comme classes ; d'autant plus que leur implantation territoriale était importante et que les communautés étaient organisées autour de leurs églises. Il s'agissait de lieux parfaitement appropriés pour inscrire l'éducation au cœur des communautés. Puis, les centres d'alphabétisation devenant des écoles primaires, l'utilisation temporaire de ces bâtiments est devenue permanente.

Dans un premier temps, les fidèles de l'Église *Qalä Heywät* ont soutenu la révolution. Ils considéraient que les réformes entreprises allaient plus dans le sens de la parole Biblique que les politiques du régime renversé⁹⁸⁶. Pour s'institutionnaliser dans les campagnes, le nouveau régime pouvait s'appuyer sur la densité de leur implantation ainsi que sur leur soutien : nombre des premiers meneurs d'associations de paysans étaient des protestants⁹⁸⁷. Les relations ont commencé à se détériorer en 1979-1980, lorsque de jeunes fidèles ont refusé de chanter des slogans tels que « nous devons détruire nos ennemis », « la religion est l'opium du peuple » ou encore « Dieu est mort ». En réponse, le gouvernement a fait emprisonner des centaines de membres de *Qalä Heywät* dans le Gamo-Goffa et le Kambatta⁹⁸⁸. La situation n'était pas meilleure dans le Wolaita. Là, en 1983, les fidèles ont décidé, en dépit d'un refus d'autorisation stipulé par les autorités, de réunir leur conférence annuelle d'études bibliques. Elle a réuni 10 000 personnes. Le troisième jour de la conférence, la police a fait arrêter les ministres du culte dont certains sont restés plus d'un an en prison⁹⁸⁹. Mais les actions les plus sévères ont eu lieu en 1984-1985. Le gouvernement a fait fermer plus de la moitié des églises locales (1 700 sur 2 791) sans donner de raison. Cette mesure a touché l'ensemble des 748 églises du Wolaita et toutes les propriétés de la SIM y ont été confisquées⁹⁹⁰.

Pour comprendre ces mesures, il convient de se pencher sur la politique générale du

⁹⁸⁵ « በኋላ ደርግ ገባ መሠረተ ትምህርት ታወጀ ። መሠረተ ትምህርት ታወጀ ጸሎት ቤት በሙሉ ፈረሰ። በየጸሎት ቤቱ ሁሉ ትምህርት ቤት ተቋቋመ ሀሁኒ ለሉሊ መሙሚ ረሩረ የሚሉ ነው በቃ ሁሉ ! በየቦታው በወረዳው በሙሉ ሁሉ ። በመላ እንግዲህ ወረዳው ። ሌላም ወረዳው እንደዛው ። » ; GERMA BÄQÄLÄ, enseignant à la retraite. Entretien, 9 décembre 2010, Bädässa, Wolaita.

⁹⁸⁶ Øyvind M. EIDE, *Revolution and Religion in Ethiopia*, Oxford, James Currey, 2000, p. 169.

⁹⁸⁷ Donald L. DONHAM, *Marxist Modern – An Ethnographic History of Ethiopian Revolution*, Berkeley/Los Angeles, University of California Press, 1999, pp. 151-176.

⁹⁸⁸ Øyvind M. EIDE, *Revolution and Religion in Ethiopia*, Oxford, James Currey, 2000, p. 169.

⁹⁸⁹ Øyvind M. EIDE, *Revolution and Religion in Ethiopia*, Oxford, James Currey, 2000, p. 169.

⁹⁹⁰ Øyvind M. EIDE, *Revolution and Religion in Ethiopia*, Oxford, James Currey, 2000, p. 170.

Därg vis-à-vis des religions, qui obéissait à des considérations plus politiques que religieuses. Le témoignage du membre de *Qalä Heywät* Abäbä Fola montre que le Därg a, en dépit de sa profession d'athéisme, appliqué des politiques distinctes à l'égard des religions pratiquées en Éthiopie :

« Un autre problème auquel nous avons fait face pendant le Därg est dû au fait que la majorité de notre peuple pratique le christianisme protestant, et sous le Därg... mais même ceci a été calculé, vraiment, fait délibérément... "D'autres sont idéalistes, celui-là n'est pas idéaliste". L'Église Sellasé à Addis-Abeba célébrait l'Épiphanie, chaque année, et le gouvernement participait au programme. Mais pour nous, *Qalä Heywät* ou *Mäkanä Yäsus*, ils ont fait fermer [les églises]⁹⁹¹».

« *Sellasé* » (Trinité) est la grande église d'Addis-Abeba où se tiennent les cérémonies d'envergure nationale organisées par l'Église Orthodoxe Éthiopienne. Pourquoi cette attitude ambivalente du Därg vis-à-vis des religions ? Si le Därg a très rapidement proclamé l'égalité des religions et la liberté de culte⁹⁹², son attitude vis-à-vis de l'Église Orthodoxe Éthiopienne, de l'Islam et des églises protestantes n'a pas été, loin de là, identique.

Le 10 août 1974, il séparait l'Église Orthodoxe Éthiopienne de l'État, lui faisant perdre son statut d'Église officielle et, donc, son rôle politique⁹⁹³. L'attaque la plus sévère est venue ensuite de la réforme agraire. En perdant ses terres passées sous contrôle gouvernemental, elle a vu s'envoler sa principale source de revenus. Une stratégie de contrôle a fait suite à ces attaques. Le patriarche Téwoflos a été arrêté en février 1976 puis exécuté le 28 juillet 1979. De nombreux archevêques opposés à la révolution ont été emprisonnés. Sous la pression du gouvernement, le Saint Synode a élu Täklä Haymanot II, un ecclésiastique fidèle au Därg, comme nouveau patriarche⁹⁹⁴. L'Église Orthodoxe Éthiopienne était un acteur incontournable dont le Därg devait s'assurer de la collaboration s'il voulait gouverner l'Éthiopie. Ainsi, bien que l'État soit officiellement laïque, l'ancienne religion officielle, tout en étant soumise au régime, a bénéficié d'un statut privilégié⁹⁹⁵. Dans le même temps, les

⁹⁹¹ « Another problem that we face in the time of Därg is because our people majority is from protestant Christianity, and in the Därg... even that one calculated that, seriously, purposely done... "others are idealist, that one is not idealist". Sellasé Church in Addis Abäbä is celebrating Temqat, every year, and the government participate in the program. But for us, Qalä Heywät or Mäkané Yäsus, they close it » ; ABÄBÄ FOLA, enseignant. Entretien, 13 décembre 2009, Soddo, Wolaita.

⁹⁹² Øyvind M. EIDE, *Revolution and Religion in Ethiopia*, Oxford, James Currey, 2000, pp. 111 et 162.

⁹⁹³ Stéphane ANCEL, « The Ethiopian Orthodox Church, its Survival and the Revolution: The Parish Council Reform during the därg (1974-1991) », *Northeast African Studies*, à paraître.

⁹⁹⁴ Øyvind M. EIDE, *Revolution and Religion in Ethiopia*, Oxford, James Currey, 2000, pp. 111-112.

⁹⁹⁵ Øyvind M. EIDE, *Revolution and Religion in Ethiopia*, Oxford, James Currey, 2000, p. 162 et 166.

autorités musulmanes ont aussi été mises au pas. En 1977, un des fils de l'Imam Hadji Mohammed Sani Habib, de la Grande Mosquée Anwar d'Addis-Abeba, a été assassiné, l'autre a été emprisonné. À partir de là, l'Imam est apparu aux cérémonies officielles aux côtés de Mängestu Haylä-Maryam, contraint à la docilité⁹⁹⁶.

Avant la révolution, le pouvoir central considérait que l'unité religieuse et l'unité nationale étaient indissociables. La profession du christianisme orthodoxe était vue par les autorités politiques et ecclésiastiques comme une part indivisible de l'identité éthiopienne. Au contraire, le protestantisme était une religion importée et ses tenants étaient soupçonnés de ne pas être des citoyens tout à fait loyaux⁹⁹⁷. Le Därg a hérité de la conception du régime précédent selon laquelle le protestantisme pouvait créer une identité distincte et nuire à la cohésion nationale. Seulement, il l'a renouvelé sous un nouveau vocable : les églises évangéliques étaient, en vertu de leurs liens avec des églises européennes et nord-américaines, accusées d'être des agents de l'impérialisme et des ennemies de la révolution⁹⁹⁸. Or, dès avril 1976, le programme de la *National Democratic Revolution* était clair sur le fait que l'éducation de la nouvelle Éthiopie devait « libérer les diverses cultures de la domination culturelle impérialiste⁹⁹⁹ ». Ceci révèle une certaine ambivalence par rapport à la question des nationalités. Le Därg prétendait accorder une place égale à chacune de ces dernières, respecter et défendre leurs cultures. Or, le protestantisme avait été incorporé par les populations du Sud, dont il avait contribué à reconstruire et à forger les identités après l'intégration à l'Éthiopie¹⁰⁰⁰. *Qalä Heywät* était une Église nationale éthiopienne, financièrement autonome vis-à-vis des missions étrangères. Aucun fidèle de *Qalä Haywät* ne faisait partie d'un quelconque mouvement séparatiste. Cependant, les soupçons de déloyauté étaient soutenus par l'ancienne idée de la connexion entre le christianisme orthodoxe et l'appartenance à la nation, tout en étant réactivés par les opinions plus récentes sur les dangers de l'impérialisme occidental¹⁰⁰¹.

D'après Abäbä Fola, le Därg s'est attaqué aux églises protestantes car elles avaient éduqué les peuples du Sud, les rendant aptes à occuper des postes de pouvoir : attaquer leur religion aurait alors visé leur mise à l'écart. Il se situe dans l'optique selon laquelle les Wolaita

⁹⁹⁶ Øyvind M. EIDE, *Revolution and Religion in Ethiopia*, Oxford, James Currey, 2000, p. 113.

⁹⁹⁷ Øyvind M. EIDE, *Revolution and Religion in Ethiopia*, Oxford, James Currey, 2000, p. 35.

⁹⁹⁸ Øyvind M. EIDE, *Revolution and Religion in Ethiopia*, Oxford, James Currey, 2000, p. 200.

⁹⁹⁹ « All the efforts will be made to free the diversified cultures of imperialist cultural domination » ; *Programme of the National Democratic Revolution of Ethiopia*, dans MOE, *Basic Information on Education in Ethiopia*, Addis Ababa, July 1977, p. 4.

¹⁰⁰⁰ Chapitre 2.

¹⁰⁰¹ Donald L. DONHAM, *Marxist Modern – An Ethnographic History of Ethiopian Revolution*, Berkeley/Los Angeles, University of California Press, 1999, p. 145.

ont dû lutter pour obtenir leur place dans la nation, dans des conditions toujours adverses où les personnes au pouvoir, à l'échelle locale comme nationale, essayaient de les en empêcher :

« Ces églises protestantes avaient commencé à éduquer les gens de la campagne. Les Oromo, les Wolaita, les Hadiya, les Kambatta, les Gédéo, les Sidama ont été éduqués par ces églises. Et alors, à ce moment-là, ils ont participé à la concurrence pour obtenir des positions dans le gouvernement, et par conséquent [les personnes au pouvoir] étaient en colère. Et « si nous touchons à la religion, quand la religion est touchée, leurs parents à la campagne sont touchés ». Alors, immédiatement, les gens en postes vont se quereller avec le gouvernement, avec Mängestu et ils vont être démis. C'était leur calcul, mais ça n'a pas marché [rires]¹⁰⁰²».

Le Därg voulait-il empêcher que ceux qui avaient été éduqués par les missionnaires ou dans les églises protestantes éthiopiennes liées à des missions occidentales accèdent à des postes importants car il doutait de leur patriotisme ? Abäbä Fola a certes raison de rappeler que les églises protestantes avaient éduqué les « gens de la campagne », que cette éducation leur avait permis d'améliorer leur statut au sein de la nation, en s'émancipant partiellement – psychologiquement et matériellement – de leur position soumise et dominée. Cela étant, la sociologie des membres de l'administration sous le Därg ne permet pas d'affirmer que les Wolaita, ou toute autre membre d'une nationalité du Sud ait été empêché en raison de son identité. Dans la continuité de l'idéologie du régime impérial, l'authentique identité éthiopienne était chrétienne orthodoxe et, dans une perspective nationaliste, les protestants suscitaient la méfiance du pouvoir central. Cependant, sous le Därg, la « nationalité », ou l'assimilation sans concession, était bien moins un critère discriminant pour occuper un poste de pouvoir.

Les attaques contre *Qalä Heywät* se comprennent bien mieux en terme d'avancée de l'État. En 1975, les missionnaires de la SIM administraient 40 établissements scolaires et le réseau éducatif de *Qalä Heywät* était fort de 280 écoles primaires situées dans les villages du Wolaita, dans d'autres parties de la région Sidamo, dans le Kambatta et le Gamo-Goffa¹⁰⁰³. En raison de son projet scolaire, il est difficile d'imaginer le Därg laisser hors de son contrôle tant

¹⁰⁰² « These protestant churches in the countryside have started educating the countryside people. The Oromo, the Wolaita, the Hadiya, the Kambatta, the Gédéo, the Sidama have been educated through these churches. And now they are at that time competing in government position, and therefore they became angry. And if we touch the religion, when the religion was touched, their parents in the countryside are touched. Then immediately from this, the position, the people will quarrel with the government, with Mängestu and they will be dismissed. That was their calculation. And it was not that much done (rires) » ; ABÄBÄ FOLA, enseignant. Entretien, 13 décembre 2009, Soddo, Wolaita.

¹⁰⁰³Brian L. FARGHER, *The Origins of the New Churches Movement in Southern Ethiopia, 1927-1944*, Leiden, E. J Brill, 1996, p. 301.

d'écoles, qui plus est administrées par des Éthiopiens dont il doutait du patriotisme. S'emparer des écoles et des églises de *Qalä Heywät* était éliminer une importante concurrence éducative et prendre possession d'un réseau qui étendait ses ramifications jusqu'au cœur des communautés villageoises. Dans le Wolaita, au moment de la révolution, la ville était le domaine de l'État, les campagnes étaient domaine protestant. Le réseau des églises avait une fonction de culte, d'éducation et d'encadrement des populations converties. Avec plus de 700 églises qui étaient autant de communautés villageoises organisées, il couvrait le territoire rural de manière continue. Le Därg s'est appuyé systématiquement sur les structures des églises protestantes, sur leur semis social, pour prendre pied dans les campagnes. Au lieu du contrôle distant exercé sur les églises protestantes par le régime de Haylä Sellasé, le Därg s'y est tout simplement substitué. C'est pourquoi, en 1984-1985, les 748 églises du Wolaita ont été fermées et leurs écoles confisquées. Certaines ont été détruites, les autres transformées en écoles gouvernementales – phénomène que Donham a aussi observé dans le Maale à la toute fin des années 1970¹⁰⁰⁴ – ou en locaux pour les associations de paysans et les associations de masses¹⁰⁰⁵.

L'attitude ambivalente des protestants

Comment les protestants, et les enseignants en particulier, ont-ils réagi à cette politique ? Ils étaient les élites scolarisées des campagnes et certains parmi eux étaient de véritables militants de l'éducation pour élever leur communauté spirituellement – la lecture permet d'accéder directement à la Parole – et politiquement au sein de la nation. Pour comprendre leur attitude vis-à-vis du Därg, il faut tenir compte de sa double politique : contre la religion et en faveur de l'éducation.

D'après l'enseignant Élias Damtāw, les protestants avaient une profonde aversion pour le marxisme-léninisme tel qu'il était professé par le régime. Ceci en raison de son caractère athée, mais surtout à cause de la politique agressive du Därg envers leurs églises : « ceux qui croyaient en Dieu... la théorie marxiste-léniniste ne propageait pas la religion [...], alors ces idées et points de vues étaient maudits, en ce temps-là. Les églises ont été détruites. Alors ils n'aimaient pas cela, du fond du cœur¹⁰⁰⁶ ». Mais, dans le même temps, la politique éducative du

¹⁰⁰⁴ Donald L. DONHAM, *Marxist Modern – An Ethnographic History of Ethiopian Revolution*, Berkeley/Los Angeles, University of California Press, 1999, p.152.

¹⁰⁰⁵ E. Paul BALISKY, *Wolaitta Evangelists. A Study of Religious Innovation in Southern Ethiopia, 1937-1975*, Eugene, Oregon, Pickwick Publications, p. 320.

¹⁰⁰⁶ « Those who were believing by God... the theory of Marxism-Leninism that not propagate about religion [...], so the ideas and looking were cursed at that time. The churches were shuted [sic]. So they don't like from their bottom Marxism-Leninism » ; ÉLIAS DAMTĀW, enseignant, directeur d'école, expert au département de la

Därg signifiait la fin des tracasseries administratives et des blocages pour ouvrir des écoles dans les campagnes, territoire scolaire des convertis protestants dont le régime de Haylä Sellasé se méfiait. Tout en voyant d'un mauvais œil leur zèle éducatif, il cherchait à le mettre à profit, à l'orienter dans le sens de l'amharisation, à le contrôler. Abäbä Fola, pratiquant de l'Église *Qalä Heywät* et infatigable militant de la scolarisation des habitants des campagnes, fait franchement la part des choses entre la répression des églises et la levée des obstructions à la construction d'écoles. Après avoir expliqué que le Därg avait été très dur avec les protestants, il rappelle qu'à la différence de son prédécesseur, il leur a permis de répandre l'éducation au maximum de leurs possibilités : « dans le domaine de l'éducation, ici dans le Wolaita, nous étions autorisés à répandre autant que possible des écoles dans les campagnes. C'était un grand changement que nous avons mis à profit, que notre peuple a utilisé pendant la période du Därg¹⁰⁰⁷ ». Sans faire de référence directe aux obstacles existants sous le régime de Haylä Sellasé, Yalusé Mita, membre de la première génération de femmes wolaita scolarisées et elle aussi fervente protestante, fait le même constat : « sur l'école rien n'était interdit, le Därg n'interdisait pas¹⁰⁰⁸ ».

Il faut, dès lors, distinguer les activités privées et publiques des enseignants protestants. Ils se réunissaient dans le secret pour célébrer leur culte : « sous le Därg cela s'est aggravé, l'Église a été fermée, nous priions dans ce genre de pièce [elle montre son salon, où nous nous trouvons pour l'entretien], nous nous cachions, nous n'allions pas à l'Église¹⁰⁰⁹ ». Les écoles d'études de la Bible ont aussi été, tant bien que mal, maintenues : « comme les gens étaient fermes dans leur foi chrétienne, ils priaient ensemble ; et ce que nous avons fait pour l'école... nous n'avons pas arrêté, nous l'avons fait à l'intérieur, en privé¹⁰¹⁰ ». *Qalä Heywät* a été attaquée en tant qu'institution, ses fidèles n'ont pas été discriminés en tant que citoyens. Malgré la répression, les enseignantes et enseignants protestants ont été, à l'image de ce que rapporte Abäbä Fola, très actifs dans le domaine de l'éducation publique pendant toute la période du Därg.

Culture de la zone de Wolaita. Entretien, 11 octobre 2009, Soddo, Wolaita.

¹⁰⁰⁷ « In the field of education, here in Wolaita, we were allowed to spread as much as possible schools in the countryside. That's big change, that we used, our people used in the time of Därg » ; ABÄBÄ FOLA, enseignante. Entretien, 13 décembre 2009, Soddo, Wolaita.

¹⁰⁰⁸ « ትምህርትን የከለከለ ነገር የለም አልከለከለም ደርግ እንዲሁን። ደርግ ስለሰቶች ትምህርት ደግፏል ነው ማለው እና ስለወንዶች ትምህርት በጣም ደግፏል ነው ማለው » ; YALUSÉ MITA, enseignante. Entretien, 2 novembre 2009, Soddo, Wolaita.

¹⁰⁰⁹ « በደርግ ጊዜ ተጽኖ ነበር ቤተክርስቲያን ተዘግቶ ነበር እንደዚህች እይነት ክፍል ውስጥ እንጸለየ ነበር ተደባቢን እንጅ ቸርች እንሄደን። » ; YALUSÉ MITA, enseignante. Entretien, 2 novembre 2009, Soddo, Wolaita.

¹⁰¹⁰ « ሰዎች በክርስቲና በጣም ስለበረቱ ይጸለያሉ በጋርም ፤ ትምህርት እንደምናደርገው... አላቋረጠም ውስጥ ለውስጥ ማለት ነው። » ; YALUSÉ MITA, enseignante. Entretien, 2 novembre 2009, Soddo, Wolaita.

Le parcours de Yalusé Mita est à cet égard illustratif. Elle a terminé son grade 8 à l'école missionnaire de la SIM, la *Soddo Christian Academy*. Après avoir interrompu temporairement ses études pour se marier et avoir des enfants, elle a terminé son grade 12 à l'école secondaire gouvernementale de Soddo, avant de partir à Addis Abäbä au *Teacher Training College* de Kotäbä. Son diplôme en main, elle est rentrée dans le Wolaita pour enseigner à l'école secondaire de Soddo à partir de l'année scolaire 1977-1978, dès la réouverture de l'école après la Terreur Rouge. Pendant toute la période du Därg, elle a enseigné à l'école secondaire gouvernementale et, en dehors de ces heures de travail, dans les campagnes pour alphabétiser les paysannes¹⁰¹¹. L'exemple de Zebdewos Chama est aussi représentatif. Il a été élève à la *Soddo Christian Academy* de 1954 à 1961 puis enseignant de mathématiques dans le même établissement. Il a ensuite terminé son grade 12 en 1972 en suivant les cours d'été de l'université d'Addis-Abeba. En 1973, il a été nommé directeur de la *Junior High School* d'Aläta Wändö, à une centaine de kilomètre au sud du Wolaita. L'année suivante, celle de la révolution, il a été nommé directeur de l'école d'Otona, l'ancienne *Soddo Christian Academy*, qui venait d'être transférée au gouvernement. De 1983 à 1988, il a été vice-directeur de l'école secondaire de Soddo. Pendant les derniers 18 mois du Därg, il était administrateur du *wäräda* du Konta¹⁰¹².

De fait, les protestants constituaient une part importante des acteurs du champ éducatif du Wolaita. La *Soddo Christian Academy* dispensait une éducation de bon niveau et beaucoup d'anciens élèves ont fait carrière dans le secteur éducatif : « ceux qui ont été éduqués là étaient brillants, ils ont beaucoup œuvré pour l'éducation en Éthiopie ¹⁰¹³ ». Certes, l'enseignement était une voie peu prisée, que beaucoup de diplômés éthiopiens choisissaient faute de mieux¹⁰¹⁴. Mais, il ressort des entretiens réalisés sur le terrain avec les enseignants protestants que l'enseignement constituait pour eux une réelle vocation. Comme si l'éthique protestante du travail avait été investie dans l'éducation dans l'optique de promouvoir les habitants de leur région.

¹⁰¹¹ YALUSÉ MITA, enseignante. Entretien, 2 novembre 2009, Soddo, Wolaita.

¹⁰¹² ZEBDEWOS CHAMA, enseignant et directeur d'école missionnaire puis gouvernementale, gouverneur de district. Entretien, 10 novembre 2010, Soddo, Wolaita.

¹⁰¹³ « እዛ የተማሩ ልጆች በጣም ገብዞች ሆነው ለትምህርት ሥራ በኢትዮጵያ በኢትዮጵያ በዙ አንተን የረዱ ማለት እዛ የተማሩ ልጆች ናቸው። »; YALUSÉ MITA, enseignante. Entretien, 2 novembre 2009, Soddo, Wolaita.

¹⁰¹⁴ TEKESTE NEGASH, *The Crisis of Ethiopian Education*, Uppsala, Department of Education, 1990, p. 26.

Les catholiques : le choix de la coopération

En 1974, les missionnaires catholiques dirigeaient cinq écoles dans le Wolaita¹⁰¹⁵, dont le responsable était un missionnaire capucin italien, le père Gino. Contrairement aux protestants, il ne s'agissait pas d'une multitude d'écoles primaires dispensant au mieux les quatre premiers grades et vivant chichement des contributions des fidèles, mais d'un nombre limité d'établissements scolaires financés par l'Église catholique, dotés de moyens convenables et d'enseignants éthiopiens majoritairement mieux formés que ceux des écoles gouvernementales¹⁰¹⁶. Leur école de Dubbo, qui dispensait un enseignement jusqu'au grade 8, était une des plus prestigieuses du Wolaita – les autres étant l'école gouvernementale Ligaba Bāyānā et la *Soddo Christian Academy*. Le Wolaita et le Hadiya étaient réunis dans le vicariat de Soddo-Hosa'enna, qui comptait 18 000 fidèles en 1970¹⁰¹⁷. Les écoles catholiques étaient fréquentées par des enfants de toutes confessions. Sous le régime de Haylā Sellasé, les relations entre les missions catholiques et l'administration étaient très bonnes. L'Église catholique cultivait bien moins son indépendance que les protestants et travaillait en symbiose avec le gouvernement¹⁰¹⁸. Quelles ont été, localement, les relations entre le Därg et les catholiques ? Voici ce qu'en dit le père Gino :

« C'était dur mais... nous, l'Église catholique, parce que j'étais moi-même responsable de l'école, [...] même si c'était difficile, nous avons préféré rester ici, et ne pas nous opposer au système du Därg, ou au système socialiste. Quoiqu'il en soit, personne ne nous a forcé, personne ne nous a forcé d'enseigner le socialisme, ou d'enseigner quoi que ce soit contre notre croyance. [...] Mais nous sommes partis de ce principe : chaque système a ses bons et mauvais côtés. Même dans le système socialiste, j'ai trouvé de la place pour de bonnes choses, pour une bonne coopération. Et tu sais que tant d'écoles ont été fermées, [celles des] protestants ou d'autres personnes car ils voulaient s'opposer. Moi-même, je peux dire que j'ai été un membre du comité de la révolution, parce que j'étais responsable de la jeunesse et des sports dans le *wärāda*. J'ai préféré travailler avec le gouvernement pour des choses qui... évidemment sont importantes même pour nous, comme aider les pauvres. Le socialisme aussi se soucie de cela. [...] Il y a un espace pour une bonne coopération. Et nous l'avons fait, et c'est pourquoi notre école a continué et que même, pendant le Därg, nous étions plutôt bien considérés par le gouvernement. Et nous avons toujours, j'ai moi-même toujours essayé de travailler en bonne collaboration avec les

¹⁰¹⁵ VICARIAT CATHOLIQUE DE SODDO, *Details of Schools under Soddo-Hosanna Catholic Church Diocese*.

¹⁰¹⁶ ABBA GINO, missionnaire capucin. Entretien, 12 décembre 2009, Soddo, Wolaita.

¹⁰¹⁷ <http://www.catholic-hierarchy.org/diocese/dsodd.html>. Site officiel du vicariat apostolique de Soddo, Wolaita. Consulté le 18/04/2014.

¹⁰¹⁸ Chapitre 2.

autorités¹⁰¹⁹».

Le père catholique éthiopien Wäldä-Yäsus Wäldä-Gyorgis va dans le même sens. Il soutient qu'il n'y avait aucune tension entre les catholiques et le Därg. Aucune école n'a été confisquée par le gouvernement qui les encourageaient même à en établir de nouvelles. D'après lui, le Därg ne s'opposait d'ailleurs pas à leur enseignement religieux car il véhiculait une morale de l'obéissance. Ils n'étaient pas incités à enseigner le marxisme-léninisme, excepté par des fonctionnaires locaux qui désiraient être bien vus de leurs supérieurs. Dans les faits, des cours spéciaux d'éducation politique avaient lieu le samedi et le dimanche, alors qu'il s'agissait de cours quotidiens dans les écoles gouvernementales¹⁰²⁰.

Pourquoi ces rapports de collaboration ? D'abord parce que les catholiques locaux ont été accommodants et ont montré leur désir de coopérer avec le régime révolutionnaire. Mais les protestants avaient fait de même avant de constater la méfiance puis les mesures discriminatoires du régime. Si l'inquiétude concernait le patriotisme des fidèles, l'Église catholique était aussi, après tout, une Église étrangère. D'ailleurs, deux décennies auparavant, l'accusation de catholicisme n'était-elle le principal blâme porté sur l'école gouvernementale et ses programmes importés par ceux qui s'opposaient à elle¹⁰²¹ ? Mais cette méfiance était liée à l'expansion coloniale de l'Europe et à la menace qu'elle avait fait peser sur l'Éthiopie durant la première moitié du siècle. Dans les années 1970, l'ennemi n'était plus le colonialisme européen mais l'impérialisme américain, auquel les protestants étaient assimilés. Surtout, l'Église catholique n'était pas perçue comme une concurrente par l'administration. Elle n'avait pas la capacité d'encadrement qu'avait *Qalä Heywät* dans les campagnes, cet espace rural que le Därg voulait conquérir. Avec leurs écoles d'élites travaillant main dans la main avec l'administration, l'action éducative des catholiques n'était évidemment pas vue du même œil que les centaines de centres éducatifs protestants dispersés dans les campagnes, qui se

¹⁰¹⁹« It was hard, but... for us, for the Catholic Church, because I myself was responsible of the school, we prefer, though it was difficult, we prefer to remain here, and not to oppose the Därg system, or socialist system. Anyway, nobody force us, nobody force us to teach socialism, or to teach something against our believing. [...] But we start with this principle : any system has got his own good and is even bad. Even in the system of socialism I found place for good things, for a good cooperation. And I know that so many schools were closed, even the protestant or other people because they want to oppose. I myself, I was one of the individual of the committee of the revolution that I would say, because I was responsible for all the youth and the sport in the *wäräda*. I preferred to work with the government in these things which... of course even to us important, like help the poor. Even the socialism is concerned about that. [...] There is a room for a good cooperation. And we did that, and that's why our school continued and still, even during the Därg, we were quite well appreciated by the government. And we always, I myself always try to be in a good collaboration with the authorities » ; ABBA GINO, missionnaire capucin. Entretien, 12 décembre 2009, Soddo, Wolaita.

¹⁰²⁰ ABBA WÄLDA-YÄSUS WÄLDÄ-GYORGIS, prêtre catholique. Entretien, 10 octobre 2009. Soddo, Wolaita.

¹⁰²¹ Chapitre 2.

dérobaient souvent au regard de l'administration, qui étaient à l'usage des pauvres, des « masses » dont le Därg voulait s'assurer de la capture.

En résumé, dans la première décennie du Därg, le semis scolaire du Wolaita a connu une forte densification. Les écoles catholiques sont restées en place et la collaboration avec le gouvernement s'est prolongée sans heurts. En revanche, les écoles rurales des églises protestantes locales ont été réquisitionnées par le gouvernement. Il s'est agi d'une véritable reprise en main par l'État des structures scolaires locales. Les protestants sont restés actifs dans le domaine éducatif en tant qu'enseignants et directeurs d'écoles. Les communautés rurales protestantes ont profité de la politique d'expansion scolaire du Därg pour construire des établissements scolaires sous l'autorité du gouvernement, ce qui était bien plus difficile sous le régime précédent qui refusait souvent d'accorder un statut légal à leurs écoles. De manière générale, comme ailleurs dans le pays, les communautés paysannes se sont vues confier la charge de construire de nouvelles écoles.

La participation des communautés

Quelles ont été les relations entre les communautés rurales et les écoles ? Pour les comprendre, il faut d'abord s'intéresser aux structures mises en place par le régime pour assurer, au-delà de la construction des bâtiments scolaires, une coopération pérenne avec les habitants. Dans une brochure publiée en 1984 par le ministère de l'Éducation à l'occasion du dixième anniversaire de la révolution, qui faisait le point sur une décennie de transformations éducatives tout en cherchant à les mettre en valeur, Geoffrey Last écrivait :

« [la] nouvelle attitude envers l'éducation et le nouveau rôle de l'éducation impliquent de nouvelles relations entre la communauté et les services éducatifs. "Assurer une éducation gratuite, pas à pas, à l'ensemble des masses" demande un haut niveau de coopération entre les communautés organisées en associations de paysans et le gouvernement, d'où la création des comités¹⁰²²».

Lorsque cette brochure a été publiée, des comités scolaires établis dans chaque établissement à partir de 1976 étaient devenus, en une petite dizaine d'années, les institutions clés du fonctionnement des écoles et de leur relations avec les communautés.

¹⁰²² MOE, *Education in Socialist Ethiopia : Origins, Reorientation, Strategy for Future Development*, by Geoffrey Last, Addis Ababa, 1984, p. 21. Traduit lors de la prise de notes.

Les comités scolaires : gestion et administration des écoles

La Proclamation n°54 de 1975 sur la nationalisation des écoles privées précisait que chaque école devait établir un comité chargé de « l'administration interne » et que celle-ci devait être en conformité avec les directives du ministère de l'Éducation¹⁰²³. Mais c'est dans la Proclamation n°103 de 1976 sur « l'administration et le contrôle des écoles par le peuple » que les tâches et attributions des comités scolaires ont été définies en détail. Elles visaient à « l'intégration de l'éducation dans la vie du peuple », qui « seule pouvait garantir l'enrichissement de la pensée socialiste, le développement de la production et de la créativité, et l'unité de la théorie et de la pratique¹⁰²⁴ ». Officiellement, il s'agissait d'insérer les activités des écoles dans celles des communautés tout en assurant un lien étroit avec les autorités scolaires et politiques ; autrement dit, d'impliquer les populations locales et de coordonner l'ensemble des écoles du système. En conséquence, chaque comité scolaire devait, notamment, « superviser le fonctionnement de l'école en conformité avec les directives émises par le ministre », « conseiller et assister l'école pour que ses programmes reflètent la culture de la population », et « coordonner l'école et le village pour s'assurer que l'éducation ne soit pas confinée à la salle de classe et qu'elle soit intégrée à la pratique »¹⁰²⁵. Ils étaient ainsi pensés comme les nœuds du réseau scolaire national.

La fonction de pivot assignée aux comités scolaires s'appliquait, d'abord, aux finances. Ils devaient gérer le budget alloué par le ministère de l'Éducation, encourager l'école à produire ses propres revenus¹⁰²⁶ et coordonner les communautés pour qu'elles contribuent financièrement au fonctionnement des établissements scolaires¹⁰²⁷. Ceci visait à impliquer les communautés dans la gestion des écoles pour qu'elles s'en sentent propriétaires et à assurer le fonctionnement d'un système scolaire dont l'expansion dépassait les moyens dont disposait l'État. Comme le rappelle l'enseignant Afāwārḻ Taddässä : « il y avait beaucoup d'écoles à la

¹⁰²³ « Public Ownership of Private Schools Proclamation n° 54/1975 » ; dans MOE, *Basic Information on Education in Ethiopia*, Addis Ababa, July 1977, pp. 14-15.

¹⁰²⁴ « Administration and Control of the Schools by the People Proclamation n° 103/1976 » ; dans MOE, *Basic Information on Education in Ethiopia*, Addis Ababa, July 1977, p. 27.

¹⁰²⁵ « to supervise generally the running of the school in accordance with the directives issued by the Minister », « to advise and assist the school to reflect in its programmes the culture of the people », « to encourage the village handicraftmen to disseminate their skills », « to co-ordinate the school and village with a view to ensuring that education is not confined to the class room and that it is integrated with practice » ; « Administration and Control of the Schools by the People Proclamation n° 103/1976 » ; dans MOE, *Basic Information on Education in Ethiopia*, Addis Ababa, July 1977, pp. 29-30.

¹⁰²⁶ Notamment grâce aux jardins scolaires, nous y reviendrons dans le chapitre 11 consacré à la vie à l'intérieur des écoles.

¹⁰²⁷ « Administration and Control of the Schools by the People Proclamation n° 103/1976 » ; dans MOE, *Basic Information on Education in Ethiopia*, Addis Ababa, July 1977, pp. 29-30.

campagne. À cette époque, le gouvernement a ouvert différentes écoles et considérant son budget, je pense qu'il ne pouvait pas toutes les assumer, il a donc confié les dépenses aux communautés¹⁰²⁸». Il rappelle aussi les modalités de partage des dépenses entre le gouvernement et les communautés : « sous le Därg, le gouvernement ne donnait pas un centime pour l'école, il donnait seulement le salaire des professeurs, il payait les livres. Mais... on a besoin de stylos, de cahiers pour préparer les cours, le plan annuel. Pour ces différentes dépenses, c'était la communauté, la population qui payait, les familles des élèves¹⁰²⁹». Cependant, il pouvait arriver que les communautés assurent les salaires des enseignants lorsque ceux-ci étaient employés localement, sans être affecté par le ministère de l'Éducation¹⁰³⁰. Les comités avaient en effet le pouvoir « d'employer les enseignants et les autres travailleurs en utilisant l'argent alloué par le gouvernement ou tout autre revenu généré¹⁰³¹» (les critères selon lesquels ces derniers pouvaient être employés n'étaient pas précisés).

Toutefois, l'État assurait la plus grande part des dépenses. En 1989-1990, le budget scolaire de l'ensemble du Wolaita s'élevait à un total de 7 502 513 *ber* : 6 672 283 *ber* venaient du gouvernement, 280 365 *ber* des contributions des élèves, 78 659 *ber* de contributions en argent de la communauté, 128 166 *ber* de contributions en travail estimé en argent, 134 448 *ber* étaient générés par l'école et 208 592 *ber* étaient classés dans une rubrique « autre » – il s'agissait probablement d'aide internationale, notamment suédoise¹⁰³². L'État assurait donc presque 90 % des dépenses scolaires de la région. Mais cela ne signifie pas que les contributions ne pesaient pas sur les communautés.

Les multiples fonctions assignées à l'école par le pouvoir politique convergeaient dans les comités. La lecture de leurs attributions et de leurs devoirs fait immédiatement apparaître des tensions pouvant susciter différentes interprétations. Il fallait, d'une part, faire en sorte que les communautés villageoises s'approprient l'école pour qu'elle ne soit plus, comme « dans l'ancien ordre socio-économique réactionnaire », un corps étranger où « la créativité des

¹⁰²⁸ AFAWÄRQ TADÄSSÄ, enseignant. Entretien, 10 février 2007, Lalibäla, Lasta.

¹⁰²⁹ AFAWÄRQ TADÄSSÄ, enseignant. Entretien, 10 février 2007, Lalibäla, Lasta.

¹⁰³⁰ the support by communities to the current costs of government financed schools (school supplies, cash donations, salaries of locally-hired teachers...); MOE, *Report on Educational Developments in Ethiopia, 1978-1981*, (Prepared for the 38th session of the International Conference on Education, Geneva), Addis Ababa, 1981, p. 6.

¹⁰³¹ « Administration and Control of the Schools by the People Proclamation n° 103/1976 » ; dans MOE, *Basic Information on Education in Ethiopia*, Addis Ababa, July 1977, pp. 29-30.

¹⁰³² TEKESTE NEGASH, *Education in Ethiopia : From Crisis to the Brink of Collapse*, Uppsala, Nordiska Afrikainstitutet, 2006, p. 22.

masses était négligée, l'administration était centralisée, [...] les écoles [...] jugées responsables de la mise sur pied d'une administration lointaine et [...] les enseignants et les élèves [...] détachés des masses¹⁰³³». Pour que l'école devienne une institution inscrite dans le quotidien, que l'éducation s'enracine dans la vie de la population, les comités devaient impliquer les communautés dans la définition des activités scolaires. Ceci devait permettre, à la fois, de lier l'éducation à la production et de « démocratiser » l'éducation. En même temps, les comités devaient s'assurer de la mise en œuvre des directives du ministère de l'Éducation. Ils étaient au service d'une forte intégration institutionnelle verticale descendante, les outils pour que tous les points dispersés du système appliquent les décisions du centre. Dans le discours, il ne s'agissait pas d'une contradiction. Le « centralisme démocratique » adopté par le régime supposait, en théorie, que des informations, des idées et des propositions remontent depuis la base, avant une prise de décision en haut lieu et une mise en application centralisée. Mais les proclamations qui instaurent les comités scolaires restaient muettes sur une éventuelle circulation verticale à double sens, une élaboration conjointe des programmes et activités scolaires par les communautés villageoises et le gouvernement central. Les deux dynamiques, démocratique et autoritaire, étaient présentées de manière disjointe.

Structures éducatives : maillage du territoire et contrôle social

Le régime disait encourager la participation des communautés pour adapter l'éducation à l'environnement et assurer la décentralisation de l'administration et de la planification du système scolaire¹⁰³⁴. À vrai dire, la tension soulevée entre les potentiels démocratiques et autoritaires des comités scolaires a été résolue en faveur des premiers pour faire des écoles une des structures du maillage administratif mis en place sur l'ensemble du territoire. Dans un article de 1986, l'historien de l'éducation Teshome Wagaw évoquait un glissement progressif des nouvelles structures administratives locales – associations de paysans, qābālē et comités scolaires – vers l'autoritarisme : « les organisations initialement créées pour véritablement déléguer le contrôle et le pouvoir aux communautés rurales ou urbaines dans le but de faciliter un développement social et économique rapide ne fonctionnent pas à cet effet. Elles ont été de plus plus utilisées, avant tout, comme des instruments de contrôle politique et social¹⁰³⁵».

¹⁰³³ « [...] in the old reactionary socio-economic order, [...] the creativity of the broad masses was neglected, administration was centralized with the result that the schools were made responsible to far-of administrative set-up and teachers and students were detached from the broad masses » ; Administration and Control of the Schools by the People Proclamation n° 103/1976 » ; dans MOE, *Basic Information on Education in Ethiopia*, Addis Ababa, July 1977, p. 25.

¹⁰³⁴ MOE, *Information Paper on the Education System in Ethiopia*, Addis Ababa, October 1982, p. 7.

¹⁰³⁵ « The organizations that were initially created to devolve genuine control and power into the hands of the

Cependant, à la lecture, non plus de leurs devoirs et attributions, mais de leur composition et de leurs pouvoirs, on peut se demander si les comités scolaires ont été pensés un seul instant autrement que comme des instruments de contrôle social.

Leur composition d'abord : les comités se composaient de représentants de l'association de paysans ou du *qābälé*, d'un représentant des enseignants élu par ses pairs, du directeur de l'école et, dans les écoles secondaires, d'un représentant des élèves, âgé de plus de 16 ans, élu par ses camarades¹⁰³⁶. Les comités étaient donc composés de membres de l'administration locale et d'acteurs scolaires. D'emblée, on ne peut que remarquer l'absence de membres de la « communauté », sauf à penser que les membres des associations de paysans suffisaient à la représenter. Les parents d'élèves n'étaient, de manière surprenante, pas mentionnés dans l'article consacré à la composition des comités scolaires. Un court article leur était consacré plus loin : « là où il n'y a pas d'association de paysans ou d'association des habitants, des représentants des parents peuvent être membres du comité¹⁰³⁷ ». Cependant, les entretiens témoignent de l'absence de parents d'élèves qui n'étaient pas des cadres des associations de paysans ou des associations de masse. Ceux qui siégeaient dans les comités scolaires étaient tous des cadres du régime et les représentants de l'équipe pédagogique de l'école étaient en minorité¹⁰³⁸. En somme, l'école apparaissait en partenariat étroit avec l'administration locale plutôt qu'avec la communauté. Les conditions d'éligibilité impliquaient que les candidats soutiennent la révolution et n'aient pas fait partie des « privilégiés » du régime renversé. Ils devaient soutenir le programme de la *National Democratic Revolution*, ne pas avoir possédé plus de 10 hectares de terres avant la réforme agraire, ni de maison supplémentaire avant la nationalisation de ces dernières¹⁰³⁹. Enfin, les comités étaient soumis à l'autorité des administrations non scolaires : « les associations de paysans des wārāda et

respective rural or urban communities in order to facilitate the speed of social and economic development are not functioning for that end. Increasingly they have been used primarily as arms of social and political control » ; TESHOME WAGAW, « Education and Society in Contemporary Ethiopia », *Proceedings of the Ninth International Conference of Ethiopian Studies*, IV, Moscow : USSR, Academy of Sciences, Institute of African Studies, August 26-29, 1986, p. 39.

¹⁰³⁶ « Administration and Control of the Schools by the People Proclamation n° 103/1976 » ; dans MOE, *Basic Information on Education in Ethiopia*, Addis Ababa, July 1977, pp. 27-28.

¹⁰³⁷ « In place where there are no peasant associations or urban dwellers' associations parents' representatives shall be members of the Committee » ; « Administration and Control of the Schools by the People Proclamation n° 103/1976 » ; dans MOE, *Basic Information on Education in Ethiopia*, Addis Ababa, July 1977, p. 29.

¹⁰³⁸ TĀSFU DĀRĀBĀ, ancien élève. Entretien, 15 février 2007, Lalibāla, Lasta ; MANTAGOSH ESHĒTĒ, enseignante. Entretien, 14 février 2007, Lalibāla, Lasta.

¹⁰³⁹ « Every candidate must fulfill the following requirements : [...] that he had not more than ten hectares of land before the Public Ownership of Rural Lands Proclamation ; that he had no house to let before the promulgation of the Government Ownership of Urban Lands and Extra Houses Proclamation » ; « Administration and Control of the Schools by the People Proclamation n° 103/1976 » ; dans MOE, *Basic Information on Education in Ethiopia*, Addis Ababa, July 1977, pp. 33-34.

awraja, et les associations centrales de *käbälé* coordonnent les activités des comités à l'intérieur de leur juridiction¹⁰⁴⁰».

Les proclamations de 1975 et 1976 ont défini les pouvoirs des comités scolaires en deux étapes. L'article 7 de la Proclamation n°54 de 1975 sur la nationalisation des écoles privées précisait :

« Le comité scolaire a la personnalité légale et les pouvoirs pour : 1) passer des contrats ; 2) ouvrir des comptes en banque et utiliser l'argent ; 3) poursuivre et être poursuivi en justice en son propre nom ; 4) employer, gérer et renvoyer son propre personnel ; 5) déterminer les droits d'inscription ; 6) faire fonctionner, agrandir et entretenir l'école qui lui est confiée ; et 7) recevoir de l'assistance conformément aux directives du ministère¹⁰⁴¹».

Ils étaient constitués en personnalité morale pour les actes administratifs et dotés de pouvoirs spécifiques pour administrer les écoles. Ils apparaissaient dotés d'un certain degré d'autonomie. En revanche, dans l'article 9, le ministère de l'Éducation se réservait le droit de déterminer les droits d'inscription, ce qui signifiait un chevauchement avec les attributions des comités. Dans la pratique, en vertu de leurs compétences financières, les comités disposaient d'une réelle marge de manœuvre. Cela permettait à chacun d'eux d'adapter les frais de scolarité pour trouver un équilibre entre les besoins de l'école et les moyens de la communauté¹⁰⁴². Un an plus tard, l'article 10 de la Proclamation n°103 de 1976 sur « l'administration et le contrôle des écoles par le peuple » a largement étendu leurs pouvoirs :

« 1) Le comité a les pouvoirs suivants, qui s'appliquent aux travailleurs de l'école, aux enseignants et aux élèves : a) donner un avertissement ; b) suspendre soit de l'emploi soit de l'école pour une durée n'excédant pas 15 jours ; c) imposer une amende ne dépassant pas deux mois de salaire ; d) renvoyer définitivement de l'école quiconque a manqué de se corriger après des avertissements et punitions répétés ; e) voir quelconque bien endommagé remplacé ou réparé.

2) Le comité peut, avant de prendre des mesures en vertu de ses pouvoirs définis dans le sous-article (1) de cet article, donner l'opportunité aux fautifs d'exprimer une auto-critique et

¹⁰⁴⁰ « Administration and Control of the Schools by the People Proclamation n° 103/1976 » ; dans MOE, *Basic Information on Education in Ethiopia*, Addis Ababa, July 1977, p. 34.

¹⁰⁴¹ « The school committee shall have legal personality and the power to : 1) enter into contract ; 2) open bank accounts and draw money therefrom ; 3) sue and be sued in its own name ; 4) employ, administer and dismiss its own staff ; 5) determine school fees ; 6) operate, expand and maintain the school handed over to it ; and 7) receive assistance in accordance with directives issued by the Ministry » ; « Public Ownership of Private Schools Proclamation n° 54/1975 » ; dans MOE, *Basic Information on Education in Ethiopia*, Addis Ababa, July 1977, p. 15.

¹⁰⁴² AFAWÄRQ TADÄSSÄ, enseignant. Entretien, 10 février 2007, Lalibäla, Lasta.

d'améliorer leur comportement ;

3) Le comité peut faire exécuter ses décisions par le comité de sécurité publique de l'association des habitants ou par la milice de l'association de paysans ou par la police, selon le cas¹⁰⁴³».

Une définition claire des pouvoirs d'une institution lui confère son autorité tout en fixant ses limites, ce qui peut éviter les pratiques de pouvoir arbitraires. Le pouvoir de définir des fautes et de les sanctionner est le propre des autorités instituées, l'institution scolaire en fait partie. Cependant, les pouvoirs répressifs des comités étaient très étendus. Si les suspensions et exclusions pour fautes professionnelles font partie des attributions habituelles de toute institution qui emploie des salariés, les retenues sur salaire – ici très lourdes – sont plus rares. En plus d'être composés d'une majorité de membres issus des organes locaux du pouvoir central, les comités avaient le droit de faire appel aux milices pour faire appliquer leurs sanctions. Ces caractéristiques et pouvoirs des comités plaçaient les écoles entre l'appareil idéologique et l'appareil répressif. Ceci est toujours le cas – la pédagogie fait toujours appel, de manière plus ou moins importante et assumée, à la répression – mais ici, la place occupée par la fonction répressive était particulièrement étendue. Les comités scolaires étaient dotés de moyens coercitifs importants qui faisaient d'eux des instruments de contrôle social associés aux associations de paysans et aux associations de masses : trois institutions qui permettaient un maillage serré de l'espace social et démultipliaient leurs effets.

L'alinéa 2 sur l'auto-critique et la correction des comportements fait immédiatement penser à la reconnaissance publique par des individus de leurs supposées « erreurs » ou « déviations » pratiquées dans les dictatures se revendiquant du marxisme-léninisme¹⁰⁴⁴. Il s'agit de réprimer des fautes « politiques » plutôt que professionnelles. En vertu de la fonction idéologique dévolue à l'éducation et de la volonté de scolariser toutes les masses pour les modeler, il était essentiel de contrôler étroitement ce qui se passait à l'intérieur des murs de l'école ; de limiter l'autonomie relative de l'espace scolaire. En plaçant dans les comités une

¹⁰⁴³ 1) The committee shall have the following powers, with regard to school workers, teachers and students : a) to give warning ; b) to suspend either from work or school for not more than fifteen days ; c) to impose fine not exceeding two months' pay ; d) to dismiss from the school any one who fails to be corrected after repeated warnings and punishments ; e) « to have any damaged property of the school reinstated or made good. 2) The committee may before taking measures pursuant to its powers under sub-article (1) of this article, give every opportunity to wrong doers to criticize themselves and to improve their behaviour ; 3) The committee shall have its decisions executed by the public welfare committee of urban dwellers' association or by the defense squads of peasant associations or by the police, as the case may be » ; « Administration and Control of the Schools by the People Proclamation n° 103/1976 » ; dans MOE, *Basic Information on Education in Ethiopia*, Addis Ababa, July 1977, pp. 30-31.

¹⁰⁴⁴Le film *ጤዛ (Téza)* du réalisateur éthiopien Haile Germa, paru en 2008, revient sur les premières années de la révolution éthiopienne. Une auto-critique publique particulièrement marquante y est mise en scène.

majorité de personnes extérieures à l'école et membres de l'administration locale, l'État se donnait la possibilité de porter le regard à l'intérieur de l'établissement. De fait, les institutions scolaires avaient été les principaux lieux de contestation du régime précédent. Entre 1976 et 1978, pendant la Terreur Rouge, la lutte pour le contrôle de l'espace scolaire avait été un enjeu politique de première importance¹⁰⁴⁵. Le préambule de la Proclamation n°103 de 1976 précisait qu'il fallait « combattre la suprématie des forces réactionnaires dans les écoles ¹⁰⁴⁶». À l'aube de la Terreur Rouge, cette déclaration visait l'opposition marxiste civile – qualifiée, sans souci de cohérence, de réactionnaire, de fasciste ou d'anarchiste – opposée au régime militaire. Elle a été maintenue pour interdire toute critique du régime dans les écoles, qui devaient à tout prix demeurer sous le contrôle de l'État.

Ces pouvoirs répressifs des comités limitaient grandement la marge de manœuvre des enseignants. Il était essentiel d'exercer un contrôle sur les savoirs et attitudes que transmettaient ceux à qui était confiée la charge d'éduquer les générations futures. C'est, pour une grande part, à travers la circulation des jeunes enseignants dans les écoles du pays que la culture d'opposition politique s'était répandue avant la révolution. C'était aussi le milieu scolaire qui avait opposé la plus farouche opposition au régime militaire dans les premières années de la révolution : les enseignants avaient vécu leur scolarité dans une effervescence politique que le Därg devait dompter. Une anecdote survenue en février 1984 dans une école d'Addis-Abeba permet de mesurer la pression qui pesait sur ces derniers¹⁰⁴⁷. Le roman de Bā'alu Germa, *Oromay* – dont le succès a été rapide et qui est devenu un grand classique de la littérature éthiopienne – venait tout juste de paraître. Pendant son cours, un enseignant d'Amharique a vivement conseillé à ses élèves de lire la nouvelle œuvre du célèbre romancier. Mais celle-ci critiquait la politique sans concession du régime vis-à-vis de l'Érythrée. Quelques jours plus tard, le gouvernement ordonnait que le roman soit retiré de la vente et, le 14 février 1984, Bā'alu Germa était enlevé en pleine rue puis porté disparu. Dès le lendemain, l'enseignant, visiblement tendu, a dit à ses élèves qu'il s'était trompé de livre et qu'il voulait parler d'une autre œuvre de Bā'alu Germa, *KāAdmas BāShagär* ; une auto-critique devant ses élèves.

¹⁰⁴⁵ KIFLU TADESSE, *The Generation, Part II. Ethiopia : Transformation and Conflict*, University Press of America, 1998, 518 p. ; voir chapitre 6.

¹⁰⁴⁶ « [...] to fight the supremacy of reactionary forces in schools » ; « Administration and Control of the Schools by the People Proclamation n° 103/1976 » ; dans MOE, *Basic Information on Education in Ethiopia*, Addis Ababa, July 1977, p. 25.

¹⁰⁴⁷ Anecdote rapportée par Minale Sissay, témoin oculaire, en tant qu'élève, de l'événement. Discussion informelle, le 18 novembre 2010, Addis-Abeba.

Les ressorts de la demande scolaire

En l'espace de cinq ans, entre les années scolaires 1977-1978 et 1982-1983, le nombre d'élèves des écoles primaires et secondaires du Wolaita est passé de 42 665 à 131 268¹⁰⁴⁸. Les effets contraignants et potentiellement oppressifs de la participation forcée à la construction et à l'entretien des écoles, de même que le contrôle social exercé par ces dernières a été atténué par la naissance d'une volonté de scolariser, venue des communautés.

L'affirmation de la demande scolaire

Pour expliquer ce mouvement vers les écoles, l'enseignante Yämesrach Alula commence par établir un lien entre la campagne d'alphabétisation et l'investissement de l'école formelle par la population :

« Dans le Wolaita, sous le Därg, une grande attention, la plus grande attention, a été portée à ce que tous viennent à l'école, pour que les gens prennent conscience de l'école. Même les enfants qui étaient à la maison et qui ne pouvaient pas apprendre, les familles pauvres, les enfants de paysans, les femmes au foyer... pour que tous apprennent, grâce à beaucoup de campagnes d'éducation de base. Pour ces campagnes, les jeunes sont sortis [de la ville] pour être enseignants, et nous avons enseigné à beaucoup de gens ; ça s'est répandu, beaucoup, beaucoup... C'était une période où les gens se sont approprié l'éducation et ont fait qu'elle se répande. [...] Alors, ils ont pris conscience et tous, les enfants et les gens âgés, sont rentrés dans les écoles¹⁰⁴⁹».

Yämesrach Alula aborde ici différents sujets imbriqués dont certains ont déjà été amplement évoqués lors du chapitre précédent consacré à la campagne d'alphabétisation : le régime a montré le plus grand intérêt à dispenser une éducation à tous, les jeunes ont été fortement mobilisés pour enseigner, l'éducation a touché des profils sociaux que l'on pensait définitivement exclus de toute action éducative (« ceux qui ne pouvaient pas apprendre, les familles pauvres, les femmes aux foyers »). Ce faisant, elle confond, à raison, la campagne d'alphabétisation et l'éducation formelle. Lorsqu'elle rappelle que « les enfants et les gens âgés » sont entrés dans les écoles, elle fait référence, à la fois, aux centres

¹⁰⁴⁸ WOLAITA ZONE EDUCATION OFFICE, h 1967 ዓ.ም እስከ 1975 ዓ.ም ድረስ በወላይታ አውራጃ የተማሪዎች ብዛት (Nombre d'élèves dans l'awraja du Wolaita de 1974-75 à 1982-83).

¹⁰⁴⁹ « ወላይታ ላይ በደርግ ጊዜ ትምህርት ቤቶቹን እንዲመጡ ያ ሚነቃው ትምህርት ላይ በጣም ተኩረት ይሰጥ ነበር የደርግ... ከፍተኛ ተኩረት ። Even እቤት ያሉ ሕፃናት መማር ያልቻሉ የደገው ቤተሰቡ የገበሬው ልጅ የቤት እመቤቶች, householders, women እነሱ ሁሉ እንዲማሩ መሠረተ ትምህርት በሚል ብዙ ዘመቻ ላይ የእነዚህ ዘመቻ የወጡ ልጆች እስተማሪ ሆነው ብዙ ሕዝብን እናስታመራቸዋል በጣም የተስፋፋባት በጣም በጣም ። ትምህርት በሕዝብ ማህል የሰረሰበት ውቅት ነበር። [...] ከዛ በኋላ ያው ሰው ካወቀ በኋላ የነቃ ሲመጣ ወደ ትምህርቱ ሽማግሌውም ልጁም ሁሉ ምግባት ጀመረ። » Yämesrach Alula, enseignante. Entretien, 15 décembre 2009, Soddo, Wolaita.

d'alphabétisation et aux écoles formelles. Elle pense l'éducation comme un phénomène général. En revanche, si l'alphabétisation de masse et la construction à grande échelle d'écoles primaires ont été menées de front, l'alphabétisation devait durer un temps défini. L'objectif à atteindre en dernier lieu, au-delà de l'éradication de l'analphabétisme, était la scolarisation primaire universelle. Il fallait « équiper les adultes des savoirs nécessaires pour construire une nouvelle société et une nouvelle économie, et éduquer les jeunes pour qu'ils continuent ce travail¹⁰⁵⁰ ». L'alphabétisation a été pour certains un premier pas vers l'éducation formelle. Le certificat d'alphabétisation permettait d'entrer directement en grade 3 ou 4¹⁰⁵¹. De nombreux enfants, mais aussi des adultes, ont profité de cette opportunité. Surtout, à plus long terme, les pédagogues du ministère de l'Éducation pensaient que des familles alphabétisées scolariseraient plus volontiers leurs enfants à l'école primaire. En effet, les entretiens réalisés aussi bien dans le Lasta, au nord de l'Éthiopie, que dans le Wolaita, au sud, témoignent que, grâce à la campagne d'alphabétisation, les familles se sont habituées à l'éducation scolaire et l'ont intégré à leurs pratiques sociales ; d'étrange, l'école devenait normale.

Si la campagne d'alphabétisation et l'expansion de l'école primaire ont été pensées de manière conjointe par le pouvoir, elles n'impliquaient pas de la part de la population le même niveau d'investissement et d'appropriation. Scolariser un ou plusieurs enfants pendant plusieurs années et, pour ces derniers, suivre une scolarité longue, était une contrainte bien plus lourde que des cours d'alphabétisation, qui avaient lieu pendant trois à quatre mois par an, pendant seulement une seule ou deux années. La campagne d'alphabétisation ne concurrençait pas de la même manière les activités quotidiennes essentielles à la subsistance des familles. Au contraire, l'éducation formelle occupait des années entières et limitait drastiquement la participation de l'enfant scolarisé à l'économie familiale. Une étape de plus devait être franchie dans l'investissement de la politique gouvernementale. Ceci impliquait une transformation plus profonde des attitudes vis-à-vis de la scolarisation, en dépit des contraintes économiques pesant sur les familles paysannes.

Il semble bien que cette étape ait été franchie. Certes, la scolarisation universelle n'a pas été atteinte, mais, comme le rappelle l'enseignant religieux Afāmāmeher Alābachew : « ceux qui n'allaient pas [à l'école] ne le pouvaient pas [...] Tous les paysans voyaient un intérêt à ce que leurs enfants étudient, même ceux qui ne les envoyaient pas à l'école. [...] »

¹⁰⁵⁰ MOE, *Education in Socialist Ethiopia : Origins, Reorientation, Strategy for Future Development*, by Geoffrey Last, Addis Ababa, 1984, p. 16. Traduit lors de la prise de notes.

¹⁰⁵¹ MOE, *Information Paper on the Education System in Ethiopia*, Addis Ababa, October 1982, p. 6.

Mais il y a des problèmes, les vaches, les chèvres et personne pour les garder¹⁰⁵²». Pour faire face à la surcharge des effectifs causé par la croissance rapide du système scolaire, le ministère de l'Éducation a dû mettre en place un système de rotation : la moitié des élèves se rendait en classe le matin, l'autre l'après-midi. Ceci a facilité la scolarisation des enfants de paysans, disponibles la moitié de la journée pour remplir leur rôle dans l'économie familiale.

L'enseignante Yämesrach Alula confirme la transformation des représentations et des pratiques scolaires en plaçant franchement la population au cœur de la dynamique éducative. Cette dimension – rappelée par une actrice incontournable de l'éducation dans le Wolaita – permet d'avancer plus loin dans l'analyse de l'appropriation de l'éducation par la population. Dans ses termes, les communautés n'ont plus seulement été « éveillées » après avoir été « forcées ». L'avancée de l'éducation a été permise parce que la population l'a bien voulu, par la convergence entre une action étatique volontariste et une dynamique sociale, sans laquelle aucune politique éducative ne peut fonctionner¹⁰⁵³. Yämesrach Alula emploie une formule en Amharique – *temhert bāhezb mahāl yäsāräsābāt weqt nābār* – traduite ici, faute de mieux, par « c'était une période où les gens se sont appropriés l'éducation et ont fait qu'elle se répande », mais dont la force d'évocation est difficile à transposer. Le terme « *sāräsā* » désigne un processus socioculturel spécifique : un phénomène qui grandi à l'intérieur d'un groupe, sous l'effet de l'action collective des acteurs qui le composent, jusqu'à devenir un « fait social », régulier et collectif, communément partagé¹⁰⁵⁴. Yämesrach Alula décrit ainsi l'avancée de l'éducation comme résultant d'une fermentation sociale et culturelle au sein des communautés paysannes autant que de l'action de l'État. Quels étaient les ressorts de cette dynamique sociale vers l'éducation rencontrée par la politique du Därg ?

La politique scolaire volontariste du Därg est venue renforcer et accélérer un mouvement de fond vers la scolarisation qui remonte au début des années 1960, avec un décalage entre la ville et les campagnes. Le chapitre 2 a montré la manière dont certaines familles rurales ont commencé à se diriger vers les écoles avant la révolution. Ce processus a trouvé son impulsion première dans les écoles de villages multipliées par le gouverneur Gärmamé Neway en 1958-1959, la poussée du protestantisme et les désirs d'ascension sociale de jeunes Wolaita voulant quitter la marginalisation des campagnes. Au milieu des années

¹⁰⁵² AFÄMÄMEHER ALÄBACHEW, enseignant d'histoire à l'école religieuse orthodoxe. Entretien, 9 février 2007, Lalibäla, Lasta.

¹⁰⁵³ Antoine PROST, « Lecture historique et lecture sociologique des politiques d'éducation », in Eric Plaisance (dir.), *Permanences et renouvellements en sociologie de l'éducation*, Paris, l'Harmattan, 1992, pp. 203-212.

¹⁰⁵⁴ Je remercie Kidanemariam Wolde-Giorgis qui m'a expliqué toute la richesse sémantique du terme « *sāräsā* ».

1960, la société rurale a commencé à voir des jeunes quitter le village pour étudier et devenir des fonctionnaires salariés ; libérés aussi bien des incertitudes des récoltes que de la violence extractive et répressive de l'État. Du fait de ces exemples, l'école commençait peu à peu à attirer l'attention. Si les possibilités d'ascension sociale ont commencé à se réduire dès le milieu des années 1960, les effets sur les pratiques scolaires ont un temps de retard. Anjulo Agago était un paysan analphabète qui a été sommairement alphabétisé lors de la campagne d'alphabétisation. Or, lorsque la campagne est arrivée dans son village de Dubbo, son fils, Arjo, était déjà en grade 8¹⁰⁵⁵. Cette famille paysanne pauvre – qui n'était pas convertie au protestantisme, un des principaux moteurs de la scolarisation – a scolarisé au moins un de ses fils au tout début des années 1970. Ceci montre qu'avant la révolution, une demande scolaire était en gestation dans les campagnes et commençait à compter des non-protestants. C'est sur ces braises que la campagne d'alphabétisation, les constructions d'écoles et la propagande en faveur de l'éducation déployée par le Därg sont venues souffler.

Cette plus grande appropriation de l'école doit aussi se comprendre par rapport à la transformation des structures de pouvoir. Ce dernier s'exerçait toujours de manière autoritaire mais il avait changé de visage. Les institutions n'étaient plus perçues comme des instruments au service des seigneurs que la réforme agraire avait exproprié. Temporairement au moins, une plus grande proximité a pu voir le jour avec les organes du pouvoir, dont l'école faisait partie. Si la politique visant à rapprocher les populations rurales des écoles en les mobilisant a été réalisée à l'aide d'une dose certaine de coercition, si les comités scolaires ont été des instruments de contrôle social, les représentations vis-à-vis des institutions se sont modifiées : elles se sont faites moins étrangères. Par ailleurs, le discours sur la promotion des paysans et des nationalités, porteur d'une vision plus large et inclusive de la nation, a initié un infléchissement dans la manière dont les communautés rurales se représentaient cette dernière. L'école était toujours l'école du pouvoir, mais n'était plus celle des seuls « Amhara ». La frontière qui délimitait l'espace légitime d'appartenance à la communauté politique nationale est devenue plus aisément franchissable, de même l'ont été les portes de l'école.

Enfin, il semble bien que la scolarisation a été encouragée par la diffusion plus large d'une aspiration au progrès. C'est ce dont témoigne l'enseignant Abraham Wärru :

« Le sentiment général [que l'éducation était importante] est apparu sous le règne du Därg. Le Därg a établi une école dans chaque village. [...] Alors, à ce moment-là, tous ont envoyé leurs

¹⁰⁵⁵ ARJO ANJULO, diplômé de l'université, sans travail au moment de l'entretien. Entretien, 10 décembre 2010, Dubbo, Wolaita.

enfants. L'éducation formelle s'est énormément répandue à l'époque du Därg. Et les gens ont supporté l'éducation. Ici, ils étaient loin de la technologie et des autres mondes. Ici, il n'y avait pas de communications. Après que nous ayons appris... ton pays a traversé bien des développements. [...] Nous n'avions pas vu mais dans nos esprits... nous avons appris des choses sur les Européens, les pays de l'Ouest et les pays de l'Est. Qui sommes-nous ? Nous sommes si en retard ! Nous sommes si en retard...¹⁰⁵⁶».

Plus qu'une simple aspiration à imiter « les Européens », il faut voir là une volonté d'amélioration des conditions de vie. Abraham Wārqu est, certes, un enseignant qui a fréquenté l'école depuis les années 1960. Mais il semble témoigner ici d'un élargissement de cette idée à une frange plus large de la population. Avec une intensité moindre, elle a été impulsée dès les années 1960 par le gouverneur Wäldä-Samä'et Gäbrä-Wäld¹⁰⁵⁷. Le Därg a ensuite procédé à une intensification sans précédent des discours sur le « développement », au sein desquels l'éducation occupait une place centrale. L'avancée des écoles et les discours qui l'ont accompagnée donnaient à voir des possibilités d'amélioration des conditions de vies, des perspectives attractives de sortie de la pauvreté qui n'avaient pas été envisagées jusqu'alors. Avant la famine de 1985, ces perspectives semblaient accessibles, même si leurs contours demeuraient flous.

La plus difficile scolarisation des filles

En 1977, le ministère de l'Éducation annonçait qu'une de ses priorités était « une augmentation significative de la participation des filles et des femmes dans tous les aspects du programme éducatif¹⁰⁵⁸ ». À l'échelle nationale, entre 1978 et 1988, les filles sont passées de 32 % à 38 % des effectifs du primaire et de 24 % à 38 % de ceux du secondaire¹⁰⁵⁹. Ceci témoigne, pour le niveau primaire, d'une augmentation limitée en regard de la politique annoncée par le régime de promouvoir l'éducation des filles. Au niveau secondaire, en revanche, l'augmentation apparaît plus « significative ». Quoique les statistiques récoltées

¹⁰⁵⁶ « The general feeling [that education was important] came in the reign of Därg. Därg established in every village a school. [...] So, at that time, everybody send their children. Mäsärätä temhert allänna mädäbägnä temhert. Mädäbägnä temhert bädämb yä tesfafaw, bädärg gizé. And people they stand about education. So, they are away from technology and other worlds. Here there is no communication, after we learn... your country has gone through many development. So European countries, all we learn. We didn't see but in our mind, we learned about Europeans, Western countries and Eastern countries. What are we ? What are we this time ? We are too late ! We are too late... » ; ABRAHAM WÄRQU, enseignant. Entretien, 2 janvier 2011, Gäsuba, Wolaita.

¹⁰⁵⁷ Chapitre 5.

¹⁰⁵⁸ « a significant increase in the participation of girls and women in all aspects of the education programme » ; dans AYELEW SHIBESHI, *Educational Policy and the Management of Change*, Addis Ababa University, Educational Department, 2000, p. 45.

¹⁰⁵⁹ MOE, *Basic Education Statistics*, Addis Ababa, 1988,

dans le Wolaita soient difficiles à interpréter en raison d'incohérences apparentes. Premièrement, la part des filles dans les effectifs scolaires apparaît légèrement en-deçà des moyennes nationales. En 1977-1978, elles étaient 20 % des élèves du primaire¹⁰⁶⁰. En 1989-1990, le taux était supérieur, autour 35 %, mais toujours légèrement en dessous des chiffres nationaux. Pour cette même année scolaire, les statistiques sont plus précises : elles distinguent villes et campagnes et font apparaître d'importants écarts. Dans le *wäräda* de Soddo Zurya, les filles composaient 46 % des effectifs scolaires dans la ville de Soddo contre 29 % dans le reste du *wäräda*. On retrouve sensiblement les mêmes pourcentages dans le *wäräda* voisin du Damot Galé¹⁰⁶¹. Inversement, le nombre de filles se présentant à l'examen de fin d'études primaires apparaît nettement supérieur à la moyenne nationale. En 1985-1986, à l'école de Soddo Bär, 264 filles sur 545 élèves se sont présentées à l'examen national, soit 48 % des candidats¹⁰⁶². L'augmentation était importante puisqu'elles n'en composaient que 21 % en 1978-1979¹⁰⁶³. Ce taux de 1985-1986 était supérieur au taux national, qui était alors de 38 %¹⁰⁶⁴.

En dépit de quelques incohérences, ces statistiques permettent toutefois de dégager des tendances générales. Au cours des cinq premières années du Därg, l'augmentation du nombre de filles scolarisées a été sensible dans l'ensemble du Wolaita. Puis, au cours des années 1980, les écarts sont restés importants entre les villes et les campagnes. Cependant, en zone rurale, près d'un tiers des effectifs composé de filles, une proportion non négligeable en regard de la situation qui prévalait avant la révolution, où les filles étaient tout simplement absentes des écoles. L'enseignant et directeur Germa Bäqälä se souvient que, dans le petit bourg de Bädässa, les premières filles sont arrivées en classe à la toute fin des années 1970¹⁰⁶⁵. Même si elles n'étaient qu'en petit nombre, il s'agissait d'un précédent significatif. Pour l'enseignante Kassäch Mulugéta, la période du Därg a vu une nette amélioration de la scolarisation des filles dans la mesure où « il n'y avait rien sous le régime de Haylä Selassé¹⁰⁶⁶ ». Sa collègue Zärytu

¹⁰⁶⁰ WOLAITA ZONE EDUCATION OFFICE, በ 1970 ዓ.ም የትምህርት ዘመን በየአውራጃው በምንግስት በሚሰጡ በሕዝብ በቤተ-ክህነት እንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች የተማሪዎች ብዛት (Nombre d'élèves dans les écoles primaires gouvernementales, missionnaires, communautaires et chrétiennes orthodoxes, année scolaire 1977-1978).

¹⁰⁶¹ MOE, የወላይታ አውራጃ የትምህርት ስታትስቲክስ ማጠቃለያ ጥራዝ 1982EC (Statistiques scolaires de l'*awraja* du Wolaita, 1989-1990), non paginé.

¹⁰⁶² ብሔራዊ ፈተና ሮስተር 8 ኛ ክፍል, 1978EC (Liste des examens nationaux du grade 8, 1985-1986).

¹⁰⁶³ ብሔራዊ ፈተና ሮስተር 8 ኛ ክፍል, 1971EC (Liste des examens nationaux du grade 8, 1978-1979).

¹⁰⁶⁴ GENNET ZEWDIE, « Women in Primary and Secondary Education », in Tsehai Berhane Sellasie (eds.), *Gender Issues in Ethiopia*, Addis Ababa University, 1991, p. 92.

¹⁰⁶⁵ « ሲት ተማሪዎች የገቡት 70 ዎቹ ውስጥ ነው » ; GERMA BÄQÄLÄ, 74 ans, enseignant à la retraite. Entretien, 9 décembre 2010, Bädäsa, Wolaita.

¹⁰⁶⁶ KASSÄCH MULUGÉTA, enseignante. Entretien pris en notes, 31 décembre 2009, Soddo, Wolaita.

Buché dit de même¹⁰⁶⁷. De son côté, Yāmesrach Alula apporte une nuance en distinguant l'éducation formelle de la campagne d'alphabétisation :

« À l'époque du Dārg c'était mieux, les filles apprenaient, il y a eu l'égalité et beaucoup d'autres choses. Et c'est sous le Dārg que les filles ont étudié en grand nombre. Sous le Dārg, les femmes et les hommes étaient dits égaux, et même si c'était peu [l'école formelle pour les filles], il y avait de l'éducation, il y a eu un mouvement et ils ont fait en sorte que beaucoup de femmes se dirigent vers l'éducation, particulièrement vers l'éducation de base. Beaucoup sont venues et ont commencé à apprendre, c'était ainsi. Mais, à chaque niveau [de l'éducation formelle], les filles étaient de moins en moins nombreuses. Pourquoi ? Parce qu'il n'y avait pas de possibilité, pas d'ouverture pour qu'elles ne se marient pas, qu'elle ne fondent pas un foyer. Il y avait beaucoup de problèmes de culture, des problèmes avec la société... chacun a reçu un cerveau identique pour penser, n'est-ce pas ? Il fonctionne de la même manière pour tout le monde. Mais il y a des problèmes avec la culture¹⁰⁶⁸».

Si les filles et les femmes ont été fortement touchées par la campagne d'alphabétisation, où elles constituaient la moitié des élèves, le passage à l'éducation formelle a été plus difficilement franchi. Le principal problème qui se posait était la continuation des études. Comme Yāmesrach Alula, Bālaynāsh Antonios, qui était enseignante à l'école secondaire de Soddo pendant le Dārg, explique que, si les filles ont pu plus facilement suivre une éducation primaire, la question du mariage était un obstacle à des études secondaires. Elle illustre ce fait en rapportant que les élèves de l'école secondaire se voyaient interpellées ainsi : « où vas-tu trouver un mari ? Marie-toi plutôt !¹⁰⁶⁹ ». Une scolarisation longue allait à l'encontre du futur rôle social envisagé pour les filles, qui était d'être des épouses et des mères. C'est pourquoi les filles quittaient en nombre important les bancs de l'école entre les grades 9 et 12, à un âge où la norme était de se marier. En 1989-1990 dans le Wolaita, 47 % des élèves du grade 9 étaient des filles, elles n'étaient plus que 21 % en grade 12¹⁰⁷⁰.

¹⁰⁶⁷ ZĀRYTU BUCHÉ, enseignante. Entretien le 7 décembre 2010, Soddo Wolaita.

¹⁰⁶⁸ « በደርግ ጊዜ ይሻላል ሴቶች ይማራሉ በደርግ ጊዜ ብዙ እኩልነት ብዙ ነገሮች ነበሩ። እና ሴት ተማሪዎች በብዛት መማር የነበሩት በደርግ ጊዜ ነው። በደርግ ጊዜ ሴት ወንድ እኩል የተባለ ትንሽም ቢሆን ትምህርቱ እለ እንቀስቀሳውም አለና ወደ ትምህርት በተለየ መሠረተ ትምህርት ብዙ ሴቶች እንዲማሩ አደርጓቸዋልና ብዙዎች ገብተው ትምህርት ጀመሯል። እና እንደዚህ መሆኑ በየደረጃው ሴቶች እየቀሩ እየቀሩ ይሄዳሉ። ለምን እንደሚቀሩ ሳያገቡም ይህ ተዳር ሳይሄዱ ክፍቶ የሚሄድ ሁኔታ የለም። ባህሉ ችግር ብዙ ነገሮች ይኖራሉ። ከሕብረተሰቡ ችግሮች ከሕብረተሰቡ እንግዲህ ለማሳብ ጭንቀላት ለሁሉም እኩል ተሰጧል ለይደል ? እዎ ለሁሉ እኩል ነው መሆኑን ይቻላል። ግን ከባህል ጋር የተያያዘ ነገር አለ » ; YĀMESRACH ALULA, enseignante. Entretien, 15 décembre 2009, Soddo, Wolaita.

¹⁰⁶⁹ « የት እገኘ ባልሽ ? ባል አግቢ እንጂ » ; BĀLAYNESH ANTONIOS, enseignante, responsable des affaires féminines à la mairie de Soddo. Entretien, 2 novembre 2009, Soddo, Wolaita.

¹⁰⁷⁰ MOE, የወላይታ አውራጃ የትምህርት ስታቲስቲክስ ማጠቃለያ ጥራዝ 1982EC (Statistiques scolaires de l'awraja du Wolaita, 1989-1990), non paginé.

Conclusion

Le cas du Wolaita offre un exemple intéressant et original pour illustrer l'avancée de l'État dans les campagnes à travers ses écoles. Comme pour la campagne d'alphabétisation, les moyens disponibles ont été mis à profit en utilisant des structures préexistantes – le réseaux des églises protestantes – et en mobilisant la population. Mais il s'agissait cette fois de créer une coopération durable grâce à des structures pérennes implantées au cœur des communautés villageoises. L'école s'est trouvée dans une position charnière, à l'articulation des dynamiques étatiques et sociétales, porteuse de potentialités en tension, espace où se sont croisés des objectifs et des aspirations aussi bien convergentes que contradictoires. À bien des égards, l'analyse combinée de l'extension du semis scolaire et du mouvement vers les écoles permet de cerner une partie de la complexité de ces premières années du Därg. L'institution scolaire a été un des instruments de la politique d'encadrement et de contrôle social déployée par le nouveau régime, mais aussi le lieu qui semblait permettre une sortie de la marginalisation, une place légitime au sein de la nation, un avenir meilleur. La diversité des ressorts de la scolarisation n'a pas empêché une réelle convergence des dynamiques étatiques et sociales, même s'il est possible de postuler – en tant qu'hypothèse – qu'elle a pu prendre la forme d'un malentendu.

Quelle a été la durée de cette convergence politique et scolaire entre le nouveau régime et la population rurale du Wolaita ? L'enthousiasme a rapidement cédé le pas à la lassitude à mesure que l'autoritarisme se faisait de plus en plus sentir et qu'il apparaissait que les promesses du régime ne se réaliseraient pas. La famine, la villagisation, les déplacements de population et la guerre civile sont venus briser cet élan dans la seconde moitié des années 1980. Mais il demeure que la courte période entre 1978 et 1985 est essentielle à la compréhension de l'histoire de l'éducation en Éthiopie, et plus largement de l'histoire contemporaine du pays. Elle a vu une accélération sans précédent dans l'appropriation de l'école par les populations rurales ; cette accélération a été fruit d'une véritable effervescence collective.

Le rapport à l'école est un rapport au pouvoir politique, mais aussi à la scolarisation en tant que telle : aux savoirs, aux valeurs, aux comportements qu'elle transmet et aux aspirations en l'avenir dont elle est le véhicule. Les représentations et les pratiques scolaires reflètent en partie le rapport au pouvoir, elles en sont tout autant autonomes. La société distingue entre ce qui tient de l'école elle-même et de ce qui fait d'elle un prolongement de l'État. De fait, les

premières réformes et le discours égalitaire du Därg a rencontré des aspirations à la reconnaissance et au progrès qui ont nourri la scolarisation. Reste à savoir si cette meilleure appropriation de l'école pouvait survivre à la désaffection vis-à-vis du régime. Avant que le dernier chapitre ne tente de répondre à cette question, il s'agit maintenant de se pencher sur la « boîte noire » de l'histoire de l'éducation que constitue l'espace scolaire. Comment le projet politique et économiques du Därg se traduisait-il dans la culture scolaire ? Quels étaient les programmes et les pratiques pédagogiques ? Quelles activités avaient lieu à l'intérieur des écoles ? Comment ces dernières étaient-elles effectivement reliées à la communauté ?

Chapitre 8

Enseignements : rompre avec le passé et projeter l'avenir

La révolution éducative qui devait accompagner et permettre la transition de « l'Éthiopie féodale » à « l'Éthiopie socialiste » a concerné aussi bien les aspects quantitatifs que qualitatifs du système scolaire. Les structures sociales existantes et l'organisation de l'économie devaient être transformées. Dans le même mouvement, les individus devaient être dotés de nouvelles manières de voir le monde, de vivre en société et de se projeter dans l'avenir collectif : l'école devait travailler à inculquer des « convictions et comportements socialistes¹⁰⁷¹ » pour construire la nouvelle Éthiopie. Dans la perspective de la marche vers le « socialisme », il fallait, de plus, créer une nouvelle façon de percevoir le passé et le futur de la nation.

Le Därg a officiellement adopté le « socialisme scientifique » en avril 1976 dans le programme de la *National Democratic Revolution*. Trois ans plus tard, en 1979, paraissaient les premiers nouveaux manuels scolaires. Entre-temps, plusieurs milliers de membres de l'administration avaient reçu une formation politique et idéologique à l'école *Yäkatit 12*, créée en mai 1976. Des promotions de trois à quatre cent élèves suivaient pendant un mois « des cours de marxisme, intensifs et pour le moins directifs¹⁰⁷² ». Après avoir été dominée par le *Mä'ison*, l'école *Yäkatit 12* est passée sous la férule des experts est-allemands après la défection de ce dernier en août 1977. Les coopérants est-allemands se sont particulièrement attachés à former les fonctionnaires du ministère de l'Éducation et à orienter la conception des nouveaux programmes¹⁰⁷³. Les contenus des enseignements ont été refondus à l'aune du marxisme-léninisme soviétique.

Les nouveaux manuels scolaires ont été écrits et publiés dans une relative urgence et avec des moyens insuffisants. La croissance du système scolaire n'a pas été suivie d'une augmentation proportionnelle de la production de matériel pédagogique. Les manuels

¹⁰⁷¹ MOE, *The Ethiopian School Syllabuses*, Curriculum Department, 1984, 348 p. 41.

¹⁰⁷² René LEFORT, *Éthiopie, la révolution hérétique*, Paris, Maspéro, 1981, p. 235.

¹⁰⁷³ HAILE GABRIEL DAGNE, *The Commitment of the German Democratic Republic in Ethiopia. A Study based on Ethiopian sources*, Spectrum 93, Berlin Series on Society, Economics and Politics in Developing Countries, LIT, 2006, p. 76.

scolaires, déjà rares dans les écoles de Haylä Sellasé, l'étaient encore plus sous le Därg. Cependant, si les élèves les manipulaient peu, ils étaient la base du savoir enseigné en classe. En l'absence de guides à destination des enseignants, ces derniers tiraient leurs leçons des seuls manuels¹⁰⁷⁴. Des tâches spécifiques ont été attribuées aux différentes matières de sciences humaines. Les manuels d'histoire procédaient à trois formes de relecture. La succession des modes de production était la nouvelle grille de compréhension et la lutte des classes, le moteur de la destinée humaine. Le féodalisme, responsable du « retard » historique de l'Éthiopie, était sévèrement attaqué tandis que les « masses » devenaient le nouvel acteur central de l'histoire nationale. Les empereurs devenaient des ennemis du peuple et le Därg, son représentant. Les manuels de géographie présentaient le grand projet du régime en vantant les mérites de la planification et de la collectivisation. Les manuels d'amharique présentaient, quant à eux, des savoirs utiles et applicables dans la vie de tous les jours. Enfin, si des efforts ont été déployés pour éduquer les filles et les femmes, comment les discours sur leur émancipation se sont traduits dans les enseignements ?

Relectures de l'histoire : modes de production et lutte des classes

Les manuels d'histoire montrent la manière dont le passé national a été réécrit pour répondre aux objectifs de la révolution. Des grades 1 à 6, l'histoire et la géographie étaient réunies au sein d'une même discipline, intitulée « sciences sociales¹⁰⁷⁵ », avant de faire l'objet d'un traitement séparé à partir du grade 7. Les manuels des grades 4 et 6 indiquaient les perspectives selon lesquelles le passé national devait être abordé. Le premier des deux chapitres consacrés à l'histoire, dans le manuel du grade 4, s'intitulait « L'histoire du peuple éthiopien est l'histoire des masses¹⁰⁷⁶ ». Il était expliqué que l'histoire enseignée sous le régime renversé devait être remise en cause : avant la révolution de 1974, la plupart des écrits confondaient l'histoire de l'Éthiopie avec celle de ses classes dirigeantes, tandis que les conditions de vie et de travail des populations opprimées étaient passées sous silence. Il était, dès lors, nécessaire de faire la lumière sur l'histoire des peuples d'Éthiopie en se penchant sur les luttes de classes menées depuis le royaume d'Aksum (1^e siècle av. J. C. /X^e siècle). Le second chapitre consacré à l'histoire s'intitulait « L'histoire du peuple éthiopien est une

¹⁰⁷⁴ TEKESTE NEGASH, *The Crisis of Ethiopian Education*, Uppsala, Department of Education, 1990, p. 34.

¹⁰⁷⁵ La traduction littérale de « የኅብረተሰብ ጥምህርት » serait « études sociales ». Il s'agit d'une discipline introductive et générale à l'usage des enfants, qui comprend l'histoire, la géographie, l'éducation civique et politique, l'économie, auxquelles il faut ajouter des leçons sur la famille et la santé.

¹⁰⁷⁶ « የኢትዮጵያ ታሪክ የሰፊው ሕዝብ ታሪክ ነው » ; MOE, የኅብረተሰብ ጥምህርት 4 ኛ ክፍል (*Sciences sociales, grade 4*), Curriculum Division, 1979 (1972 EC), p. 66.

histoire antique et longue¹⁰⁷⁷». Les auteurs soulignaient que, même si les archives se composaient pour l'essentiel de documents reflétant le point de vue et l'idéologie des oppresseurs, combiner sources orales, archéologie et archives écrites permettrait d'écrire l'histoire des opprimés en remontant jusqu'aux temps antiques. Il fallait refonder le passé de la nation sur l'histoire des masses.

La seconde perspective adoptée pour aborder l'histoire était d'étudier les modes de production. Le manuel du grade 6 expliquait, ainsi, les étapes de l'évolution de l'histoire humaine. Après « l'état sauvage » et « l'état barbare », venaient le système esclavagiste, la société féodale, la société bourgeoise (qui comprenait le capitalisme et l'impérialisme) puis, enfin, le socialisme¹⁰⁷⁸. L'ensemble était qualifié de « calendrier des périodes historiques¹⁰⁷⁹». Le terme *aqotatär* (calendrier), utilisé pour qualifier l'enchaînement des modes de production et des organisations sociales, impliquait un agencement mécanique et invariable des périodes historiques – comme le lundi précède le mardi¹⁰⁸⁰.

La même antiquité nationale ?

L'histoire d'Éthiopie débutait par son peuplement. Comme les manuels utilisés sous Haylä Sellasé, le manuel d'histoire du grade 7, consacré à l'Antiquité, expliquait que les Éthiopiens venaient d'Afrique, de Méditerranée et d'Asie. Ils s'étaient très rapidement unifiés : « les Éthiopiens ont une unité ancienne, solide et qui n'a pas été forcée¹⁰⁸¹ ». Cependant, alors que les anciens manuels affirmaient que les migrants venus d'Asie avaient apporté une civilisation supérieure – celle de la Mésopotamie et du Proche-Orient biblique – qui était à l'origine de la culture éthiopienne, les nouveaux n'établissaient aucune hiérarchie entre les différentes cultures « originelles ». La composante « africaine » du peuplement n'était plus ravalée à un statut inférieur et son apport au creuset éthiopien n'était plus considéré comme négligeable. Avant la révolution, affirmer que les migrants du Proche-Orient étaient les tenants d'une civilisation supérieure équivalait à établir la supériorité du Nord sémite sur le

¹⁰⁷⁷ « የኢትዮጵያ ሕዝቦች ታሪክ ጥንታዊና ረጅም ጊዜ ያለው ነው። » ; MOE, የጥናትና ጥናት ስርዓት (Sciences sociales, grade 4), Curriculum Division, 1979 (1972 EC), p. 73.

¹⁰⁷⁸ MOE, *An Outline of the Social Sciences Syllabi*, Curriculum Department, 1984, p. 26.

¹⁰⁷⁹ « የታሪካዊ ዘመናት አቆጣጠር » ; MOE, *An Outline of the Social Sciences Syllabi*, Curriculum Department, 1984, p. 26.

¹⁰⁸⁰ Toutefois, la périodisation historique de Marx ne se prêtait pas à une lecture aussi simpliste : il était prêt à réviser son modèle en fonction du progrès des connaissances, n'avait pas fixé une fois pour toute le nombre des modes de production et ne pensait pas l'évolution des sociétés humaines de manière si strictement linéaire. Il s'agissait d'une réduction mécaniste, à la manière soviétique, du matérialisme historique.

¹⁰⁸¹ « ኢትዮጵያውያን እጅግ የጠበቀና የማይገሰስ ታሪካዊ አንድነት አላቸው። » ; MOE, ታሪክ, 7 ኛ ክፍል (*Histoire, grade 7*), Curriculum Division, 1979 (1972EC), p. 26.

Sud « africain » et à justifier sa domination sur l'ensemble éthiopien. Comme sous Haylä Sellasé, les manuels d'histoire du Därg débutaient par l'ancienneté du peuplement pour soutenir le mythe d'une nation plusieurs fois millénaire. Cependant, ils procédaient à un infléchissement essentiel quant à la définition de la nation : au lieu de la hiérarchie, ils instituaient l'égalité première de ceux qui allaient constituer au cours des siècles des « nationalités » et mettaient en avant leur unité en dépit de différences jugées secondaires.

Le même manuel d'histoire du grade 7 se consacrait ensuite aux « civilisations antiques ». L'État éthiopien remontait toujours au prestigieux royaume d'Aksum, placé à côté des « grandes civilisations » de la Méditerranée et de la Mer Rouge : l'Égypte, la Grèce et Rome. En revanche, la légende selon laquelle le fondateur de la dynastie des empereurs éthiopiens, Menilek I, était le fils de la Reine de Saba et du roi Salomon avait, fort logiquement, disparu. En plus de légitimer la dynastie renversée par la révolution, ce mythe fondait l'identité de la nation en la rattachant directement à l'Israël des temps bibliques. Son retrait des programmes scolaires attaquait l'idée de l'identité strictement sémite de la nation. Dans la même veine, un seul paragraphe était consacré à l'introduction du christianisme, présenté de manière non discriminante à l'égard des Éthiopiens non-chrétiens. Dans les manuels utilisés sous le régime de Haylä Sellasé, le christianisme traçait une frontière entre la civilisation et la barbarie. L'histoire scolaire du Därg présentait l'adoption du christianisme de manière neutre et n'accordait plus à cette religion la fonction « civilisatrice » qui lui était auparavant attribuée.

Le Moyen-Âge et le féodalisme faisaient l'objet du manuel d'histoire du grade 8. Les auteurs expliquaient, d'abord, que le féodalisme avait pris place dans différents lieux du monde à différentes époques, en Europe, en Asie et en Afrique, et qu'il se situait entre le système esclavagiste et le capitalisme. Sa version éthiopienne était un féodalisme parmi d'autres. Ce récit de la transition plaçait l'Éthiopie dans une évolution mondiale, ce qui impliquait que son féodalisme était un féodalisme tardif qui n'avait pas permis le développement du capitalisme. Dans la perspective d'une histoire linéaire de l'humanité, la révolution éthiopienne constituait alors un formidable saut dans le temps.

Ce manuel offre un bon exemple de relecture des séquences classiques de l'histoire éthiopienne à l'aune de la succession des modes de production : Aksum, sur lequel le manuel revenait pendant un chapitre, correspondait au mode de production esclavagiste. Sa chute, et plus particulièrement la prise du pouvoir par la dynastie Zagwé au milieu du XII^e siècle,

inaugurait le mode de production féodal. Dans un premier temps, la chute d'Aksum était expliquée, comme dans les manuels utilisés sous le régime précédent, par la fermeture des routes commerciales de la Mer Rouge du fait de l'expansion de l'Islam. Cependant, les représentations sur les musulmans n'étaient plus négatives. En effet, « devenus libres, réorganisés et dotés d'un nouvel état d'esprit avec l'adoption de l'Islam, ceux qui avaient été gouvernés par Aksum ont commencé à établir leur propre gouvernement¹⁰⁸²». Il en était de même des attaques de la reine Yodit, à la fin du X^e siècle. Présentées avant comme une agression « païenne » ou *falasha* (juive) contre le royaume chrétien, sans autres motifs apparents que le désir de pillage ou la violence aveugle, ces attaques devenaient la revanche légitime d'une population périphérique (les Agāw) opprimés par le pouvoir esclavagiste d'Aksum : « ceux qui avaient subi le pillage ont pris leur revanche en attaquant les principales villes de ceux qui les gouvernaient¹⁰⁸³». En somme, les manuels du Därg opéraient un mouvement de décentrage. La roue de l'histoire tournait et il était logique que le royaume d'Aksum, n'étant plus la seule puissance en Mer Rouge, ne puisse plus dominer le territoire de l'actuelle Éthiopie.

Cependant, la « raison en dernière instance » de la chute d'Aksum était la transition nécessaire vers un autre mode de production¹⁰⁸⁴. Le royaume, dont la puissance était fondée sur des rapports de production esclavagistes, devait tomber en raison de contradictions internes aboutissant au féodalisme. Les forces productives s'étaient transformées et devaient créer les rapports de production correspondants. Appauvri par le déclin de son commerce, l'État ne pouvait plus payer ses soldats et a dû remplacer les soldes par des dons de terres. Ces nouveaux propriétaires terriens se sont enrichis en captant directement les bénéfices du commerce Aksumite¹⁰⁸⁵. Leur montée en puissance a contribué à affaiblir d'autant plus le centre. Cette dispersion du pouvoir d'un centre puissant en divers pouvoirs régionaux s'était réalisée en environ 300 ans, du VIII^e à la fin du XI^e siècle, pour aboutir au système féodal. Dans

¹⁰⁸² « የአክሱም የቀድሞ ተገዥዎች እስላምናን በመቀበልና በአዲስ መንፈስ በመደራጀት ነፃ የሆኑ የራሳቸው መንግስታት ማቋቋም ጀምረዋል። » ; MOE, ታሪክ, 8 ኛ ክፍል (*Histoire, grade 8*), Curriculum Division, 1980 (1973 EC), pp. 60-61.

¹⁰⁸³ « ቀደም ሲል ሲደርስባቸው ለነበረው ብዙባዛ አጻፋ ለመመለስ ሲሉም ገዥዎቻቸውን ዋና ከተማዎች ድረስ እየዘለቁ አጥቅተዋል። » ; MOE, ታሪክ, 8 ኛ ክፍል (*Histoire, grade 8*), Curriculum Division, 1980 (1973 EC), p. 61.

¹⁰⁸⁴ « ለአክሱም የባሪያ አሳዳሪ ሥርዓት በዚህ ሁኔታ እያዘ ቀጠ መሄድ እላይ ከተገለጹት ምክንያቶች ሌላ አንድ መሠረታዊ ምክንያት ማስተዋል ይቻላል። ይኸውም የባሪያ አሳዳሪው ሥርዓት አድጎ አንድ የተወሰነ ደረጃ ላይ ከደረሰ በኋላ መለወጥ የታሪክ ግዴታ እንደመሆኑ መጠን ይኸው መፈፀሙ ነው። በማንኛውም ኅብረተሰብ ውስጥ የመርት ኃይሎች እያደጉና እያሰፉ ይሄዳሉ። የመርት ግንኙነት ዕድገት ግን አዝጋሚ በመሆኑ የመርት ኃይሎችን ስለሚያፍን በሁለቱ መካከል ቅራኔ ይፈጠራል። ለአዳጊዎች የመርት ኃይሎች የሚስማማ ግንኙነት እንዲፈጠር የለውጥ ሕግ ያስገድዳል። በውጤቱም አዲስ ሥርዓት ይወለዳል ማለት ነው። » ; MOE, ታሪክ, 8 ኛ ክፍል (*Histoire, grade 8*), Curriculum Division, 1980 (1973 EC), p. 62.

¹⁰⁸⁵ MOE, ታሪክ, 8 ኛ ክፍል (*Histoire, grade 8*), Curriculum Division, 1980 (1973 EC), p. 61.

ce contexte, les plus puissants des seigneurs régionaux, les Zagwé, se sont progressivement imposés jusqu'à s'emparer de la couronne au milieu du XII^e siècle. Les manuels produits sous Haylā Sellasé présentaient les Zagwé comme des usurpateurs, comme une parenthèse entre la chute d'Aksum et le retour au pouvoir de la dynastie légitime des salomoniens au milieu du XIII^e siècle. À ce sujet, le manuel du grade 8 utilisé dans les écoles du Därg se livrait à une explication politique et historiographique pour attaquer, une fois de plus, le mythe de la dynastie salomonienne. Tout d'abord, il était expliqué que le concept de dynastie salomonienne était un mythe de légitimation d'un pouvoir que ses détenteurs considéraient comme une fin en soi : « notre histoire témoigne suffisamment que les classes dirigeantes ont soif de pouvoir, il n'y a pas une once de vérité dans la croyance en la lignée¹⁰⁸⁶ ». Ensuite, les auteurs expliquaient que les sources écrites pour connaître l'histoire des Zagwé manquaient car la dynastie salomonienne était soutenue par l'Église Orthodoxe Éthiopienne. Le clergé n'avait rien consigné par écrit sur la dynastie Zagwé, qu'il considérait « illégitime¹⁰⁸⁷ ».

Le retour des salomoniens, au XIII^e siècle, était présenté dans les anciens manuels comme le début d'une période de grandeur marquée par la centralisation politique, l'essor économique et le dynamisme culturel. Au contraire, dans les manuels du Därg, cette période avait inauguré la militarisation de la politique et de la société, la mise en place d'un état de guerre permanent qui pesait de tout son poids sur les populations :

« Le gouvernement central et ses armées se renforçaient rapidement et pouvaient maîtriser les révoltes en envoyant ses troupes. Il est bien connu que les mesures prises par les troupes qui stationnaient dans le pays et écrasaient les populations révoltées, le fardeau de l'occupation, ont infligés de grandes souffrances à de nombreuses populations. On peut estimer que le déploiement et l'établissement d'un puissant gouvernement militaire féodal en Éthiopie date de cette époque¹⁰⁸⁸ ».

C'est à ce moment-là aussi que l'État et l'Église, dans leur intérêt commun, avaient scellé leur alliance. Ils s'étaient mutuellement légitimés afin de se partager les bénéfices des ressources économiques dont disposait le pays, s'assurant ensemble d'une mainmise sur les

¹⁰⁸⁶ « ሆኖም ነገሩ የገዥ መደቦች የሥልጣን ስግብግብነት እንደሆነ አንጂ በሐረግ ማመን ቀንጣት እውነት እንደሌለበት የአገራችን ታሪክ ራሱ በቁ ምስክር ነው። » ; MOE, ታሪክ, 8 ኛ ክፍል (*Histoire, grade 8*), Curriculum Division, 1980 (1973 EC), p. 63.

¹⁰⁸⁷ « ዲቃላ ገዥዎች። » ; MOE, ታሪክ, 8 ኛ ክፍል (*Histoire, grade 8*), Curriculum Division, 1980 (1973 EC), p. 63.

¹⁰⁸⁸ « ቶሎ እየተጠናከረ የሄደውና ጠንካራ የጦር ኃይል የነበረው ማዕከላዊ መንግሥት ዘማች ጦር [...] በመላክ አመጸኞቹን ለመቆጣጠር ችሎአል። ዘማቹ ሠራዊት እዚያው እንዲሠፍርና ሀገሩንና አመጸኛውን ሕዝብ ረግጦ ለመግዛት የወሰደው እርመጃና የአገዛዝ ጭነት በብዙሃኑ ሕዝብ ላይ ከፍተኛ ስቃይ አድርጎ እንደነበር ይታወቃል። ጠንካራ የፊውዳል ጦር ሠራዊትና አስተዳደር በኢትዮጵያ በሰፊው መንሠራፋት የጀመረውም በዚህ ዘመን አንሥቶ እንደሆነ ይገመታል። » ; MOE, ታሪክ, 8 ኛ ክፍል (*Histoire, grade 8*), Curriculum Division, 1980 (1973 EC), p. 70.

pouvoirs politiques, économiques et spirituels :

« S'assurant du pouvoir, le gouvernement a renforcé le féodalisme en passant un contrat avec l'Église assurant sa sacralisation. De son côté, en venant au soutien des salomoniens, l'Église orthodoxe a obtenu de vastes domaines par un serment imprescriptible. Depuis ce temps-là, l'Église et le pouvoir politique ont, comme jamais, unis leurs forces pour augmenter leur pouvoir. Main dans la main, ils ont pu soumettre et baptiser le peuple¹⁰⁸⁹».

La période ouverte par le règne de Amdä Seyon (1314-1344), auparavant décrite en terme d'essor et de renaissance, était dépeinte à travers ses exactions, ses violences et ses pillages. L'extension des frontières du royaume chrétien qui avait eu lieu à cette époque était interprétée selon la perspective des populations périphériques assujetties :

« La situation causée par les campagnes militaires menées en 1340-1341 par le roi Amdä Seyon, et d'autres campagnes similaires menées à l'époque des mouvements militaires, s'explique de manière évidente. Si l'on prend en compte le point de vue des peuples assujettis, la politique du royaume féodal était extrêmement cruelle. Les nouveaux territoires conquis par la force, les personnes, la terre, le bétail, tout est passé sous le pouvoir et le contrôle du roi envahisseur. Il chassait et battait ceux qui luttaient pour la liberté. Les prisonniers de guerre étaient emmenés en esclavage. De manière générale, il n'y avait pas de miséricorde, mais le bâton, pour ceux qui ne croyaient pas en la supériorité des conquérants¹⁰⁹⁰».

Il semble que les auteurs avaient à l'esprit la théorie de « l'oppression des nationalités » développée dans les années 1960-1970 au sein du mouvement étudiant éthiopien. Dans une telle perspective, les conquêtes de Menilek II trouveraient des précédents dès la « restauration » salomonienne. Il était, dès lors, dans la logique même du royaume chrétien de conquérir, de soumettre, d'assujettir, au nom de la conviction en sa supériorité. Ce lien entre la politique expansionniste du XIII^e siècle et la conquête du Sud par Menilek II au XIX^e siècle était franchement mis en évidence trois pages plus loin :

¹⁰⁸⁹ « ሥርወ መንግሥቱ ሥልጣን ሲይዝ ያፀደቃቸው ውሎች ፊውዳሊዝም የበለጠ የሚጠናክሩ ነበሩ። የኦርቶዶክስ ቤተ ክርስቲያን በበኩሉ ለሰለጠናው ያን ለዋለው የሚደረግ ውለታ ሰፋሪ መሬቶችን ከያለበት በርስትነት አግኝቶአል። [...] ከዚህ ጊዜ እንስቶ ቤተ ክርስቲያን ቤተ መንግሥት ከማንኛውን ጊዜ ይበልጥ ጣምራ ኃይሎች ሁነው ለግዛት ማስፋፋት፣ ሕዝቦችን ለማስገበርና ለማጥመቅ ለእጅ ተያይዘው ተነስተዋል። » ; MOE, ታሪክ, 8 ኛ ክፍል (*Histoire, grade 8*), Curriculum Division, 1980 (1973 EC), p. 70.

¹⁰⁹⁰ « በ 1332 ዓ. ም. የተደረገው የንጉሥ ዓምደ ጽዮን ዘመቻና ሌሎች ተመሳሳይ ዘመቻዎች በወታደራዊ እንቅስቃሴ ወቅት የሚደረጉትን ሁኔታዎች በጉልህ ያስረዳል። ይኸውም ቅኝ ተገዥ ሕዝቦችን በሚመለከት ረገድ ፊውዳላዊ ወራሪ ነገሥታት ይከተሉ የነበረው ፖሊሲ ጭክኔ የበዛበት መሆኑን ነው። እዲስ ግዛት በጦር ኃይል ከተያዘ በኋላ ሰው፣ መሬቱ፣ ከብቱ፣ በጠቅላላው በወራሪ ንጉሥ መሉ ሥልጣንና ቁጥጥር ሥር ይደረጋል። የነፃነት ተዋጊዎች ታደናው ይመታሉ። የጦር ምርኮኞች ወደ ባርነት ይነዳሉ። ወራሪዎች መንደሮችን በማቃጠል፣ ከብቶች፣ ፈረሶችና ሌሎች ንብረቶችን ሁሉ በመዝረፍ ይዘታቸው ያጠናክራሉ። በአጠቃላይ የወራሪዎቹን በላይነት እምና አለመቀበል ምህረት የለኝ በሆነ በትር ያስመታል። » ; MOE, ታሪክ, 8 ኛ ክፍል (*Histoire, grade 8*), Curriculum Division, 1980 (1973 EC), p. 78.

« [...] Pendant le règne de Amdä Seyon, les gouvernements du Damot et du Hadiya, abusivement attaqués, ont dû battre en retraite vers le sud. Ainsi, les peuples Sidamo vivant autour des fleuves Gebé, Gojeb et Omo, et les sociétés qui vivaient sur les autres territoires ont commencé à goûter aux persécutions du royaume chrétien¹⁰⁹¹».

Il s'agissait d'un renversement de perspective copernicien. Le régime impérial avait établi une filiation entre les deux politiques d'expansion des XIII^e et XIX^e siècle pour justifier les conquêtes en tant que réunification : l'Éthiopie retrouvait sa grandeur passée et Menilek II renouait avec les plus puissants empereurs médiévaux. La filiation était maintenue par les manuels écrits sous le Därg mais, cette fois, pour dénoncer le caractère intrinsèquement oppressif du « système féodal ». Ce système avait pendant des siècles opprimé les masses et les nationalités.

Les conquêtes de l'Imam Ahmäd au milieu du XVI^e siècle, moment clé de l'historiographie éthiopienne, n'étaient plus qualifiées d'invasions et de destruction (*wärara*) mais de combat (*wegiya*)¹⁰⁹². Dans l'atlas historique édité par le ministère de l'Éducation dans la toute dernière année du régime, dont l'auteur est l'historien Lapiso Dalebo, elles étaient une révolte (*amäs*) et non seulement une invasion musulmane dictée par l'esprit belliqueux insufflé par le Jihad¹⁰⁹³. Le déplacement était important : dans l'historiographie précédente, cette période était celle où des hordes musulmanes étaient tombées sur l'Éthiopie chrétienne et avaient bien failli la faire périr. Dans l'atlas, l'auteur expliquait même que l'étude de cette période permettait de lever le voile sur la longue et complexe histoire des musulmans éthiopiens, une composante de la nation dont le passé avait été passée sous silence. Or, depuis le IX^e siècle, les sultanats de l'est éthiopien dans le Shäwa, le Yefat et l'Adal avaient développé leur civilisation par la centralisation, le commerce et la culture. Les musulmans voulaient retrouver leur pouvoir après avoir été des vassaux payant tribut au royaume chrétien. Après avoir été « écrasés », leur tour était venu de retrouver leur puissance¹⁰⁹⁴. Leur révolte s'expliquait rationnellement et était, de ce fait, justifiée. La nouvelle histoire scolaire présentait deux puissances en concurrence et non plus un pouvoir chrétien légitime à qui l'Éthiopie appartenait de toute éternité, auquel s'opposait un pouvoir musulman illégitime qui

¹⁰⁹¹ « [...] በዓምደ ጽዮንና በወራሽቹ ዘመን የዳምትና የሐዲያ መንግሥታት ተገፍተው ወደ ደቡብ እፈገፍገዋል ። እንደዚህም በግቤ፣ በጎጃብና በኦሞ ወንዞች ዙሪያ የነበሩት የሲዳማ ሕዝቦችና በሌሎቹ ግዛቶች የነበሩት ማኅበረሰቦች የክርቲያኑን መንግሥት ጥቃት መቅመስ ጀምረዋል። » ; MOE, ታሪክ, 8 ኛ ክፍል (*Histoire, grade 8*), Curriculum Division, 1980 (1973 EC), p. 81.

¹⁰⁹² MOE, ታሪክ, 8 ኛ ክፍል (*Histoire, grade 8*), Curriculum Division, 1980 (1973 EC), p. 84.

¹⁰⁹³ MOE, ኢትዮጵያ የታሪክ መነሻ (*Atlas historique de l'Éthiopie*), 1990 (1983 EC), p. 24.

¹⁰⁹⁴ MOE, ኢትዮጵያ የታሪክ መነሻ (*Atlas historique de l'Éthiopie*), 1990 (1983 EC), p. 24.

intervenait comme un dévastateur – une figure repoussoir à conjurer – dans l'histoire nationale.

Cependant, ce rééquilibrage n'empêchait pas, en conclusion de chapitre, de renvoyer dos à dos royaume chrétien et sultanats musulmans :

« Chez les chrétiens comme chez les musulmans, si l'organisation de la société, la distribution de la production et le mode de taxation étaient différents, la classe opprimée vivait en assurant la production et en fournissant la force de travail. Les éleveurs étaient taxés sur leur production de bétail, les paysans, sur leur production agricole. [...] Ceux qui produisaient, ceux qui payaient les taxes, ceux qui étaient réduits en esclavage, ceux qui nourrissaient les armées féodales, ceux qui étaient taxés pour l'Église ou pour le Jihad, ceux qui étaient mis à sac, ceux qui subissaient un ordre détestable fait de pillage, ceux qui supportaient tout cela étaient les masses opprimées¹⁰⁹⁵».

Du royaume chrétien aux sultanats musulmans, les masses avaient été partout honteusement exploitées. Une telle version de l'histoire s'inscrivait dans la nouvelle définition de la nation produite par l'Éthiopie révolutionnaire. Les masses devaient être unies, par-delà les religions et les nationalités, par l'identité de classe. Le sentiment national devait avoir pour socle la fierté d'appartenir à ces masses opprimées enfin libérées. Finalement, le Därg pouvait apparaître, en regard du gouvernement féodal, comme le premier pouvoir représentant les populations d'Éthiopie.

L'Éthiopie contemporaine (1) : la classe féodale parasite et la déchéance des empereurs

Le manuel d'histoire du grade 10 contenait 201 pages portant sur l'histoire du monde du milieu du XIX^e siècle à la Première guerre mondiale, vue sous l'angle du mouvement ouvrier et de l'anti-impérialisme. Elles semblent, comme les manuels des grades 11 et 12, être des traductions d'un livre soviétique¹⁰⁹⁶. À cette partie ont été ajoutée 122 pages consacrées à l'Éthiopie du règne de Téwodros II (1855-1868) aux quatre premières années de la révolution (1974-1978). L'écriture de cette partie éthiopienne semble avoir été expédiée rapidement.

¹⁰⁹⁵ « በክርቲያኑም ሆነ በእስላም ክፍሎች የነበረው የጎበረተሰብ ሥርዓት እንደ የአካባቢው የምርት ስምረት የግብሩም ዓይነት የተለያዩ ደሀን እንጂ፣ ከሥር ያለው ጭቁን መደብ ተጭነውት የነበሩትን የገዥ መደቦች በመርቱም ሆነ በጉልበቱ ተሸክሞ ኖሮአል። ከብት እርቢው በከብት ምርት፣ እርሶ አደሩ በእርሻ ምርት ቢገብሩም [...] ምርት የሚያመርተው፣ ግብር የሚከፈለው፣ ለባርነት የሚወጣው፣ የፊውዳሉን ጦር የሚመግበው፣ ለቤተ ክህነት ወይም ለጂ/የድ የሚገብረው፣ የሚዘረፈውና ሌሎችም ሥርዓቱ የጣለበትን ብዝሃነቶች ተሸክሞ የኖረው ጭቁኑ ሰፊ ሕዝብ ነው። » ; MOE, ታሪክ, 8 ኛ ክፍል (*Histoire, grade 8*), Curriculum Division, 1980 (1973 EC), p. 87.

¹⁰⁹⁶ Les manuels des grades 11 et 12 étaient des traductions d'un livre russe : A.Z. Manfred, *A Short History of the World*, Moscow, Progress Publishers ; MOE, *History Grade 11*, Addis Ababa, Curriculum Division, 1979, p. ii.

Tekeste Negash a souligné son manque de clarté et les nombreuses fautes d'anglais parsemées dans le texte¹⁰⁹⁷. Cependant, des éléments fondamentaux se dégagent, dont deux soutiennent particulièrement l'ensemble :

« Dans la longue histoire de l'Éthiopie, deux traits dominants se distinguent clairement. Le premier est la capacité du pays à maintenir son antique indépendance et son intégrité territoriale en repoussant les vagues périodiques d'agressions étrangères dirigées contre elle. Le second est la soumission des masses aux fléaux de la pauvreté, de la maladie et de l'ignorance, du fait de l'arriération socio-économique du pays. L'histoire des différentes guerres menées par l'étranger qui ont pris place par le passé [...] démontre que le premier a été rendu possible en premier lieu par le combat déterminé et le sacrifice épique des masses éthiopiennes. Le facteur fondamental qui explique le second est le système féodal, qui a régné sans partage en Éthiopie pendant des siècles¹⁰⁹⁸».

Ce sont les masses qui avaient sauvé l'Éthiopie pendant des millénaires ; elles incarnaient son existence, alors même que le système féodal les avaient maintenues dans la misère. L'argumentation reposait sur une lecture de classe binaire, sans autre découpage que la « classe féodale » et les « masses » comprises toutes deux comme des ensembles homogènes. Plus loin, le manuel donnait des détails sur « l'arriération » du pays, entièrement imputé au féodalisme et à sa classe dirigeante :

« Le système féodal qui a dominé la scène sociale du pays pendant des siècles a maintenu le peuple d'Éthiopie dans un bas niveau de développement honteux, en arrêtant leur avancée socio-économique et politique et, ainsi, en annihilant leur esprit créatif. En conséquence, quand le niveau de développement de l'Éthiopie est examiné aujourd'hui à l'aune des différents indicateurs qui mesurent la croissance, elle tient invariablement la dernière place dans tous les domaines. En terme de développement économique, elle est un de ces pays classés comme les plus pauvres du monde. En terme de santé, elle est l'un des pays du monde les plus ravagés par la maladie. En terme d'éducation, elle est l'un de ces pays où l'analphabétisme de masse règne sans partage. Ceci est vrai aussi dans les autres domaines. Comme il a été souligné

¹⁰⁹⁷ TEKESTE NEGASH, *The Crisis of Ethiopian Education*, Uppsala, Department of Education, 1990, pp. 60-61.

¹⁰⁹⁸ « In the long history of Ethiopia, there are two dominant features that stand out clearly. The first is the ability of the country to maintain her age-old independence and territorial integrity by turning back the periodic waves of foreign aggression that were directed against her. The second is the subjugation of the broad masses to the scourges of poverty, disease and ignorance due to the socio-economic backwardness of the country. As the history of the various foreign instigated wars that have taken place in the past [...] demonstrate the first was made possible, primarily because of the determined struggle and epic sacrifice that the broad Ethiopian masses have made. The basic factor of that accounted for the second was the feudal system that had reigned supreme in Ethiopia for over many centuries » ; MOE, *History Grade 10*, Addis Ababa, Curriculum Division, 1979, p. 262.

précédemment, l'unique facteur qui explique cette misérable condition sociale a été le système féodal qui a longtemps régné sans partage en Éthiopie¹⁰⁹⁹».

Illustration 14 : Les ravages du système féodal dans un manuel scolaire sous le Därg



Source : MOE, *History Grade 10*, Addis Ababa, Curriculum Division, 1979, p. 265.

Comment l'Éthiopie était-elle arrivée dans le dernier quart du XX^e siècle dans un si pitoyable état ? Dans les manuels scolaires édités sous le régime renversé, la succession des empereurs Téwodros II (1855-1868), Yohannes IV (1872-1889), Menilek II (1889-1913) et Haylā Sellasé (1930-1974) était présentée comme une phase ascendante dans une téléologie du progrès et de la modernité. Dans les manuels du Därg, la perspective était inversée. La séquence des quatre empereurs était une décadence progressive jusqu'à l'aboutissement

¹⁰⁹⁹ « The feudal system which had dominated the social scene of the country for over many centuries had made the people of Ethiopia remain at a shamefully low level of development by arresting their socio-economic and political advance and thereby shutting off their creative spirit. Consequently, when Ethiopia's level of development is examined today in terms of the various scales measuring growth, it is invariably found that she holds the last place in all respects. In economic development, she is one of those countries which are classified as the poorest in the world. In terms of health, she is one of the most disease-ridden countries in the world. In terms of education, she is one of those countries where mass illiteracy reigns supreme. The same holds true in other areas as well. As it has been pointed out earlier, the sole factor that accounted for this miserable social condition was the feudal system that had reigned supreme in Ethiopia for long time » ; MOE, *History Grade 10*, Addis Ababa, Curriculum Division, 1979, p. 263.

logique de la révolution. Le règne du premier de ces empereurs, Téwodros II, était ainsi traité sous un jour favorable. Après l' « Ère des Princes » présentée sous l'angle de la fragmentation politique et des guerres incessantes, ce règne était considéré comme une restauration bienvenue du pouvoir central : « pour la première fois en plusieurs générations, l'autorité suprême et le réel pouvoir militaire et politique ont été unis en une seule personne¹¹⁰⁰ ». De manière à neutraliser la contradiction apparente avec la manière dont la centralisation du Moyen-âge avait été analysée – comme la montée en puissance d'un « système féodal » honni –, le manuel du grade 10 précisait que l' « accent important [...] porté sur la réunification, la restauration, la reconstruction [n'impliquait] pas, cependant, que ses politiques de gouvernement, vues dans la perspective de l'histoire d'Éthiopie, étaient rétrogrades¹¹⁰¹ ». Il avait placé son règne au service du peuple d'Éthiopie :

« En adoptant Téwodros comme nom de règne, il cherchait la légitimité et le soutien d'un mythe chéri car c'était le nom d'un prince ardemment attendu sans lequel les masses pensaient que le temps du bonheur, la vertu, la paix et la prospérité ne pourrait survenir. Ceci reflète le haut degré d'oppression et d'exploitation féodale et la société ravagée par les guerres féodales qui prévalaient à cette période. Kassa, en prenant ce nom, en appelait au soutien des masses en leur promettant qu'il allait les mener vers une vie meilleure et nouvelle¹¹⁰² ».

Cette recherche de légitimité s'appuyait sur une réelle volonté de tenir ses promesses qui étaient un véritable projet politique. Dans cette perspective, la centralisation était une nécessité pour ramener la paix, la moralité et le progrès au service de l'indépendance :

« Téwodros a perçu, comme aucun de ses prédécesseurs parmi les seigneurs de la guerre féodaux (Mesafint), que l'anarchie politique, le laxisme moral et l'arriération technologique de son peuple étaient une menace pour la survie nationale. [...] Il était concerné par rien de moins qu'une renaissance nationale combinée à la transformation de son pays en un Empire féodal centralisé, fort, moderne dont les impérialistes européens ne voulaient pas à cette époque¹¹⁰³ ».

¹¹⁰⁰ « For the first time in several generation supreme authority in the Ethiopian state and factual [actual ?] military and political power were united in the same person » ; MOE, *History Grade 10*, Addis Ababa, Curriculum Division, 1979, p. 204.

¹¹⁰¹ « There was a strong emphasis on reunification, restoration, reconstruction in what he said and did. This does not imply, however, that his government policies, seen in the perspective of Ethiopian history, were retrogressive » ; MOE, *History Grade 10*, Addis Ababa, Curriculum Division, 1979, p. 207.

¹¹⁰² « By adopting Tewodros as his throne name, he sought the legitimacy and support of a cherished myth, for this was the name of the eagerly awaited prince without which the masses thought the time of happiness, righteousness, peace and prosperity may not come. This reflects the high degree of feudal oppression and exploitation and the feudal war-ravaged society that prevailed during that time. Kassa by taking name appealed to the support of the masses promising them that he would Lead them to a better and new life » ; MOE, *History Grade 10*, Addis Ababa, Curriculum Division, 1979, p. 206.

¹¹⁰³ « Tewodros perceived as did non of his predecessors among the feudal war lords (Mesafint) that the political

Téwodros II avait envisagé de ramener l'ordre au nom d'ambitions nationalistes et non de manière à dominer et exploiter le peuple. La centralisation qu'il a menée avait permis de faire barrière à l'expansion européenne¹¹⁰⁴. Enfin, il était ferme dans sa vision, gouvernait de manière déterminée, mais tenait son peuple informé :

« Téwodros n'était pas le genre de personne qui se permettait d'être influencé par d'autres. D'un autre côté, il ne gouvernait pas en secret. Les références ne manquent pas dans les témoignages contemporains de réunions et de procès publics, de conseil et parfois d'assemblée de chefs ou de gouverneurs de toute la nation. Que Téwodros ait appelé à cela pour demander conseil, éduquer son peuple, ou simplement faire connaître ses propres volontés, le fait demeure qu'il faisait connaître les problèmes à son peuple¹¹⁰⁵».

Cette dernière phrase rappelle particulièrement le mode de gouvernement du Därg : mettre en place des directives de manière autoritaire, les faire connaître – les « proclamations » du Därg –, éduquer le peuple. Téwodros II demeurait le héros nationaliste qu'il avait été sous le régime précédent. Sa politique était guidée par la nécessité : Téwodros II pensait à l'Éthiopie, à son unité au service de sa survie, de son avenir et de sa grandeur.

Après le règne de Yohannes IV, abordé sous l'angle de ses guerres contre les Mahdistes et les Italiens pour défendre l'intégrité du territoire éthiopien, venait le règne de Menilek II. L'ancien grand vainqueur de la bataille d'Adwa qui avait sauvé l'Éthiopie de la colonisation italienne, l'empereur unificateur qui avait restauré les frontières de la grande Éthiopie médiévale, le monarque éclairé qui avait ouvert la voie de la « modernisation » était dorénavant présenté sous des traits peu amènes. Sa première caractéristique était de ne s'intéresser qu'à son propre pouvoir plutôt qu'à l'unité de l'Éthiopie : « Ce n'est pas avant 1878 que Menilek s'est soumis à l'autorité de l'empereur Yohannes et que le Shāwa est devenu une partie de l'empire de Yohannes. [...] S'emparer du trône et du titre impérial est demeuré, cependant, son objectif le plus important¹¹⁰⁶». Il était tant concentré vers ce but que la

anarchy, moral laxity, and technological backwardness of his people threatened national survival. [...] He minded nothing less than a national revival combined with the transformation of his country into a centralized, strong, modern feudal Empire state which European imperialists did not want at that time » ; MOE, *History Grade 10*, Addis Ababa, Curriculum Division, 1979, p. 214.

¹¹⁰⁴ « The efforts made in favour of centralization in Ethiopia served also as a barrier to European expansion » ; MOE, *History Grade 10*, Addis Ababa, Ministry of Education, Curriculum Division, 1979, p. 251.

¹¹⁰⁵ « Tewodros was hardly the kind of person who allowed himself to be easily influenced by others. On the other hand, he did not govern in secret. There is no lack in contemporary accounts of references to public meetings and trials, to councils and occasionally a nation-wide assembly of chiefs or governors. Whether Téwodros called this primarily to seek advice, educate his people, or simply make his own will known, the fact remains that he put the issues to his people » ; MOE, *History Grade 10*, Addis Ababa, Curriculum Division, 1979, p. 217.

¹¹⁰⁶ « It was not until late in 1878 that Minilik submitted to the overlordship of Emperor Yohannis and Shawa was

sauvegarde de l'indépendance de l'Éthiopie, l'enjeu central de cette période, était le cadet de ses soucis :

« La mort de l'empereur Yohannes a finalement offert à Menilek l'opportunité pour laquelle il avait attendu depuis presque 25 ans. Il avait été un vassal réticent, et ses contributions à la défense du territoire et de l'indépendance de l'Éthiopie avaient été jusque là marginales ; en fait, elles ont consisté principalement dans son refus de s'impliquer du côté des ennemis de l'Éthiopie. [...] Dans la toute dernière année du règne de Yohannes, cependant, Menilek est presque allé jusqu'à s'allier dangereusement à l'ennemi le plus potentiellement dangereux de l'Éthiopie : l'Italie¹¹⁰⁷».

Il avait été prêt de mettre l'indépendance en péril par ambition personnelle. La lecture des pages sur Menilek II donne l'image d'une Éthiopie coupée en deux. Au nord, l'empereur Yohannes et son peuple tout occupés à se battre pour l'indépendance du pays ; au sud, dans le Shāwa, à une distance sûre de la menace étrangère, Menilek II profitait de cette situation pour consolider son propre pouvoir et agrandir son territoire à l'est, au sud et à l'ouest¹¹⁰⁸. Le lien entre la construction de sa puissance, son accession au trône et la sauvegarde de l'indépendance, qui était un élément clé de l'ancien roman national éthiopien, avait tout bonnement disparu pour laisser place aux activités d'un personnage guidé par l'opportunisme. À la différence de Téwodros II et de Yohannes IV, Menilek II a été arraché du panthéon des héros de la nation indépendante.

Pour finir, le règne de Haylä Sellasé constituait un summum. Il était cynique, mégalomane et totalitaire : « Haylä Sellasé [...] a inculqué l'absolue soumission, le complet fanatisme et le contrôle impérial total. "Je suis l'Éthiopie", était la manière dont son esprit fonctionnait, et il a essayé de faire en sorte que tous les Éthiopiens pensent de la même manière. Haylä Sellasé était un Mussolini féodal, aspirant à être un demi-Dieu¹¹⁰⁹». Le règne

made part of Yohannis's Empire. However, Minilik was allowed to retain the title of kingship over Shawa. To seize the imperial throne and title from Yohannis remained the most important objective, however » ; MOE, *History Grade 10*, Addis Ababa, Curriculum Division, 1979, p. 225.

¹¹⁰⁷ « The death of Emperor Yohannis finally presented Minilik with the opportunity for which he had been waiting for almost 25 years. He had been a reluctant vassal, and his contributions in defence of Ethiopia's territory and independence had so far been quite marginal; in fact, they had consisted mainly of his refusal to involve himself on the side of Ethiopia's enemies. This attitude was facilitated, to some extent dictated, by the fact that he had his main power base at a safe distance from both the western and northern frontiers. Only the Egyptian occupation of the Babel-Mandab and Gulf of Aden ports and of Harar had been of immediate concern to him as king of Shawa. In the very last year of Yohannis's reign, however, Minilik came perilously close to allying himself with Ethiopia's potentially more dangerous enemy, Italy » ; MOE, *History Grade 10*, Addis Ababa, Curriculum Division, 1979, p. 230.

¹¹⁰⁸ MOE, *History Grade 10*, Addis Ababa, Curriculum Division, 1979, p. 227.

¹¹⁰⁹ « The feudal aristocracy in Ethiopia conquered its opponents in the north and was ready to fall upon the south in order to have the whole country ruled by one state. Haile Sellassie speeded up the achievement of this

du dernier empereur était réduit à ses aspects les plus conservateurs. Il était, par exemple, écrit que « sur le plan social, l'Éthiopie n' [avait] expérimenté aucun changement substantiel pendant le demi-siècle du régime totalitaire de Haylā Sellasé¹¹¹⁰ ». Qui plus est, l'empereur avait délibérément entravé la marche du pays :

« Il était une sorte de Bismarck, mais sans abandonner les positions de classe du féodalisme. Il est devenu aussi petit-bourgeois que possible. Il craignait, à juste titre, que le développement d'une économie capitaliste mène au développement de la classe ouvrière ; ouvre le pays aux idées révolutionnaires ; et promeuve le développement d'une intelligentsia qui d'abord se soucierait puis, plus tard, trouverait répugnante sa déification et sa convoitise pour les richesses, le pouvoir et la gloire personnelle¹¹¹¹ ».

Le passage sur Haylā Sellasé se composait, ainsi, d'un ensemble de déclarations à l'emporte-pièce, de jugements de valeur et de comparaisons dénuées de sens. Il était tour à tour comparé à Bismarck et Mussolini, tantôt féodal, tantôt petit-bourgeois. Si l'on ajoute l'aspect désorganisé du récit et les incorrections de langage, il semble difficile d'imaginer que les élèves aient pu tirer quoi que ce soit de constructif de ce passage du manuel. L'objectif de décrédibiliser le régime renversé était trop évident et la méthode utilisée trop grossière. Comme l'a remarqué Tekeste Negash à propos des passages sur le XIX^e siècle, il semble que l'auteur de ce manuel n'ait pas lu les travaux sur la période¹¹¹². Or, il était possible de proposer aux élèves une lecture critique argumentée et bien plus crédible du règne de Haylā Sellasé. Lorsque ce manuel a été écrit en 1979, les travaux critiques des intellectuels de gauche ne manquaient pas. S'il s'agissait de justifier le renversement du « régime féodal » par une analyse marxiste, celle proposée par Addis Hiwot dans son *Ethiopia : From Autocracy to Revolution* paru en 1975, aurait, par exemple, pu armer les élèves d'un bagage bien plus efficace¹¹¹³.

purpose. He inculcated absolute submission, complete fanaticism and total imperial control. "I am Ethiopia", was the way his mind ran, and he tried to make all Ethiopians think the same way. Haila Sellassie was a feudal Mussolini, aspiring to be a demigod » ; MOE, *History Grade 10*, Addis Ababa, Curriculum Division, 1979, p. 251.

¹¹¹⁰ MOE, *History Grade 10*, Addis Ababa, Curriculum Division, 1979, pp. 251-252.

¹¹¹¹ « In social terms, Ethiopia experienced no substantial changes during the half century of Haile Sellassie's totalitarian rule. He was a sort of Bismark, but without abandoning the class positions of feudalism. He became as little bourgeois as possible. He feared and rightly so that capitalist economic development would lead to the development of the working class ; open the country to revolutionary ideas ; and further the growth of the intelligentsia, who would first wonder at but later find repugnant his deification and greed for riches, power and personal glory » ; MOE, *History Grade 10*, Addis Ababa, Curriculum Division, 1979, p. 252.

¹¹¹² TEKESTE NEGASH, *The Crisis of Ethiopian Education*, Uppsala, Department of Education, 1990, p. 64.

¹¹¹³ ADDIS HIWOT, « Ethiopia : From Autocracy to Revolution », *Review of African Political Economy*, Occasional Publication n°1, 1975, 115 p.

En définitive, l'histoire nationale des XIX^e et XX^e siècles a connu un renversement de perspective. Dans les manuels d'avant la révolution, Haylā Sellasé apparaissait comme le dernier d'une série de monarques dont chacun avait mis une pierre au projet d'unification, d'indépendance et de progrès. Le récit téléologique de la « modernisation » était articulée sur les règnes successifs. Haylā Sellasé était un aboutissement, celui qui avait définitivement placé l'Éthiopie dans le XX^e siècle. Là, cette même succession de règnes était une dégringolade qui symbolisait la décadence du système féodal. Cette détérioration était arrivée à un point de non retour qui ne laissait d'autre choix que la révolution, qui apparaissait comme une nécessité absolue.

Considérer l'ensemble des manuels d'histoire fait apparaître une ambiguïté certaine autour des concepts de centralisation et d'unité. Ceci rend la logique d'ensemble difficile à appréhender. À l'époque médiévale, le renforcement du pouvoir central était considéré, négativement, comme celui d'un État féodal oppressif. La fragmentation politique de l'« Ère des Princes » était, aussi, considérée négativement car résultant d'égoïsmes féodaux. Au XIX^e siècle, la centralisation de Téwodros II était vue positivement car mise au service de l'indépendance et de l'unité. La gloire de Téwodros II était maintenue car il était, depuis les années 1950, le symbole du volontarisme politique au nom d'un projet entièrement guidé par le patriotisme et non par des intérêts personnels. Il était essentiel pour le Därg de bénéficier d'un appui dans le passé, de pouvoir se raccrocher à un précédent historique à la tête de l'État. Le Därg devait se placer à la fois en rupture avec le régime « féodal » et dans la continuité de l'État éthiopien. Il devait justifier sa propre centralisation et ne pouvait se permettre de ne disposer d'aucun exemple tiré du passé. Au contraire, Menilek II et, surtout, Haylā Sellasé représentaient le système à abattre. Ils étaient ceux qui n'avaient pas fait l'Éthiopie du XX^e siècle : un pays libéré de la pauvreté, de la maladie, de l'analphabétisme, de l'oppression politique ; une nation « moderne » dans un monde « moderne ». La révolution devait se charger de cette tâche.

Tekeste Negash a écrit que cette manière de concevoir l'histoire nationale portait en elle le mépris de l'Éthiopie, de son passé et ne pouvait créer de sentiment patriotique¹¹¹⁴. Il est vrai que les manuels d'histoire contenaient peu d'éléments venant colorer un passé présenté sous un jour bien sombre, si ce n'est – et la nouveauté était de taille – la glorieuse histoire des

¹¹¹⁴ TEKESTE NEGASH, *The Crisis of Ethiopian Education*, Uppsala, Department of Education, 1990, p. 65 et p. 66.

masses. À partir de la fin du XIX^e siècle, ces dernières devenaient le véritable moteur de l'histoire et la matrice de la fierté nationale.

L'Éthiopie contemporaine (2) : la glorieuse histoire des masses...

Les manuels d'histoire des grades 10, 11 et 12 traitaient de l'histoire des XIX^e et XX^e siècles sous l'angle de la consolidation du capitalisme, de l'impérialisme, de la culture révolutionnaire internationale, de l'anti-impérialisme, des révolutions et des nationalismes anti-coloniaux. Le manuel du grade 10 a tenté, à la manière des manuels traduits du russe, de réintégrer les masses dans l'histoire du XX^e siècle éthiopien. Dans le même mouvement, par un effet de miroir inversé, la glorification des masses permettait de régler définitivement le cas de la « classe féodale » et des empereurs Menilek II et Haylä Sellasé. La bataille d'Adwa en 1896, où l'armée éthiopienne a repoussé une tentative de colonisation italienne, et l'occupation de 1936-1941 en constituent les deux moments clés.

Le titre du chapitre sur la bataille d'Adwa : « Adwa : le triomphe anti-impérialiste des masses » permettait de comprendre immédiatement que ceux qui méritaient le crédit de la victoire étaient les soldats de troupe et non l'aristocratie. En effet, la victoire était expliquée par le patriotisme des masses : « les masses éthiopiennes ont prouvé leur immense dévotion à la défense de la mère-patrie. C'est ce fait qui explique la victoire d'une armée sous-armée et sous-équipée face à un pouvoir européen impérialiste majeur¹¹¹⁵ ». L'idée de dévotion envers la patrie était le seul élément donné pour expliquer la mise en déroute de l'armée coloniale italienne. Bien entendu, dans une bataille, la motivation des troupes est un facteur important. Toutefois, cet argument ne saurait suffire. Le fait, par exemple, que l'Italie ait complètement sous-estimé la capacité de mobilisation éthiopienne et que les troupes italiennes aient été littéralement submergées par le nombre n'était pas précisé. Par ailleurs, l'Italie n'était pas une puissance impériale majeure. Il ne s'agit pas de débattre des raisons de la victoire éthiopienne mais seulement de souligner que mettre en avant la seule bravoure des masses éthiopiennes – qu'il ne s'agit pas de nier – visait à exalter le sentiment national des élèves en les invitant à s'assimiler à elles.

Le manuel rappelait ensuite l'extraordinaire résistance de l'Éthiopie face aux multiples

¹¹¹⁵ « The Ethiopian broas masses have proved their utmost devotion to the defense of the motherland. It was this fact that led to the resounding victory of an ill-armed and ill-equipped African country over a major imperialist European power of the time » ; MOE, *History Grade 10*, Addis Ababa, Ministry of Education, Curriculum Division, 1979, pp. 237-238.

agressions extérieures : « c'est un fait que depuis cinq siècles, l'Éthiopie a été continuellement appelée à mener un incessant combat contre une puissance agressive ou une autre. [...] D'ailleurs, en dépit de leur persistance, nos ennemis n'ont été à aucun moment capables de soumettre le courageux peuple d'Éthiopie¹¹¹⁶ ». Dans les écoles de Haylä Sellasé comme sous le Därg, l'idée d'indépendance a été une véritable matrice de l'exaltation du nationalisme¹¹¹⁷. Sous Haylä Sellasé, elle s'appuyait sur le fait d'être le seul pays non colonisé. Les manuels du Därg expliquaient, de plus, que la lutte des masses éthiopiennes pour l'indépendance était un combat anti-impérialiste. La résistance à toute épreuve de l'Éthiopie était toujours au cœur du discours. Ceux qui avaient tenté de la soumettre s'étaient heurtés à un roc. Sous Haylä Sellasé, l'invincibilité du pays était expliquée par la protection divine et le caractère sacré de l'empereur¹¹¹⁸. L'idée d'indépendance était nourrie d'un imaginaire mystique. Sous le Därg, l'Éthiopie était imprenable grâce aux masses soudées par leur courage, leur dévotion et leur amour de la patrie. Les masses sublimées, dotée d'un esprit collectif, étaient la matrice d'une nouvelle mystique nationaliste.

À Adwa, le courage et l'abnégation des masses a eu pour pendant l'inconsistance de la classe féodale qui, menée par Menilek II, a commis une très grave erreur historique. En effet, une fois la victoire acquise, le haut commandement éthiopien a décidé de ne pas poursuivre les Italiens, perdant l'occasion de libérer la côte nord. Avec les Italiens toujours présents, la liberté de l'Éthiopie restait menacée¹¹¹⁹. Par ailleurs, la colonie italienne d'Érythrée aurait cessé d'exister et son territoire aurait été réintégré au domaine du monarque éthiopien. Cette version du passé impliquait l'éthiopianité de l'Érythrée, pays dont l'existence était le fruit de machinations impérialistes et de l'échec de la classe féodale éthiopienne à exploiter la situation favorable créée par la victoire d'Adwa. Le manuel concluait en avançant que la tâche de libérer les côtes nord de l'impérialisme italien, puis plus tard britannique, était retombée sur les épaules des masses opprimées¹¹²⁰. Ceci justifiait, au passage, le refus radical de toute solution négociée avec les indépendantistes érythréens et la guerre menée contre eux par le Därg. L'Érythrée était éthiopienne, toute concession sur ce fait signifiait accepter le résultat de menées impérialistes.

¹¹¹⁶ « As a matter of fact, despite their persistence, our enemies at no time were able to come closer to subjugating (sic) the courageous people of Ethiopia » ; MOE, *History Grade 10*, Addis Ababa, Curriculum Division, 1979, pp. 238-239.

¹¹¹⁷ Chapitre 3.

¹¹¹⁸ Chapitres 1 et 4.

¹¹¹⁹ MOE, *History Grade 10*, Addis Ababa, Curriculum Division, 1979, p. 241.

¹¹²⁰ MOE, *History Grade 10*, Addis Ababa, Curriculum Division, 1979, p. 242.

L'empereur et la classe féodale ont achevé de se délégitimer quatre décennies plus tard, lors de l'occupation italienne de 1936-1941 :

« Le régime féodo-bourgeois discrédité n'a pas seulement exploité et opprimé les masses éthiopiennes et ainsi laissé la nation dans un état d'arriération économique, politique et sociale. Dans la tentative de glorifier des légendes et des fables à son sujet pour camoufler ses mauvaises actions, le système archaïque est allé jusqu'à usurper l'histoire héroïque que les masses ont écrites de leur sang¹¹²¹».

La classe féodale avait volé les lauriers de la victoire. Cette version de l'histoire qui dépossédait les masses devait être corrigée :

« Les masses éthiopiennes ont été poussées dans une nouvelle guerre pour la défense de la mère-patrie. Bien que notre peuple ait été habitué aux défis de la guerre, il a été temporairement dépassé par l'armement sophistiqué de l'ennemi. [...] Alors, à ce moment critique, [les masses] se sont organisées en unités de guérilla et préparées pour une guerre prolongée ; il convient de mentionner les décisions prises par le monarque, l'aristocratie et la noblesse du désormais défunt régime féodo-bourgeois, qui a fui le pays à un moment si décisif de l'histoire. Cette action, en démontrant la nature intéressée de l'ancienne classe dirigeante, témoigne de la dévotion des masses pour la mère-patrie¹¹²²».

Les masses et la classe féodale étaient mises en regard et pensées comme des contraires. D'une part, les nobles sentiments patriotiques, solidaires et désintéressés ; d'autre part, une vile attitude lâche, égoïste et irresponsable. Ce sont les masses qui avaient construit la grandeur nationale et c'est sur elles que reposait l'existence même de la nation en tant qu'entité indépendante :

« [...] comme il a été dit précédemment, les masses opprimées et exploitées d'Éthiopie ont longtemps données leur vie pour la préservation de l'unité, la souveraineté et l'intégrité de la mère-patrie. C'est une qualité inhérente des masses, pour laquelle elles sont reconnues et

¹¹²¹ « The discredited feudo-bourgeois regime did not only exploit and oppress the Ethiopian broad masses and thereby leave the nation economically, politically and socially backward. In the attempt to glorify legends and fables about itself in order to camouflage its evil deeds, the archaic system has gone as far as usurping the heroic history of the broad masses, which they wrote in their blood » ; MOE, *History Grade 10*, Addis Ababa, Curriculum Division, 1979, p. 253.

¹¹²² « Thus, the Ethiopian broad masses were forced into another war in defence of the motherland. Although our people were not new to the challenges of war, they were temporarily overcome by the sophisticated arms of the enemy. [...] Thus, they organized themselves into guerilla units and prepared for a protracted war at this juncture, it is worth-mentioning the steps taken by the monarch, the aristocracy and the nobility of the now-defunct feudo-bourgeois regime, who fled the country at such a decisive point in history. This action, while exposing the self-interested nature of the former ruling class, also testified the devotion of the broad masses to the motherland » ; MOE, *History Grade 10*, Addis Ababa, Curriculum Division, 1979, p. 256.

respectées par les forces de la paix du monde entier¹¹²³».

Avant la révolution, les concepts d'unité, de souveraineté et d'intégrité convergeaient dans la figure impériale. L'empereur était la clé de voûte, celui sur lequel s'articulait le système symbolique nationaliste. Tout autre acteur historique que les empereurs et les grands de l'aristocratie était exclu du récit national. La réorganisation de l'histoire par la révolution a opéré une substitution. Les masses essentialisées – leur dévouement était une qualité intrinsèque qui les caractérisaient en tant que groupe – sont devenus l'acteur collectif symbolisant le passé, le présent et l'avenir de la nation. Leur légitimité était d'autant plus grande que les masses éthiopiennes étaient reconnues dans le monde entier par « les forces de la paix », c'est-à-dire les pays du monde socialiste. Leur combat pour l'indépendance était inclus dans la lutte mondiale pour l'émancipation.

Illustration 15 : Partisans éthiopiens dans un manuel scolaire



Fig.55 Anti-Fascist and Anti-Imperialist Patriotic Elements.

Source : MOE, *History Grade 10*, Addis Ababa, Curriculum Division, 1979, p. 259.

¹¹²³ « [...] as it has been said earlier, the oppressed and exploited masses of Ethiopia have for long given up their lives for the preservation of the unity, sovereignty, and integrity of the motherland. This is an inherent quality of the broad masses, for which they are renowned and respected by peace loving forces the world over. It is this very inherent quality that has enabled the broad masses to overthrow their age-old yoke of the feodo-bourgeois system and thereby make a stride towards a system that serves the interest of the broad masses ! » ; MOE, *History Grade 10*, Addis Ababa, Curriculum Division, 1979, p. 254.

Certains « féodalistes » avaient tout de même combattu pour chasser l'occupant italien, mais dans une toute autre optique que celle des masses :

« Pendant la lutte de libération menée par le peuple éthiopien, les féodalistes ont aussi participé auprès des paysans et des autres travailleurs mais [ils] considéraient la guerre selon une autre perspective. Pour la classe exploiteuse, c'était un combat pour retrouver le territoire et les immenses propriétés qu'elle avait possédé. C'était un combat à la vie à la mort aux côtés des grands propriétaires parce que la guerre signifiait la reconquête de milliers de vassaux et serfs à dominer sans s'engager dans aucune activité productive que ce soit. D'autre part, les paysans pauvres et les autres secteurs opprimés de la société se sont battus avec acharnement par pur nationalisme et amour pour leur mère-patrie. C'était une guerre anti-impérialiste et anti-fasciste menée pour sauver le peuple d'un gouvernement étranger raciste¹¹²⁴».

La classe dirigeante avait donc combattu pour retrouver ses anciens privilèges tandis que les masses se battaient pour leur liberté et celle de leur pays. Ces dernières avaient, visiblement en toute conscience, participé au combat international contre l'impérialisme et le fascisme. Après cinq années d'exil, l'empereur et ceux qui l'avaient accompagné étaient rentrés en Éthiopie et avaient immédiatement entrepris de réprimer le peuple en lutte et de lui voler les bénéfices de la victoire. Ceux qui avaient fait les plus grands sacrifices se voyaient dépossédés par ceux qui avaient lâchement fui :

« Après cinq années d'un tel combat héroïque, les masses éthiopiennes ont pu lever le drapeau éthiopien tricolore, le symbole de leur indépendance. Un mois plus tard, le monarque féodal, accompagné de ses alliés, la noblesse et l'aristocratie ainsi que des agents et des troupes impérialistes est rentré dans le pays. Ils ont rapidement commencé à chasser les patriotes [...] ceux qui avaient fui se sont nommés patriotes et ont transformé les patriotes en traîtres. [...] Suite à la victoire du combat pour la libération, la noblesse et l'aristocratie ont commis de très nombreux crimes atroces contre le peuple éthiopien¹¹²⁵».

¹¹²⁴ « During the liberation struggle waged by the Ethiopian people, the feudalists alongside with the peasants and other toiling people have also participated but saw the war from a different perspective. To the exploiting class, it was a struggle for the re-attainment of a territory and immense property it used to own. It was a life or death struggle on the side of the big land-owners, because the war meant the reconquest of thousands of vassals and serfs to manipulate without engaging in any sort of production whatsoever. On the other hand, poor peasants and other oppressed sectors of the society fought fiercely out of pure nationalism and love for their motherland. It was an anti-imperialist and anti-fascist war fought to save the people from inhuman foreign racist rule » ; MOE, *History Grade 10*, Addis Ababa, Curriculum Division, 1979, pp. 257-258.

¹¹²⁵ « After five years of such heroic struggle, the Ethiopian broad masses were able to hoist the tri-color Ethiopian flag, the symbol of thier independance. A month later, the feudal monarch, accompanied by his allies, the nobility and aristocracy including imperialist agents and troops returned to the country. They soon began to hunt the patriots [...] The absconders named themselves patriotes and turned the true patriotes into traitors. [...] Following the victory of the liberation struggle, the nobility and the aristocracy committed outnumber of atrocious crimes against the Ethiopian people » ;MOE, *History Grade 10*, Addis Ababa, Curriculum Division,

Mais les masses n'étaient pas dupes, avoir chassé l'occupant italien ne signifiait pas la fin du combat. La conquête de leur liberté impliquait de lutter contre la classe féodale :

« Cependant, pour les masses éthiopiennes, le combat pour l'indépendance totale de toutes les formes d'exploitation et d'oppression n'était pas terminé. Le combat contre le système féodo-capitaliste et contre l'impérialisme, dont le développement s'est particulièrement intensifié après l'invasion et l'occupation fasciste italienne (1936-1941), a continué et a abouti à la révolution démocratique populaire de 1974¹¹²⁶».

Qualifier la résistance contre la tentative de colonisation italienne de lutte anti-fasciste et anti-impérialiste – alors qu'il s'agissait de résister à une invasion, quel qu'ait été l'envahisseur – permettait de situer les masses éthiopiennes dans la lutte des classes qui se jouait à l'échelle mondiale. Le combat des masses contre l'occupant italien et la révolution étaient placés dans un même mouvement de lutte pour l'émancipation. Les « sans histoire » faisaient pour la première fois irruption dans l'histoire nationale pour y occuper une place de choix, et des efforts étaient déployés pour faire entrer – en forçant le trait si nécessaire – leurs actions dans le cadre de la lutte internationale des classes et des peuples opprimés.

... capturée par le Därg

Le passé était ordonné de manière à présenter un mouvement linéaire dont les masses étaient l'acteur, un enchaînement logique qui donnait tout son sens à la révolution. Le chapitre consacré ensuite à cette dernière montrait que l'agencement de l'histoire à partir des masses a été capturé à son profit par le Därg :

« Avant que le régime féodo-bourgeois ne réussisse à subvertir le soulèvement des masses éthiopiennes, le Comité de Coordination des Forces Armées, de la Police et de l'Armée Territoriale¹¹²⁷ a été établi le 28 juin 1974. Et la responsabilité de coordonner et de mener temporairement le combat des masses éthiopiennes a pesé sur les épaules de ce comité de coordination. Ce Comité des Forces Armées, de la Police et de l'Armée Territoriale, en prenant les demandes des masses et des hommes en uniforme comme ses principes directeurs, a commencé à ouvrir la voie à l'intensification du combat [...]. Le Comité de Coordination a eu le

1979, pp. 258-259.

¹¹²⁶ « However, for the Ethiopian masses the struggle for total independence from all forms of exploitation and oppression was not over. The struggle against the feudo-capitalist system and against imperialism the development of which was intensified especially after the Italian fascist invasion and occupation (1936-1941) continued and resulted in the popular democratic revolution of 1974 » ; MOE, *History Grade 10*, Addis Ababa, Curriculum Division, 1979, p. 260.

¹¹²⁷ Nom officiel du Därg.

support actif des masses dans toutes les mesures révolutionnaires qu'il a engagées¹¹²⁸».

Le Därg avait pris en charge la révolution pour devenir le seul représentant des aspirations du peuple éthiopien. Cette responsabilité lui avait plus échoué qu'il ne l'avait choisie ; il avait rempli une mission historique nécessaire. Il avait fait siennes les demandes des masses et ces dernières avaient reconnu en lui leur représentant, leur émanation. Une fois établi que les masses et le Därg ne faisaient qu'un, le terme « masse » pouvait se substituer à « Därg ». Toutes les décisions prises par le Därg devenaient alors celles des masses. Ce sont « les masses éthiopiennes » qui avaient « pris le socialisme scientifique comme guide de leur révolution¹¹²⁹ » ; ce sont à nouveau elles qui « avaient placé en détention » les « pires éléments féodaux et bourgeois¹¹³⁰ ».

Dès lors, tous les ennemis du Därg devenaient des ennemis des masses, tantôt défenseurs de l'ancien régime, tantôt agents de l'impérialisme. Ils avaient agi délibérément contre le Därg, donc contre le peuple et contre l'Éthiopie. La CELU (*Confederation of Ethiopian Labour Unions*), l'union officielle des syndicats qui avait participé activement à la révolution avant d'être dissoute par le Därg, devenait une organisation financée et contrôlée par la CIA¹¹³¹. L'EDU (*Ethiopian Democratic Union*), une organisation composée d'anciens cadres du régime de Haylä Sellasé favorables à un régime parlementaire, était anti-peuple et fasciste¹¹³². Les plus long développements et les invectives les plus dures étaient destinées à l'EPRP, le parti marxiste d'enseignants et d'étudiants qui avait posé le plus grand défi au Därg avant d'être anéanti par la Terreur Rouge :

« Dans cette campagne anti-révolution éthiopienne, le rôle principal a été joué par le soi-disant EPRP. Cette organisation contre-révolutionnaire de l'aile droite de la petite bourgeoisie a fait son possible pour subvertir la révolution éthiopienne en arborant un masque marxiste-léniniste et en revendiquant de défendre les intérêts des masses éthiopiennes, en avançant [...] un slogan

¹¹²⁸ « Before the feudo-bourgeois regime could succeed in subverting the revolutionary uprising of the broad Ethiopian masses, the Coordinating Committee of the Armed Forces, Police and Territorial Army was established on June 28, 1974. And the responsibility of coordinating and leading the struggle of the broad masses for the time fell upon the shoulder of this coordinating committee. This Committee of the Armed Forces, Police and Territorial Army by taking the revolutionary demands of the broad masses and the men-in-uniform as its guiding principles, began to pave the way for the intensification of the struggle [...]. The Coordinating Committee had the active support of the broad masses in all the revolutionary measures it was undertaking » ; MOE, *History Grade 10*, Addis Ababa, Curriculum Division, 1979, p. 284-285.

¹¹²⁹ « The broad Ethiopian masses taking scientific socialism as the guide of their revolution » ; MOE, *History Grade 10*, Addis Ababa, Curriculum Division, 1979, p. 292.

¹¹³⁰ « Those [...] feudal and bourgeois elements, whom the broad Ethiopian masses had placed under custody » ; MOE, *History Grade 10*, Addis Ababa, Curriculum Division, 1979, p. 300.

¹¹³¹ MOE, *History Grade 10*, Addis Ababa, Curriculum Division, 1979, p. 294.

¹¹³² MOE, *History Grade 10*, Addis Ababa, Curriculum Division, 1979, p. 311.

réactionnaire pour l'établissement d'un "gouvernement populaire provisoire" et en affirmant de manière erronée que toutes les mesures révolutionnaires prises et engagées par les masses éthiopiennes n'auraient pas de validité révolutionnaire tant qu'elles n'auraient pas reçu l'approbation de son soi-disant "gouvernement populaire provisoire". Et quand il a réalisé qu'un tel slogan contre-révolutionnaire ne pouvait recevoir un écho favorable des masses éthiopiennes, il a tenté d'égarer ces travailleurs éthiopiens dont la conscience politique était peu développée. En exploitant le bas niveau de conscience politique de ces travailleurs, il les a fait participer à des activités contre-révolutionnaires telles que des arrêts de travail, des grèves, des destructions de machines industrielles, et à de nombreux autres crimes contre-révolutionnaires. Il a aussi tenté d'égarer la jeunesse et particulièrement les étudiants en les agitant pour qu'ils ne continuent pas leurs études tant que son soi-disant "gouvernement populaire provisoire" ne serait pas établi. En outre, il a fait de son mieux pour désorganiser le programme de la *zāmācha* – un programme destiné à améliorer les conditions politiques, économiques et sociales des masses éthiopiennes. [...] Il était devenu impératif de prendre une mesure révolutionnaire décisive contre cette organisation contre-révolutionnaire¹¹³³».

Il n'est pas nécessaire de revenir sur la ligne politique et les activités réelles de l'EPRP qui ont été traitée dans le chapitre 6. Ces passages justifiaient l'extrême violence que le Därg avait déployé contre les organisations qui s'étaient opposées, non pas à la révolution (encore moins aux « masses »), mais au gouvernement des militaires. Il s'agissait d'une déformation et du maquillage d'un passé très récent dont chacun se souvenait.

¹¹³³ « In this anti-Ethiopian revolution campaign, the primary role was played by the so-called EPRP. This counter-revolutionary organization of the right wing section of the petty-bourgeoisie did its best to subvert the Ethiopian revolution by wearing a Marxist-Leninist grab and by claiming to have stood for the interest of the broad Ethiopian masses, by advancing [...] a reactionary slogan which called for the establishment of a « provisional peoples government » and by making the erroneous assertion that all the revolutionary measures that the broad Ethiopian masses took and were undertaking would not have revolutionary validity unless and until they had the seal of approval of its so-called « provisional peoples government ». And when it realized that such a counter revolutionary slogan could not make a responsive chord among the broad Ethiopian masses, it attempted to lead astray those Ethiopian workers whose political consciousness was rather low. By exploiting the low level political consciousness of those workers, it made them engage in such counter revolutionary activities as work stoppage, labour strike, destruction of industrial machines, and numerous other counter revolutionary crimes. It also attempted to lead astray the Ethiopian youth and especially the students by agitating them not to continue their schooling unless its so-called « provisional peoples government » was established. In addition, it did its best to dismantle the Zemecha program – a program designed to help improve the political, economic, social and cultural conditions of the broad Ethiopian masses. [...] It became imperative to take a decisive revolutionary measure against this counter revolutionary organization. And as a result of the strong measure that the broad masses of Ethiopia took against this counter revolutionary organization not only the Ethiopian revolution was protracted but in the processes quite a number of innocent youth and students who were victimized by the reactionary politics and ideology of this anti-people organization were freed and were brought in the camp of the revolution as well » ; MOE, *History Grade 10*, Addis Ababa, Curriculum Division, 1979, pp. 301-303.

Les masses : instruments du progrès « socialiste »

Si l'histoire visait à délégitimer l'ancienne classe dirigeante, à faire des masses le nouveau point d'ancrage du sentiment national et à justifier la prise du pouvoir par le Därg, les manuels de géographie traçaient, eux, le chemin de l'avenir. L'histoire présentait un passé féodal avec lequel il fallait rompre, la géographie présentait la nature des transformations à accomplir et l'Éthiopie socialiste à construire.

Inculquer une idée : l'exposition théorique du projet socialiste

Le manuel de géographie pour le grade 10 présentait une cartographie des activités économiques du pays – l'agriculture, la sylviculture, la pisciculture, l'industrie minière et les autres activités industrielles –, de ses capacités de production envisageables et une leçon de planification « socialiste » de l'économie nationale¹¹³⁴. Il était aussi bien un ouvrage de géographie qu'une présentation édifiante du projet du gouvernement, qui alternait descriptions de l'Éthiopie et expositions théoriques. L'accent était porté sur la production de la vie matérielle, sur le niveau de développement technique et l'organisation de la production. La question de savoir comment les humains pouvaient au mieux produire leur vie matérielle en relation avec leur environnement était au cœur du manuel. Enfin, il comparait de manière constante, en les opposant, les méthodes de production « traditionnelles » et « modernes » d'une part ; les pays capitalistes et les pays socialistes d'autre part. Ce manuel est à mettre en regard avec celui du grade 12 qui alternait descriptions géographiques (sur la topographie, le climat, l'agriculture et la population), programme de développement national et louanges à la révolution¹¹³⁵. Bien plus rigoureux que les manuels d'histoire, les manuels de géographie expliquaient de manière claire les concepts marxistes mobilisés.

Les humains et leur milieu : mode de production, forces productives, rapports de production

Les concepts clés de l'économie politique marxiste exposés pour la première fois dans *l'Introduction à la critique de l'économie politique* soutenaient l'ensemble des démonstrations. L'introduction du manuel du grade 10 annonçait que son objet était l'analyse des relations entre les humains et le milieu naturel. Le facteur décisif qui affectait la vie économique d'une société était la production de sa vie matérielle. Le niveau d'utilisation de l'environnement était lié au niveau technologique atteint. C'était pourquoi les humains cherchaient à mieux contrôler la nature et à améliorer leur niveau de vie à travers de meilleurs modes de

¹¹³⁴ MOE, *Geography Grade 10*, Curriculum Division, 1981, 169 p.

¹¹³⁵ MOE, *Geography Grade 12*, Curriculum Division, 1981, 149 p.

production, eux-mêmes dépendants de l'amélioration des forces productives¹¹³⁶. Ces deux concepts étaient, plus loin, définis à grands traits. Le mode de production comprenait les forces productives et les rapports de production. Les forces productives se composaient des moyens de production (objets et instruments de production), des humains et de leur travail (expérience et compétences). Enfin, les rapports de production étaient les relations entre les différentes classes sociales : qui possédait les moyens de production et qu'est-ce que cela impliquait en terme d'exploitation et de redistribution de la production¹¹³⁷?

Le concept de forces productives était ensuite mobilisé pour expliquer les écarts de richesses et la division des pays du monde en deux catégories. D'un côté, les pays « en développement » qui dépendaient largement de l'agriculture et où vivait 70 % de la population mondiale. De l'autre, les pays « développés », industrialisés, où vivait 30 % de la population mondiale. Les pays « en développement » n'utilisaient pas correctement leurs ressources naturelles. Ils usaient de vieilles méthodes non rentables, en raison du bas niveau de développement de leurs forces productives. Leur niveau de chômage était élevé, l'analphabétisme et la malnutrition y étaient répandus, les populations étaient en mauvaise santé et l'espérance de vie était basse. La capacité de travail de la population s'en trouvait fortement handicapée. Ainsi, la croissance économique était faible car la capacité de production de chaque personne était basse. Dans les pays « développés », au contraire, la productivité de chaque personne et la croissance économique étaient élevées¹¹³⁸. L'avenir des pays « en développement » consistait donc en l'amélioration de leurs forces productives. Ceci devait nécessairement passer par un processus de rationalisation des activités économiques et de contrôle de la nature. Au fur et à mesure que les humains avançaient scientifiquement et technologiquement, ils devenaient capables de connaître les lois qui régissaient le développement de la nature et de la société. Il pouvaient, dès lors, agir consciemment sur leur environnement pour améliorer leurs vies. Les élèves étaient invités à garder ceci à l'esprit dans leur étude de l'environnement géographique éthiopien¹¹³⁹.

Développement socialiste contre développement capitaliste

En s'appuyant, d'une part, sur le contexte d'un monde bipolaire et, d'autre part, sur les « lois de l'histoire » qui définissaient une succession donnée de modes de production, les

¹¹³⁶ MOE, *Geography Grade 10*, Curriculum Division, 1981, p. 1.

¹¹³⁷ MOE, *Geography Grade 10*, Curriculum Division, 1981, p. 5-6.

¹¹³⁸ MOE, *Geography Grade 10*, Curriculum Division, 1981, pp. 2-3.

¹¹³⁹ MOE, *Geography Grade 12*, Curriculum Division, 1981, 149 p. 1.

manuels de géographie affirmaient qu'une organisation rationnelle et efficace de la production – et, au-delà, de l'ensemble de l'activité sociale – ne pouvait venir que d'un système « socialiste », opposé de manière binaire aux systèmes féodal et capitaliste considérés ensemble.

La première question à poser était celle de la propriété des moyens de production, qui déterminait aussi bien les rapports d'exploitation que l'efficacité des activités économiques. Dans les sociétés capitalistes, les bourgeois possédaient les moyens de production et exploitaient le prolétariat ; dans les sociétés socialistes, les moyens de production appartenaient à la société dans son ensemble et l'exploitation de l'homme par l'homme avait cessé¹¹⁴⁰. Comment des relations sociales fondées sur la propriété privée des moyens de production, ou sur des privilèges accaparés par certains sur ces derniers, influent sur la production agricole des pays « en développement » aux économies en premier lieu rurales ? Dans un système féodal, comme celui qu'avait connu l'Éthiopie, les terres étaient possédées par une infime minorité. Placés dans une situation précaire, les paysans n'avaient aucune incitation à améliorer la production. Ceci reprenait, sans réellement l'étayer, l'interprétation des intellectuels éthiopiens de gauche dans les années 1970 : l'arbitraire des prélèvements seigneuriaux et étatiques ne laissaient aux paysans qu'à peine de quoi survivre, quelque quantité qu'ils produisent ; dès lors, ils n'avaient aucun intérêt à améliorer leur productivité et ne disposaient d'aucun capital à investir. C'était pour faire face à ce genre de problème que des réformes agraires avaient été initiées en Asie, en Amérique latine et en Afrique¹¹⁴¹. Dans les régions « en développement », toute transformation sociale et économique pensée de manière rationnelle devait briser les anciennes relations de production féodales et capitalistes, puis en créer de nouvelles pour une distribution équitable des ressources¹¹⁴².

Capitalisme et socialisme s'opposaient ensuite par l'irrationalité du premier et la rationalité du second. Dans les pays capitalistes, l'objectif de la production industrielle était le seul profit. La production était donc orientée vers le marché. Dans les pays socialistes, au contraire, les « lois économiques » étaient appliquées dans l'intérêt de la société dans son ensemble. C'était pourquoi les gouvernements des pays socialistes établissaient des plans¹¹⁴³. Dans une économie capitaliste, la production et les moyens de transports étaient distribués de manière irrationnelle. Des zones étaient hautement équipées et développées, tandis que

¹¹⁴⁰ MOE, *Geography Grade 10*, Curriculum Division, 1981, p. 6.

¹¹⁴¹ MOE, *Geography Grade 10*, Curriculum Division, 1981, pp. 14-15.

¹¹⁴² MOE, *Geography Grade 10*, Curriculum Division, 1981, p. 147.

¹¹⁴³ MOE, *Geography Grade 10*, Curriculum Division, 1981, pp. 67-68.

d'autres demeuraient dans l' « arriération »¹¹⁴⁴. Dans une économie socialiste, la développement systématique et proportionnel de toutes les branches de l'économie en tous lieux signifiait une distribution rationnelle et équilibrée des moyens de production et des transports¹¹⁴⁵. Le socialisme ne laissait personne à la marge des progrès qu'il permettait. Voilà pourquoi un pays comme l'Éthiopie s'était lancé dans une voie socialiste de développement dans le but de créer une économie planifiée indépendante et auto-suffisante¹¹⁴⁶.

La planification selon les « lois de l'économie » s'appuyait tout particulièrement sur la « loi de la distribution de la population ». Le manuel du grade 12 s'appuyait en cela sur les travaux de Marx et Engels sur la distribution territoriale de la population en fonction du mode de production. Ceci permettait à nouveau une comparaison entre les sociétés capitalistes et socialistes. Les premières connaissaient des surplus de population. Cette inadaptation conduisait à des problèmes tels que les mauvaises conditions de logement et le chômage. Les secondes, au contraire, organisaient une distribution rationnelle de la population en fonction de la production. En conséquence, le chômage y avait disparu. Cette distribution rationnelle de la population résultait du développement planifié et proportionné de l'économie nationale¹¹⁴⁷. L'étude de la population était alors essentielle. Le nombre, la croissance et la distribution de la population permettait d'évaluer la capacité humaine de production (*man-power*) disponible pour l'économie nationale et donc de mettre en œuvre des plans de développement¹¹⁴⁸. La distribution des branches de l'économie nationale devait déterminer l'installation de la population et, inversement, la disponibilité d'une force de travail, décider de la distribution de la production¹¹⁴⁹. La densité de la population en certains endroits pouvait conduire à la mise en culture de nouveaux espaces¹¹⁵⁰. En somme, étudier la population et sa distribution revenait à établir une cartographie des capacités de production pour fonder le développement national sur une économie planifiée selon des règles rationnelles.

En définitive, ces manuels défendaient une position scientiste et radicalement rationaliste. Ils témoignaient d'une forte croyance dans la gestion administrative de la nature et de la société ; le projet prétendant se conformer à des lois scientifiquement établies¹¹⁵¹. On

¹¹⁴⁴ MOE, *Geography Grade 10*, Curriculum Division, 1981, p. 123.

¹¹⁴⁵ MOE, *Geography Grade 10*, Curriculum Division, 1981, p. 124.

¹¹⁴⁶ MOE, *Geography Grade 12*, Curriculum Division, 1981, p. 56.

¹¹⁴⁷ MOE, *Geography Grade 12*, Curriculum Division, 1981, p. 63.

¹¹⁴⁸ MOE, *Geography Grade 12*, Curriculum Division, 1981, p. 61.

¹¹⁴⁹ MOE, *Geography Grade 12*, Curriculum Division, 1981, p. 62-63.

¹¹⁵⁰ MOE, *Geography Grade 12*, Curriculum Division, 1981, p. 62.

¹¹⁵¹ James SCOTT, *Seeing Like a State. How Certain Schemes to Improve the Human Condition Have Failed*, New Haven, London, Yale University Press, 1998, pp. 89-90.

pense à « la prétention à l'infaillibilité » des régimes totalitaires dont parlait Hanna Arendt, « fondée moins sur une intelligence supérieure que sur une interprétation correcte des forces essentiellement fiables de l'histoire ou de la nature¹¹⁵² ». L'avenir était prédictible si la bonne méthode était appliquée. Il s'agissait là d'un puissant outil de légitimation d'un pouvoir qui ne saurait se tromper. Cependant, il convient de ne pas postuler le simple usage cynique d'une idéologie qui justifiait de gouverner par l'autoritarisme. Certes, il est indéniable, comme l'a souligné Christopher Clapham, que cette version doctrinaire du marxisme-léninisme a été un instrument important au service « des objectifs nationalistes et étatistes¹¹⁵³ » de Mängestu Haylä-Maryam ; mais ce dernier ne croyait-il pas, aussi, aux progrès permis par la construction de l'Éthiopie socialiste ? Autoritarisme et progressisme ne s'excluent pas systématiquement l'un l'autre. Comme James Scott l'a remarqué par ailleurs, les défenseurs de grands projets fondés sur la science et la raison – eussent-ils été autoritaires et/ou dévastateurs – étaient bien souvent animés d'une foi sincère dans le progrès¹¹⁵⁴.

Le projet d'avenir de l'Éthiopie

Après en avoir exposé les fondements théoriques, les manuels de géographie présentaient l'avenir que le Därg projetait pour l'Éthiopie. Il s'agissait d'un projet calqué sur celui, idéalisé, de l'Union Soviétique, de transformation totale de l'économie et de la société, résolument holiste, dont les piliers seraient une agriculture collectivisée articulée au développement de l'industrie. Une société socialiste devait se doter, sous peine de n'être qu'une utopie, des bases matérielles nécessaires : il était « impossible de penser une société socialiste sans industrie développée¹¹⁵⁵ ». Cependant, la transformation du système de production agricole devait demeurer, dans un premier temps, la priorité. Elle constituait la base sur laquelle seraient construits les développements futurs :

« l'agriculture est la base pour le développement général du pays. Ce fait est fondé sur le processus du développement économique qui a eu lieu dans les pays déjà développés. Dans ces pays, particulièrement dans les pays socialistes, les grandes avancées et la croissance économique rapide ont été accomplies grâce à de profonds changements structurels et technologiques dans le secteur agricole. Il ne fait aucun doute que la première phase de

¹¹⁵² Hanna ARENDT, *Le système totalitaire*, Paris, Éditions du Seuil, 2002 (1948), p. 103.

¹¹⁵³ Christopher CLAPHAM, *Transformation and Continuity in Revolutionary Ethiopia*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988, p. 220.

¹¹⁵⁴ James SCOTT, *Seeing Like a State. How Certain Schemes to Improve the Human Condition Have Failed*, New Haven, London, Yale University Press, 1998, p. 89.

¹¹⁵⁵ MOE, *Geography Grade 12*, Curriculum Division, 1981, p. 113.

développement économique nécessite une augmentation substantielle de la production agricole et si possible une complète refonte de l'organisation et du mode de vie rural traditionnel¹¹⁵⁶».

Les planificateurs éthiopiens fondaient leur projet sur les réalités d'un pays où les producteurs étaient en écrasante majorité des paysans. L'agriculture était au cœur du projet car l'Éthiopie connaissait des disettes et des famines, que l'agriculture était une ressource importante pour le commerce extérieur et qu'elle était la première source d'emploi. Une fois le système de production agricole et la productivité accrue, il serait possible de transférer les travailleurs nécessaires à d'autres branches de l'économie¹¹⁵⁷. Enfin, agriculture et industrie fonctionneraient en complémentarité pour que l'économie puisse « marcher sur deux jambes¹¹⁵⁸». L'industrie avait besoin de matières premières agricoles ; l'agriculture avait besoin d'industrie (tracteurs, engrais etc.) et pouvait être une source de capital pour le développement industriel¹¹⁵⁹.

Le manuel du grade 12 citait Lénine pour comparer l'Éthiopie à la Russie. Ce dernier avait dit : « dans ce pays de paysans, c'est la paysannerie dans son ensemble qui était la première à devoir gagner, qui a gagné le plus et gagné immédiatement de la dictature du prolétariat ». Ceci était vrai aussi pour l'Éthiopie. La révolution avait initié une nouvelle vie pour les masses en libérant les paysans de l'oppression et de l'exploitation féodale. Pour la première fois, les masses travailleuses étaient devenues maîtres des moyens et des produits de la production. Leur revenu avait « immensément augmenté » mais beaucoup restait à faire¹¹⁶⁰. Comment transformer l'agriculture ? D'abord en tirant un meilleur bénéfice des ressources foncières du pays, qui étaient jugées sous-exploitées : « les terres cultivées constituent [...] environ 10 % de la surface totale. C'est, bien sûr, très peu [...]. Cependant, la surface des terres cultivées du pays peut être augmentée, car de nombreux endroits n'ont pas encore été peuplés¹¹⁶¹ ». En 1981, les manuels de géographie anticipaient sur les déplacements de

¹¹⁵⁶ « agriculture is the basis for the over all development process in the country. This fact is borne by the transformation process in the economic development that has taken place in the already developed countries. In those countries, particularly in the socialist countries, the fast advances and rapid economic growth was achieved as a result of major structural and technological changes in the agricultural sector. There is no doubt that the early phase of economic development needs a substantial increase in the agricultural production and if possible a complete overhaul in the set-up and pattern of the traditional way of rural life » ; MOE, *Geography Grade 12*, Curriculum Division, 1981, p. 78.

¹¹⁵⁷ MOE, *Geography Grade 12*, Curriculum Division, 1981, p. 79.

¹¹⁵⁸ MOE, *Geography Grade 12*, Curriculum Division, 1981, p. 81.

¹¹⁵⁹ MOE, *Geography Grade 12*, Curriculum Division, 1981, p. 80.

¹¹⁶⁰ MOE, *Geography, Grade 12*, Curriculum Division, 1981, p. 83.

¹¹⁶¹ « the cultivated land is [...] about 10 % of the total area. This is, of course, very small [...] . However the size of cultivated land of the country can be increased, for there are many areas which have not yet been settled » ; MOE, *Geography Grade 12*, Curriculum Division, 1981, p. 83.

population mis en œuvre après la grande famine de 1984-1985. Il fallait convaincre les élèves, et à travers eux la population, du bien fondé de ce projet en cours d'élaboration, sachant que des populations ne se laissent pas déplacer de bon gré.

Convaincre la population des bénéfiques à long terme d'une telle politique permettait de justifier les sacrifices du présent au nom d'un avenir chargé de promesses. Cette stratégie a été identifiée par Hanna Arendt, dès la fin des années 1940, comme un élément central des idéologies des régimes totalitaires. En effet, selon elle, « il n'est pas de meilleur moyen d'éviter la discussion que de déconnecter un argument du contrôle du présent et de dire que seul l'avenir peut en révéler les mérites¹¹⁶² ». Plus récemment, James Scott, dans son travail sur les grands projets du « modernisme intégral » (*high-modernism*) mis en œuvre au XX^e siècle par des États « progressistes » (parmi lesquels il n'omet pas de ranger le Därg), a avancé un argument proche. Selon Scott, « plus le futur est connu et réalisable – une croyance que la foi dans le progrès encourage – moins les bénéfiques futurs sont révoqués en doute. L'effet concret est de convaincre la plupart des "modernistes intégraux" que la certitude d'un futur meilleur justifie les nombreux sacrifices à court terme pour y parvenir¹¹⁶³ ». Mais il fallait aussi convaincre les générations futures, ceux qui devraient obéir ou mettre en œuvre ces projets : les élèves. À cet effet, les manuels de géographie étaient de véritables bréviaires indiquant le chemin à suivre, un chemin tracé à l'aide de la science, conforme aux lois du développement humain, sur lequel marcher ensemble d'un pas sûr et discipliné.

Il fallait, ensuite, convaincre la population de s'engager dans les coopératives, ces « bases sociales clés de la transformation de l'économie agricole socialiste ». Toujours d'après le manuel du grade 12, leur rôle serait double : assurer la formation technique des paysans et développer leur conscience socialiste¹¹⁶⁴. Cependant, les auteurs rappelaient que la transition vers une économie agricole socialiste allait prendre du temps : le niveau de conscience des membres des coopératives et leur volonté de travailler ensemble ne viendrait que progressivement ; les coopératives serviraient de modèle une fois que les paysans auraient eu la preuve de leur efficacité¹¹⁶⁵. En conséquence, l'agriculture paysanne resterait longtemps dominante, même si la taille et les résultats des fermes d'État augmentaient rapidement.

¹¹⁶² Hanna ARENDT, *Le système totalitaire*, Paris, Éditions du Seuil, 2002 (1948), p. 99.

¹¹⁶³ « To the degree that the future is known and achievable – a belief that the faith in progress encourages – the less future benefits are discounted for uncertainty. The practical effect is to convince most high modernists that the certainty of a better future justifies the many short-term sacrifices required to get there » ; James SCOTT, *Seeing Like a State. How Certain Schemes to Improve the Human Condition Have Failed*, New Haven, London, Yale University Press, 1998, p. 95.

¹¹⁶⁴ MOE, *Geography Grade 12*, Curriculum Division, 1981, p. 86.

¹¹⁶⁵ MOE, *Geography Grade 12*, Curriculum Division, 1981, p. 88.

C'était pourquoi, dans un premier temps, toute croissance sérieuse des rendements agricoles devait passer par une amélioration de la productivité de l'agriculture paysanne¹¹⁶⁶. Or, cette dernière était confrontée à de sérieux problèmes. Les forces productives étaient « arriérées », l'érosion était forte, les conditions de stockage mauvaises, les paysans n'utilisaient ni engrais, ni insecticides, pesticides et herbicides¹¹⁶⁷. Au contraire, les fermes d'État utilisaient des machines, des méthodes scientifiques de culture, des engrais et des graines sélectionnées. Une comparaison systématique de la productivité des méthodes intensives non-mécanisées et extensive mécanisées, qualifiées respectivement de « traditionnelle » et de « moderne » faisait suite à ces déclarations¹¹⁶⁸. L'État éducateur devait impulser la transformation du mode de vie rural « traditionnel » et « arriéré ».

La description du « *Minimum Package Programme* » (MPP) étendu à 440 *wäräda* sur les 550 que comptait le pays résumait parfaitement la teneur de cette transformation projetée de l'agriculture :

« L'objectif premier des MPP est de mettre à disposition des services de développement dans des secteurs tels que la production agricole, l'élevage, la conservation des sols et de l'eau et la promotion des coopératives. En conséquence, les gains sociaux, politiques et économiques de la révolution obtenus par la paysannerie sont évidents. Le revenu par tête des paysans a considérablement augmenté. Cela est vrai aussi pour l'expérience de pays socialistes tels l'Union Soviétique, ce qui confirme qu'il est impossible de construire le socialisme sans une transformation de la petite économie paysanne individuelle vers une agriculture collective à grande échelle, équipée de tracteurs et d'autres machines modernes¹¹⁶⁹».

Ce manuel se consacrait, ensuite, à une argumentation sur le développement de l'industrie lourde et de l'industrie minière. D'une part, des prospections systématiques devaient être menées pour connaître les richesses minières du pays, leur extraction devait être organisée et ses bénéfices mis au service de l'économie nationale. D'autre part, l'industrie métallurgique, la construction navale et la production de ciment devaient être développées, de même que la production de cuir, de caoutchouc, d'engrais, de médicaments, de tabac, de verre

¹¹⁶⁶ MOE, *Geography Grade 12*, Curriculum Division, 1981, p. 89.

¹¹⁶⁷ MOE, *Geography Grade 12*, Curriculum Division, 1981, p. 102.

¹¹⁶⁸ MOE, *Geography Grade 10*, Curriculum Division, 1981, p. 21.

¹¹⁶⁹ « The primary objective of the MPP is to provide extension services in such areas as crop production, animal husbandry, soil and water conservation and cooperative promotion. Accordingly, the social, political and economic gains of the peasantry from the revolution is quite obvious. The per capita income of the peasant has grown considerably. This is also true of the experience of socialist countries such as the Soviet Union, which confirms that it is impossible to build socialism without a change from petty individual peasant economy to a large scale collective farming equipped with tractors and other modern farm machineries » ; MOE, *Geography Grade 12*, Curriculum Division, 1981, p. 85.

et de céramique. Il était enfin essentiel, aussi bien pour l'économie que pour la culture, d'assurer la croissance de l'imprimerie. Ces activités existaient déjà sous le régime « féodo-bourgeois » renversé mais elles étaient résiduelles et au service d'intérêts privés. Les personnes privées, soutenue en cela par le gouvernement, investies dans ces activités n'avaient pas cherché à les développer au-delà de leurs objectifs d'enrichissement personnel. L'Éthiopie révolutionnaire les avait nationalisé pour les développer et les faire fonctionner au service de la nation entière.

Enfin, le pays devait s'urbaniser car l'urbanisation était « une condition nécessaire à l'avancement de la civilisation humaine ». Elle serait permise par une haute productivité agricole qui libérerait de l'agriculture une partie importante de la population¹¹⁷⁰. Il était expliqué que l'urbanisation minimale de l'Éthiopie était due à la topographie difficile, à l'attitude méprisante des classes dirigeantes vis-à-vis des artisans et aux guerres féodales incessantes. L'urbanisation en Éthiopie n'est pas due à un surplus de force de travail dans les campagnes du fait d'une haute productivité agricole, mais du système archaïque de tenure qui rendait la vie rurale misérable et insupportable. Les ruraux avaient alors fui vers les villes pour y trouver une autre forme de misère. Les aristocrates possédant les terrains se sont empressés de construire des bidonvilles en tôle à louer aux nouveaux venus. Le résultat a été un développement incontrôlé de l'urbanisation et une population inactive et déstituée. L'Éthiopie révolutionnaire était en train de résoudre cet héritage du régime féodo-capitaliste¹¹⁷¹.

Des savoirs concrets et applicables au quotidien

À cet égard, d'autres manuels étaient moins bien programmatiques. À la différence des manuels de géographie, les manuels de lecture d'amharique expliquaient que leur rôle était de montrer la voie d'une réorganisation de la vie quotidienne. D'une part, les grandes démonstrations totalisantes laissaient place à des savoirs concrets, applicables par tout un chacun, à la manière de ceux diffusés par la campagne d'alphabétisation¹¹⁷². D'autre part, le mode d'énonciation des messages envoyés était bien plus souple. Les manuels d'amharique assénaient moins des vérités indiscutables qu'ils ne proposaient des arts de faire et des manières de vivre en collectivité. Celui du grade 11 expliquait que les idées que l'élève entendait, énonçait, lisait et écrivait en classe de langue, devaient fournir des savoirs utiles, en

¹¹⁷⁰ MOE, *Geography Grade 12*, Curriculum Division, 1981, p. 71.

¹¹⁷¹ MOE, *Geography Grade 12*, Curriculum Division, 1981, p. 74.

¹¹⁷² Chapitre 6.

général, à la vie sociale. Les élèves pouvaient ensuite transmettre ces idées hors de l'école, par la pratique, en travaillant¹¹⁷³. Ceci constituait une traduction dans les savoirs scolaires de l'objectif d'intégrer l'école dans la vie des villages, d'en faire une institution ouverte, qui entretient des échanges avec son environnement social pour transformer le monde par le bas, par les actions cumulées de toutes et tous. En classe, les élèves devaient apprendre à échanger pour élaborer collectivement des idées ; cette pratique devait ensuite se répandre dans la société pour donner naissance à des communautés dynamiques.

Les auteurs expliquaient la nouveauté de cette démarche. Sous le régime précédent, les cours de langue étaient fondés sur l'apprentissage par-cœur. Les enseignements n'étaient ni intégrés ni concrets. Ils n'étaient pas fondés sur la vie quotidienne. Au lieu de cela, les contenus flattaient la classe au pouvoir pour renforcer sa position. Une fois sorti du monde de l'école, l'ancien élève n'avait pas d'opinions personnelles. Il était un flatteur et un travailleur de bureau soumis qui ne s'embarrassait pas pour défendre des droits¹¹⁷⁴. Au contraire, les manuels de langue de la nouvelle Éthiopie socialiste avaient été élaborés de manière à transmettre des techniques utiles. Il était souhaitable que les savoirs récoltés dans les manuels de langue fassent de l'élève un producteur et un bon citoyen socialiste.

Les manuels étaient organisés en une série de courts chapitres composés au plus de 10 pages. Ils peuvent être regroupés autour de trois thématiques : les techniques de production, l'éducation des citoyens et l'ouverture de la vie rurale vers l'espace national.

Les chapitres consacrés à la production n'étaient pas déconnectés du présent pour être projetés dans l'avenir d'une agriculture à grande échelle. Ils se consacraient aux activités agricoles pratiquées dans le cadre de l'agriculture paysanne, dont les manuels de géographie appelaient, dans un premier temps, à l'amélioration de la productivité. Les manuels dispensaient des savoirs qui prenaient acte du fait que chaque famille paysanne était une unité de production qui devait améliorer sa propre productivité. Les passages portant sur l'agriculture et l'élevage présentaient des techniques dites « modernes » (*zämäñawi*). Ils traitaient notamment de l'entretien et de la fertilité des sols à travers les méthodes de labours, la plantation d'arbres sur les terrains en pente et d'herbe aux limites des champs pour lutter contre l'érosion¹¹⁷⁵. D'autres invitaient à améliorer la production de produits agricoles

¹¹⁷³ Par exemple : MOE, የአማርኛ መማሪያ 8 ኛ ክፍል (*Manuel d'Amharique, Grade 8*), Curriculum Department, 1976 (1968 EC), pp. i-iii ; MOE, የአማርኛ መማሪያ 11 ኛ ክፍል (*Manuel d'Amharique, Grade 11*), Curriculum Department, 1977 (1969 EC), pp. i-iii.

¹¹⁷⁴ MOE, የአማርኛ መማሪያ 8 ኛ ክፍል (*Manuel d'Amharique, Grade 8*), Curriculum Department, 1976 (1968 EC), p. ii.

¹¹⁷⁵ MOE, የአማርኛ መማሪያ 8 ኛ ክፍል (*Manuel d'Amharique, Grade 8*), Curriculum Department, 1976 (1968 EC),

commercialisables comme le café : comment éviter les maladies, comment choisir les lieux les plus adaptés, comment amender les sols. Les chapitres consacrés à l'élevage expliquaient que chaque paysan devait veiller à améliorer son cheptel en sachant lutter contre les maladies des animaux, et en sélectionnant les races pour qu'elles soient adaptées aux différents climats et à leur rôle dans la production (produire du lait, de la viande ou labourer)¹¹⁷⁶. Il fallait aussi assurer le suivi de la production de chaque bête pour garder les plus productives¹¹⁷⁷. Qu'il s'agisse de l'agriculture ou de l'élevage, il était toujours conseillé d'étudier l'état du marché de manière à pouvoir vendre correctement les produits. En définitive, les manuels d'Amharique invitaient à rationaliser les pratiques de l'agriculture paysanne, grâce à des techniques simples, pour que les familles disposent de surplus à vendre. La première étape vers le progrès était de libérer une économie familiale fragile des aléas de l'agriculture de subsistance.

Une série de chapitres étaient, ensuite, consacrés à la création d'un « comportement socialiste ». Ce comportement impliquait, d'abord, une morale caractérisée par l'esprit d'unité, d'égalité, de fraternité et de franchise¹¹⁷⁸. Les membres de l'Éthiopie socialiste devaient être, ensuite, politiquement conscients de manière à défendre leurs droits, à lutter contre l'exploitation et à agir pour la construction de la société nouvelle. Le rôle de la culture était ici essentiel. Dans une société qui avait choisi le socialisme, la littérature, par exemple, ne devait plus s'adresser à une minorité d'intellectuels mais aux masses opprimées. Elle devait parler de la vie quotidienne, de ses problèmes, et proposer des solutions, c'est-à-dire éduquer pour montrer la voie du développement socialiste¹¹⁷⁹. Enfin, ces chapitres qui visaient à inculquer des attitudes sociales et politiques étaient complétés par d'autres, plus théoriques, qui diffusaient une culture politique marxiste de base et encourageaient une lecture critique du monde : courtes biographies de Marx et Engels¹¹⁸⁰ ; grands traits de la méthode dialectique pour comprendre le monde et les sociétés¹¹⁸¹ ; défense de l'économie planifiée¹¹⁸² ; analyse

p. 1.

¹¹⁷⁶ MOE, የአማርኛ መማሪያ 8 ኛ ክፍል (*Manuel d'Amharique, Grade 8*), Curriculum Department, 1976 (1968 EC), pp. 20-21.

¹¹⁷⁷ MOE, የአማርኛ መማሪያ 8 ኛ ክፍል (*Manuel d'Amharique, Grade 8*), Curriculum Department, 1976 (1968 EC), p. 24.

¹¹⁷⁸ MOE, የአማርኛ መማሪያ 11 ኛ ክፍል (*Manuel d'Amharique, Grade 11*), Curriculum Department, 1977 (1969 EC), p. iii.

¹¹⁷⁹ MOE, የአማርኛ መማሪያ 11 ኛ ክፍል (*Manuel d'Amharique, Grade 11*), Curriculum Department, 1977 (1969 EC), p. 31.

¹¹⁸⁰ MOE, የአማርኛ መማሪያ 11 ኛ ክፍል (*Manuel d'Amharique, Grade 11*), Curriculum Department, 1977 (1969 EC), pp. 67-77.

¹¹⁸¹ MOE, የአማርኛ መማሪያ 11 ኛ ክፍል (*Manuel d'Amharique, Grade 11*), Curriculum Department, 1977 (1969 EC), pp. 86-95.

¹¹⁸² MOE, የአማርኛ መማሪያ 11 ኛ ክፍል (*Manuel d'Amharique, Grade 11*), Curriculum Department, 1977 (1969 EC), pp. 133-139.

générale du « système bourgeois », de l'impérialisme et de leurs contradictions internes¹¹⁸³.

Enfin, les manuels de lecture visaient à intégrer les élèves et, à travers eux, les communautés à l'espace et au temps de la nation. Si les manuels d'histoire tâchaient d'inculquer un nouvel imaginaire national grâce à un passé réinterprété, ceux d'Amharique s'intéressaient à la nation dans sa matérialité. Ils invitaient les élèves à s'approprier les multiples vecteurs d'appartenance commune dispersés sur le territoire. Les fonctions des administrations, des services de santé et des coopératives étaient décrites, en précisant que ces institutions étaient des biens communs appartenant aux masses. L'idée d'appartenance à une communauté large était développée dans les chapitres consacrés aux moyens de communications (tels que les lettres, le télégramme et le téléphone qui permettent des contacts à distance) et aux brochures, aux journaux, à la radio et à la télévision (grâce auxquels l'État diffusait les nouvelles nationales et la culture révolutionnaire). Faire entrer les masses dans l'espace de la nation passait, enfin, par une présentation des moyens de transport, des différents types de routes et des méthodes d'entretien des pistes¹¹⁸⁴. Ce dernier thème visait aussi bien à décloisonner le territoire qu'à inciter les villageois à entretenir eux-mêmes leurs infrastructures.

En résumé, les enseignements diffusés par les manuels d'Amharique témoignaient du souci d'intégrer l'école à la vie de la population et à transmettre aux élèves une culture politique et morale de base. Ils visaient des objectifs à court terme là où les manuels de géographie présentaient une projection sur le temps long. Les grands projets mis en œuvre par l'État et la création d'une nouvelle personnalité socialiste, les transformations macroscopiques entreprises à l'échelle nationale et la diffusion de nouvelles pratiques quotidiennes étaient complémentaires. La révolution ne pouvait réussir si l'un de ces éléments venait à manquer. Le projet résolument holistique du Därg était donc présenté de manière détaillée dans les enseignements scolaires. L'ensemble de la population devait être placé dans la voie du développement socialiste par des transformations politiques, économiques, sociales et culturelles, touchant les vies individuelles aussi bien que collectives. Personne ne devait rester à l'écart.

¹¹⁸³ MOE, የአማርኛ መማሪያ 11 ኛ ክፍል (Manuel d'Amharique, Grade 11), Curriculum Department, 1977 (1969 EC), pp. 13-20 et pp. 24-28.

¹¹⁸⁴ MOE, የአማርኛ መማሪያ 11 ኛ ክፍል (Manuel d'Amharique, Grade 11), Curriculum Department, 1977 (1969 EC), p. iii.

Les femmes de la nation socialiste

Le programme de la *National Democratic Revolution*, annoncé en avril 1976, évoquait du bout des lèvres la question du genre. Il contenait un court passage déclarant que nul ne bénéficierait plus d'aucun privilège d'accès à l'emploi en raison de sa religion ou de son sexe¹¹⁸⁵. La brochure *Ethiopia in Revolution*, éditée quelques mois plus tard par le ministère de l'Information, consacrait deux pages à la condition des femmes en Éthiopie – elles subissaient à la fois l'oppression de classe et l'oppression patriarcale – et annonçait leur émancipation en cours au sein de l'Éthiopie socialiste¹¹⁸⁶. Quant à la *Constitution de la République Démocratique et Populaire d'Éthiopie*, promulguée en 1987, elle déclarait : « l'État accordera aux femmes un soutien particulier surtout dans leur éducation, leur formation et leur emploi afin qu'elles soient à même de participer à l'égalité avec les hommes dans les domaines économiques, sociaux et culturels¹¹⁸⁷ ». Comment ces déclarations se sont-elles traduites dans les manuels scolaires ?

Le manuel d'Amharique pour le grade 11 expliquait la théorie de la double oppression de genre et de classe subie par les femmes. Le chapitre commençait par pointer la responsabilité des religions, chrétiennes et musulmanes, et de l'ordre bourgeois. Le livre saint des chrétiens disait que la femme avait été créée après l'homme à partir d'une de ses « côtes¹¹⁸⁸ », qu'elle n'était pas une création achevée et ne pouvait, dès lors, être considérée comme son égale. C'était pourquoi Dieu avait ordonné que la femme soit « un objet au service de l'homme »¹¹⁸⁹. De son côté, la religion musulmane affirmait de même. Elle « conseillait de battre les femmes » et un homme pouvait épouser jusqu'à quatre femmes et celles-ci devaient se voiler¹¹⁹⁰. L'ordre bourgeois n'avait pas amélioré cette situation. Au contraire, il défendait l'idée que la nature avait fait les hommes puissants et les femmes faibles, donc inférieures. C'était pourquoi les premiers devaient donner les ordres et les secondes, obéir. Bref, la mise en infériorité des femmes était justifiée tantôt par la croyance religieuse tantôt par la nature.

¹¹⁸⁵ PROVISIONAL MILITARY GOVERNMENT OF ETHIOPIA, *Programme of the National Democratic Revolution of Ethiopia*, Addis Ababa, 20 April 1976, p. 6.

¹¹⁸⁶ MOI, *Ethiopia in Revolution*, Ethiopian Revolution Information Center, Addis Ababa, July 1977, pp. 37-39.

¹¹⁸⁷ RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE D'ÉTHIOPIE, *Constitution de la République Démocratique et Populaire d'Éthiopie*, Negarit Gazeta, 47ème année, Proclamation No. 1 de 1987, Addis-Abeba, 12 septembre 1987,

¹¹⁸⁸ « ከወንድየው አጥንት » ; MOE, የአማርኛ መማሪያ 11 ኛ ክፍል (*Manuel d'Amharique, Grade 11*), Curriculum Department, 1977 (1969 EC), p. 121.

¹¹⁸⁹ « ሱት እንደ ዕቃ የወንድ አገልጋይ መሆኗ የእግዚአብሔር ትእዛዝና ፈቃድ በመሆኑ አምና መቀበል ይኖር » ; MOE, የአማርኛ መማሪያ 11 ኛ ክፍል (*Manuel d'Amharique, Grade 11*), Curriculum Department, 1977 (1969 EC), p. 121.

¹¹⁹⁰ MOE, የአማርኛ መማሪያ 11 ኛ ክፍል (*Manuel d'Amharique, Grade 11*), Curriculum Department, 1977 (1969 EC), p. 121.

Le socialisme scientifique avait, quant à lui, montré que les femmes, qu'elles soient de la classe des opprimés ou de celle des oppresseurs, étaient toujours placées en situation d'infériorité. Cette situation d'oppression devait cesser : dans la société socialiste, les femmes étaient égales aux hommes¹¹⁹¹.

Venait ensuite une explication fondée sur des arguments historiques tirés de *L'Origine de la famille, de la propriété privée et de l'État*, de Friedrich Engels. Le matriarcat avait existé au sein des « sociétés primitives¹¹⁹²», où opprimés et oppresseurs n'existaient pas, où la vie collective était fondée sur l'égalité et où les biens étaient partagés équitablement. Puis au cours des siècles, les humains s'étaient multipliés et, en travaillant à améliorer leurs conditions d'existence, ils avaient augmenté et diversifié la production. Un partage des tâches entre les hommes et les femmes était alors apparu : les uns allant chercher à l'extérieur la nourriture, les autres s'occupant des enfants et des travaux domestiques. Au fur et à mesure que la production et les échanges de biens s'étaient développés, les hommes avaient pris le contrôle du commerce et s'étaient arrogés la propriété des marchandises, tandis que les femmes n'avaient accès qu'aux biens matériels présents dans le foyer. Le développement de la propriété privée avait, ainsi, bénéficié aux hommes en excluant les femmes¹¹⁹³. Avec la société esclavagiste, ensuite, étaient apparues les classes des oppresseurs et des opprimés. Alors, la double oppression de classe et de genre s'était abattue sur les femmes de la classe opprimée¹¹⁹⁴. Le chapitre se concluait sur le rôle essentiel joué par les femmes dans l'histoire de la révolution. Les femmes devaient se battre aux côtés des hommes opprimés contre la classe des oppresseurs. Une fois les classes abolies et les moyens de production devenus collectifs, les femmes deviennent les égales des hommes ; il est alors possible de parler de société socialiste¹¹⁹⁵. Ce chapitre présentait donc la question de l'oppression des femmes en se conformant à la version soviétique. La question des rapports de sexe était incluse dans le processus du matérialisme historique et la libération des femmes étaient subordonnée à la construction du socialisme.

Cependant, si ce passage affirmait l'égalité des sexes dans la société socialiste, l'étude

¹¹⁹¹ MOE, የአማርኛ መማሪያ 11 ኛ ክፍል (*Manuel d'Amharique, Grade 11*), Curriculum Department, 1977 (1969 EC), p. 122.

¹¹⁹² « የጋርዮሽ ጎብረተሰብ ».

¹¹⁹³ MOE, የአማርኛ መማሪያ 11 ኛ ክፍል (*Manuel d'Amharique, Grade 11*), Curriculum Department, 1977 (1969 EC), p. 123.

¹¹⁹⁴ MOE, የአማርኛ መማሪያ 11 ኛ ክፍል (*Manuel d'Amharique, Grade 11*), Curriculum Department, 1977 (1969 EC), p. 124.

¹¹⁹⁵ MOE, የአማርኛ መማሪያ 11 ኛ ክፍል (*Manuel d'Amharique, Grade 11*), Curriculum Department, 1977 (1969 EC), p. 124-125.

Gender Analysis of Primary School Textbooks, publiée en 1989 par le ministère de l'Éducation, témoignait d'une forte domination du masculin et de la prégnance des stéréotypes de genre. Les auteurs ont procédé à une analyse textuelle et iconographique de cinquante manuels des grades 1 à 8. Ils se sont penchés sur le vocabulaire utilisé, sur les types d'activités dans lesquelles les femmes étaient représentées et sur les principaux traits de caractère qui leur étaient attribués. Tout d'abord, 71 % des noms propres utilisés étaient masculins¹¹⁹⁶, ce qui incitait les filles à considérer que les manuels ne leur étaient pas adressés¹¹⁹⁷. En histoire, 99 % des noms de personnes étaient masculins (625 contre 6 femmes) tandis qu'en économie domestique, 100 % des noms propres cités étaient féminins¹¹⁹⁸. Les noms communs masculins définissaient les hommes comme des « soldats », « travailleurs » et « citoyens », les filles comme des mères et des sœurs. Tout ceci légitimait les rôles publics et privés réservés respectivement aux hommes et aux femmes, alors que le manuel d'Amharique du grade 11 appelait à leur remise en question. Sur l'ensemble des manuels étudiés, en tête des adjectifs féminins venaient « enceinte », « fertile », puis « charmante », « jolie » et « décente ». « Enceinte » et « fertile » apparaissaient 30 fois, tandis que « femme opprimée » et « intellectuelle révolutionnaire » n'avaient droit respectivement qu'à deux et une seule occurrences¹¹⁹⁹. Au contraire, en tête des adjectifs masculins venait « meneur des travailleurs », « meneur révolutionnaire », « compagnon de bataille », « héros » et « combattant de la liberté »¹²⁰⁰. Les stéréotypes attachés au genre étaient tenaces. Considérant que les manuels scolaires constituent une expérience indirecte du monde, cette manière de représenter, d'une part, les femmes faibles, dépendantes et inférieures ; et, d'autre part, les hommes courageux, indépendants et supérieurs ne pouvait que contribuer à la reproduction des relations de genre¹²⁰¹.

Les manuels scolaires sont une des mises en pratique du discours sur l'émancipation des femmes. Les décalages observés entre les déclarations officielles et leurs traductions dans les enseignements à transmettre témoignent de sévères limites. Ceci reflète la manière dont le rôle et le statut des femmes dans la nation socialiste étaient, en dépit des discours, pensées par

¹¹⁹⁶ MOE, *Gender Analysis of Primary School Textbooks*, Addis Ababa, 1989, p. 17.

¹¹⁹⁷ GENNET ZEWDIE, « Women in Primary and Secondary Education », in Tsehai Berhane Sellasie (eds.), *Gender Issues in Ethiopia*, Addis Ababa University, 1991, p. 97.

¹¹⁹⁸ MOE, *Gender Analysis of Primary School Textbooks*, Addis Ababa, 1989, p. 17.

¹¹⁹⁹ « pregnant », « fertile », « pleasant », « pretty », « decent ».

¹²⁰⁰ « workers leader », « revolutionary leader », « battle field companion », « hero », « freedom fighter » ; MOE, *Gender Analysis of Primary School Textbooks*, Addis Ababa, 1989, p. 21.

¹²⁰¹ GENNET ZEWDIE, « Women in Primary and Secondary Education », in Tsehai Berhane Sellasie (eds.), *Gender Issues in Ethiopia*, Addis Ababa University, 1991, p. 97.

les acteurs gouvernementaux et, plus largement, du relatif désintérêt de l'*intelligentsia* éthiopienne de gauche pour l'émancipation des femmes. Au service de la révolution, dans le projet de construction d'une société nouvelle, ces dernières étaient toujours, en premier lieu, des mères et des épouses subordonnées aux hommes. Aucun effort n'a été porté sur la traduction des discours sur l'égalité des sexes dans les savoirs enseignés. Ils reflétaient les représentations du sens commun sur les femmes. L'éducation scolaire reçue sous le régime précédent n'avait pas permis, loin s'en faut, une rupture avec le sens commun et le mouvement étudiant n'avait pas montré, rhétorique mise à part, d'intérêt particulier pour les questions de genre¹²⁰². Ceci montre, enfin, que le concept de « masse » constamment mobilisé pour redéfinir une nation homogène unifiée par la solidarité de classe ne parvenait pas à cacher d'autres distinctions. Si la classe parvenait, dans le discours, à être gommée, ce n'était pas le cas du genre qui demeurait un critère puissant de hiérarchisation.

Conclusion

Les enseignements montrent, d'abord, comment le Därg a fait réinterpréter le passé à l'aune de la lutte des classes et du combat pour le maintien de l'indépendance. Il s'agissait de renouveler le sentiment national en le fondant sur la fierté d'appartenir à des masses héroïques enfin libérées de l'oppression, des masses qui étaient devenues, en lieu et place de l'empereur, la représentation mythique du passé, du présent et du futur de la nation. Le passé a, de même, été revu à travers un matérialisme historique téléologique pour légitimer le choix du socialisme – vers lequel l'humanité entière convergerait inexorablement – et le pouvoir du Därg. Ce dernier affirmait, d'une part, être le seul représentant légitime des masses : les élites du régime renversé étaient jugées responsables de tous les maux de l'Éthiopie ; les autres composantes du mouvement révolutionnaire étaient rangées dans le camp des ennemis du peuple éthiopien, favorables au retour du régime féodal, agents de l'impérialisme ou fascistes. Le Därg prétendait, d'autre part, connaître les lois du développement des sociétés grâce à un marxisme-léninisme érigé en science exacte. C'est ainsi qu'il s'est doté d'un grand projet emprunté à l'Union Soviétique, un avenir planifié selon la raison, la vérité scientifiquement établie qui ne pouvait être contestée. Il est intéressant d'observer que les politiques menées de manière expéditives à partir de la grande famine de 1984-1985 étaient déjà présentées dans les manuels édités en 1979. Les déplacements forcés de populations de zones densément peuplées

¹²⁰² Chapitres 3 et 6. Sur la question du genre dans le mouvement étudiant éthiopien, voir BAHRU ZEWEDE (eds.), *Documenting the Ethiopian Student Movement : An Exercise in Oral History*, Addis Ababa, Forum for Social Studies, 2010, pp. 117-127.

frappées par la famine vers des zones à mettre en culture, accompagnés de la villagisation pour doter les campagnes d'infrastructures et mettre en œuvre la collectivisation de l'agriculture ont été présentée aux élèves six ans avant d'être appliquées.

En définitive, les savoirs enseignés n'ont pas été refondus seulement en fonction d'une nouvelle idéologie porteuse de manières autres de voir le monde, d'imaginer la nation et de projeter l'avenir de la société. Les nouveaux enseignements et leur mode d'énonciation témoignent des liens étroits entre les transformations des savoirs scolaires et celles des formes d'exercice du pouvoir. Enseignements fondés sur une « science exacte », mode d'énonciation catégorique et pratique autoritaire du pouvoir sont articulés.

Chapitre 9

Expériences scolaires : l'ouverture et la violence

Les quelques années entre la fin de la Terreur Rouge en 1978 et la famine de 1984-1985 ont été celles d'un mouvement inédit vers les écoles. Les finalités de l'éducation et les programmes scolaires ont été refondus de manière à ce que l'éducation participe à la construction de l'Éthiopie socialiste. Ces deux phénomènes invitent à s'intéresser maintenant à la vie quotidienne de l'école et à l'expérience scolaire des enseignants et des élèves. Se pencher sur la classe et la cour, comme lieux où s'articulent – à travers des relations humaines et sociales qui donnent son « climat » à l'espace scolaire – les prescriptions des programmes et les recommandations pédagogiques, permet de cerner une partie des effets concrets des transformations éducatives mises en œuvre¹²⁰³. En étudiant les relations pédagogiques, les sociabilités et les rituels scolaires, il s'agit de comprendre comment se sont articulées transformations du politique et transformations éducatives, de mettre à jour les écarts et tensions générées, pour éclairer les réceptions des pratiques et des discours éducatifs. Tout d'abord, quelles étaient les nouvelles relations politiques et culturelles entre l'école et son environnement social, dans un contexte où les hiérarchies sociales et les rapports de pouvoir avaient été remodelés par la réforme agraire et le discours égalitaire du régime ? Quelles formes, ensuite, ont pris les rapports de pouvoir entre les enseignants et les élèves, et entre les élèves eux-mêmes, à la lumière des découpages sociaux d'identité, de classe et de genre ? Comment, enfin, les finalités d'éduquer « pour la conscience politique » et « pour la production » se sont-elles traduites en actes dans l'espace scolaire ?

La fin de la domination culturelle du Nord ?

Entrer à l'école : l'atténuation des obstacles culturels ?

Sous le régime de Haylä Sellasé, l'école gouvernementale était une réalité urbaine. Les jeunes Wolaita ruraux désireux de continuer leurs études au-delà des écoles primaires rurales protestantes de l'Église *Qalä Heywät* se heurtaient à des obstacles d'ordre politique et culturel.

¹²⁰³ Kristof DAMS, Marc DEPAEPE, Frank SIMON, « Sneaking into School : classroom history at work », in Ian GROSVENOR, Martin LAWN, Kate ROUSMANIERE (eds.), *Silencies and Images – The Social History of the Classroom*, New York, Peter Lang, 1999, pp. 15-46.

Il leur fallait, d'une part, franchir la frontière qui séparait la campagne de la ville et, d'autre part, quitter des écoles de villages familières, fondées et gérées par leur communauté, pour une institution d'État. Les obstacles rencontrés étaient tout autant dus aux caractéristiques de la ville qu'à celles de l'école. La ville était une projection du centre au cœur de la périphérie ; le lieu du pouvoir où trônaient les administrations, où se regroupaient les colons venus du nord, où convergeaient les ressources soutirées des campagnes, où la langue amharique était de rigueur. En ville, les Wolaita venus des campagnes ressentaient tout le poids de leur marginalisation. L'école, quant à elle, hiérarchisait les différents groupes gouvernés à l'aune de la culture du nord et visait à plier les identités dans le moule « amhara ». Dans le Wolaita, et dans le Sud en général, aller à l'école secondaire impliquait, pour les ruraux, de s'adapter au monde du dominant ; toutes et tous n'étaient pas armés de manière égale pour le faire. Ce monde n'était, de fait, pas particulièrement accueillant :

« Le régime amhara... jusqu'au Därg... n'a jamais accepté [ceux de] notre peuple comme citoyens, dans le domaine éducatif particulièrement, et de donner des postes d'administrateur, commandant de police et des choses comme cela. Et c'était notre problème. Même pour vivre dans la ville. Tu sais, actuellement [...] 95 % sont Wolaita. À cette époque, 99 % n'étaient pas Wolaita mais d'autres peuples, l'opposé¹²⁰⁴».

Abäbä Fola établit le lien entre la scolarisation, le fait de devoir rejoindre la ville pour étudier et les opportunités d'emploi permises à la sortie des études. Il rappelle, qu'avant le Därg, ces trois volets faisaient système pour poser de sérieuses difficultés d'accès à une pleine appartenance à la communauté politique nationale. Il insiste sur le fait que, depuis, la ville a changé de visage après avoir été investie par les Wolaita. Toutefois, 50 % de la population urbaine était Wolaita en 1967 et 60 % au début des années 2000¹²⁰⁵. En termes démographiques, la transformation n'a donc pas été si franche. Cependant, le témoignage d'Abäbä Fola est révélateur du fait que la ville a perdu sa prééminence « amhara » et que les Wolaita d'origine rurale ne s'y sentaient plus étrangers. Cette « appropriation de la ville par les populations Wolaita¹²⁰⁶», soulignée par Sabine Planel, a débuté sous le Därg. Il s'est moins agi

¹²⁰⁴ « The Amhara regime just... until the Därg time... never accepted our people has citizenship, in the educational area specially. And to give position as administrator, police commander and like that. And that was our problem. Even to live in the town. Do you know at this time [...] 95% it is Wolaita. At that time 99% not Wolaita but other peoples, the opposite » ; ABÄBÄ FOLA, enseignant. Entretien, 18 novembre 2009, Soddo, Wolaita.

¹²⁰⁵ Sabine PLANEL, *La chute d'un Éden éthiopien : le Wolaita, une campagne en recomposition*, Paris, IRD, 2008, p. 205.

¹²⁰⁶ Sabine PLANEL, *La chute d'un Éden éthiopien : le Wolaita, une campagne en recomposition*, Paris, IRD, 2008, p. 205.

d'une transformation radicale de la sociologie urbaine que d'une modification des rapports de pouvoir. Ceux parmi les colons et descendants de colons qui se comportaient en maîtres sous le régime de Haylä Sellasé ne pouvaient plus le faire sous le Därg. Il n'était plus possible de se conduire comme si les Wolaita ruraux – non assimilés – étaient des citoyens de seconde catégorie, ni de les traiter en subalternes en raison de leur identité frappée d'infériorité. Dès lors, la ville s'est ouverte aux composantes de la population locale qui avaient été tenues éloignées des structures du pouvoir et culturellement marginalisées. Inscrit dans le discours du Därg sur l'égalité des nationalités, ce phénomène se comprend, aussi, dans le double mouvement né de la politique d'encadrement. Plus contrôlées, les populations rurales ont été, aussi, mieux intégrées. Cette intégration dans des structures serrées de contrôle social a rendu le pouvoir plus intrusif, mais aussi moins étranger. Par conséquent, la ville s'est faite plus accueillante.

De la même manière, le Därg a incorporé des membres des populations périphériques dans les structures gouvernementales, notamment locales et régionales. Christopher Clapham a noté que « le nouveau régime [...] a tenté de réformer l'administration régionale en nommant des administrateurs [...] originaires de la région elle-même », et que la plupart d'entre eux étaient de jeunes hommes ayant reçu une éducation scolaire¹²⁰⁷. Concernant le Wolaita en particulier, Jacques Bureau a noté que, dès 1981, les Wolaita avaient acquis « la maîtrise de leurs rouages politiques puisqu'ils [détenaient] la presque totalité des postes clés de leur administration¹²⁰⁸ ». Il s'agissait de la minorité scolarisée qui a pu, bien plus facilement que sous le régime précédent, être intégrée aux structures du pouvoir. Mais, comme en témoigne le paysan Mana Madibo, ce processus a eu un impact plus large :

« Nous étions frustrés par l'administrateur du Shāwa qui marchait armé. Il pouvait même réduire en servitude quelqu'un croisé sur la route. Maintenant, nous sommes dans une bonne position, petit à petit nos enfants ont été éduqués. Ils sont magistrats, policiers et occupent toutes sortes de postes dans le gouvernement. Avec l'homme du Shāwa, nous nous cachions dans les bois. Maintenant, nous sommes passés de l'ombre à la lumière. C'est le mérite de l'éducation, cela donne l'égalité et la confiance en soi. En face du juge ou de la police, nous marchons normalement, nous ne nous prosternons plus¹²⁰⁹ ».

¹²⁰⁷ « the new regime [...] sought to reform regional government by appointing chief administrators [...] who originated from the region itself » ; Christopher CLAPHAM, *Transformation and Continuity in Revolutionary Ethiopia*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988, p. 202.

¹²⁰⁸ Jacques BUREAU, « Comment s'écrit l'histoire d'une province d'Éthiopie : le Wollaita », *Abbay. Études éthiopiennes*, n° 11, 1980-82, p. 225.

¹²⁰⁹ ANJULO AGAGO, paysan. Entretien, décembre 2010, Dubbo, Wolaita. Traduction : Asela Gujubo.

Il est vrai que Mana Madibo évoque un mouvement qui a eu cours sur un temps long, du régime de Haylä Sellasé au gouvernement fédéral actuel dans lequel l'écrasante majorité des fonctions administratives sont occupées par des personnes de la région. Cependant, il insiste, tout le long de l'entretien, sur la période du Därg comme étant celle où le processus a été amorcé. L'école étant la voie vers des emplois administratifs, l'éducation de masse promue par le Därg, en même temps que l'élargissement des critères d'appartenance à la nation, a joué un rôle central. Les écoles se sont faites plus nombreuses et, dans le même mouvement, les formes de discrimination qui en conditionnaient l'accès se sont atténuées : « nous devions changer de nom pour un nom amhara [...]. Sinon, c'était très difficile de continuer notre éducation. [...] C'était très sérieux. Jusqu'à la révolution du Därg, c'était très difficile¹²¹⁰ ». Cette question du changement de nom, qui revient très souvent dans les entretiens, doit aussi être envisagée comme une métaphore. Elle souligne l'imposition de laisser son identité et sa culture à la porte de l'école.

Sous le Därg, l'école est, sans aucun doute, restée un instrument d'assimilation. L'extension du système scolaire a participé à l'intensification de la centralisation et de l'intégration des populations aux structures de l'État. Cependant, à l'intérieur de l'école, les formes de violence liées à l'assignation d'une identité inférieure aux populations du Sud se sont indéniablement atténuées.

Les discriminations dans l'école s'atténuent : statut de l'amharique, pratiques pédagogiques et sociabilités

Ce double mouvement d'assimilation accélérée et d'adoucissement des violences identitaires est perceptible dans le changement de statut qu'a connu la langue nationale amharique, dans les pratiques pédagogiques et dans les relations entre les élèves.

Si les langues locales ont été utilisées pendant la campagne d'alphabétisation, l'amharique est resté, avec l'anglais, la langue de l'éducation formelle. Mais les exigences quant à sa maîtrise se sont faites moins contraignantes : l'amharique a perdu son statut de discipline éliminatoire aux examens nationaux¹²¹¹. Pour l'enseignant Lämna Didana, cette réforme a été de première importance : « ensuite qu'est-ce que le Därg a amélioré ? Si [l'élève]

¹²¹⁰ « We have to change our name to Amhara name [...]. Otherwise, it was difficult to continue our education. [...] it was so serious. Until the Därg revolution, it was very difficult » ; ABĀBĀ FOLA, enseignant. Entretien, 18 novembre 2009, Soddo, Wolaita.

¹²¹¹ BAHRU ZEWEDE, « The Changing Fortunes of the Amharic Language : *Lingua Franca* or Instrument of Domination ? », *Society, State and History : Selected Essays*, Addis Ababa, Addis Ababa University Press, 2008 (2001), p. 88.

échouait en amharique mais réussissait les autres disciplines, il entrait à l'université [...]. Au temps de l'empereur s'il échouait en amharique il ne rentrait pas à l'université¹²¹²». Cette règle avait été ressentie comme une profonde injustice par les élèves Wolaita qui se considéraient désavantagés par rapport à ceux dont l'amharique était la langue maternelle. La manière dont cette procédure d'examen était vécue s'inscrivait dans un rapport complexe à la langue nationale. À la fois instrument de domination et langue véhiculaire dont la maîtrise permettait de sortir de la marginalisation, l'amharique attirait autant qu'il repoussait. Le caractère éliminatoire de l'examen d'amharique était une barrière à son appropriation par une relation affective à la langue. Les enjeux de l'examen étaient très lourds pour les élèves qui, de ce fait, le craignaient beaucoup¹²¹³. Échouer à l'examen à cause de cette seule discipline annihilait les espoirs investis dans l'école qui étaient, notamment, de trouver un emploi et de ne plus être un citoyen de seconde catégorie. Par conséquent, l'école étant la voie d'accès par excellence vers l'espace national, cette réforme, qui a retiré à l'examen d'amharique son caractère éliminatoire et diminué d'autant sa fonction discriminante, constituait un geste intégrant de première importance.

La fonction véhiculaire et intégrant de l'amharique a-t-il, dès lors, gagné du terrain aux dépens de ses attributs de « langue d'oppression » ? L'aversion envers la « langue qui punit », « qui fait payer des taxes¹²¹⁴ » et qui cause l'échec aux examens a-t-elle progressivement laissé place à une plus forte volonté d'appropriation ? Il est certain que l'amharique s'est renforcé pendant la période du Därg¹²¹⁵. La campagne d'alphabétisation et la scolarisation de masse ont, bien sûr, joué un rôle essentiel. La première a eu lieu en langues locales transcrites dans l'alphabet amharique, ce qui facilitait le passage d'une langue à l'autre. La grande avancée de la scolarisation formelle qui l'a accompagnée a signifié le contact quotidien avec la langue nationale pour des milliers d'enfants et d'adolescents du Sud. Devenue une discipline parmi d'autres aux examens, elle a cessé d'être un savoir menaçant. Pouvoir parler l'amharique a, dès lors, été plus largement considéré comme une opportunité.

¹²¹² « በኋላ ደርግ ያሻሻለ ምንድን ነው ? አማርኛ ቢወደቅ በሌላ ጎምህርት አልፏል በሌሎች ጎምህርቶች አልፏል ዩኒቨርሲቲ ይገባል በደርግ። [...] በንጉሠ ጊዜ በአማርኛ ቢወደቅ አይገባም ነበር ዩኒቨርሲቲ » ; LÄMMA DIDANA, enseignant retraité. Entretien, décembre 2009, Soddo, Wolaita.

¹²¹³ Chapitre 4.

¹²¹⁴ ZEBDEWOS CHAMA, enseignant et directeur d'école missionnaire puis gouvernementale, gouverneur de district, retraité. Entretien, novembre 2010, Soddo, Wolaita.

¹²¹⁵ Gideon COHEN, *The Implications of Using Local Languages in the Primary Education System of the Southern Nations, Nationalities and Peoples Region (SNNPR), Ethiopia*, Ph. D dissertation, University of London, 2000, p. 95 ; cité dans BAHRU ZEWEDE, « The Changing Fortunes of the Amharic Language : *Lingua Franca* or Instrument of Domination ? », *Society, State and History : Selected Essays*, Addis Ababa, Addis Ababa University Press, 2008 (2001), p. 88.

À cet égard, il est révélateur que, sous le Därg, aucune revendication pour l'éducation formelle en langue locale n'ait été exprimée dans le Wolaita. Cette demande n'est apparue qu'à partir de 1991 et la mise en place du fédéralisme par l'EPRDF¹²¹⁶. Certes, au milieu des années 1980, la question de la langue à utiliser pendant la campagne d'alphabétisation a fait l'objet de concurrences entre les Wolaita et leurs voisins Gamo. Mais ceci ne concernait ni l'amharique ni l'école formelle¹²¹⁷. Ensuite, les revendications linguistiques apparues à la chute du Därg étaient, d'abord, le fait des élites intellectuelles locales. Affirmer que cette revendication était partagée pas tous reviendrait à penser les nationalités comme des ensembles homogènes, cimentés par une parfaite communauté d'intérêts. Cette vision est une fiction. Les seuls à disposer de la légitimité pour s'exprimer dans l'arène politique de la nation étaient ceux passés par l'école. Ils avaient incorporé les codes qui régissaient la participation à la politique nationale, ils maîtrisaient l'amharique et l'anglais. Ils ont eu, dès lors, un pouvoir de représentation disproportionné en regard de leur nombre et sont devenus les représentants obligés de leurs nationalités respectives. De même, les luttes nationales, qui ont fait le cauchemar du Därg et provoqué la mise en place du fédéralisme après sa chute, étaient d'abord le fait d'élites scolarisées minoritaires¹²¹⁸.

Toutes les nationalités ne se sont pas levées d'un bloc pour avancer des revendications linguistiques, culturelles et politiques sur des critères nationaux. Qu'en était-il des personnes plus marginalisées, privées du capital scolaire dont disposaient les élites intellectuelles locales ? L'opportunité d'apprendre l'amharique n'était-elle pas au cœur du mouvement de scolarisation né dans les campagnes ? Les paysans auraient-ils négligé la possibilité de se saisir d'un instrument de pouvoir ? La maîtrise de l'amharique était la condition *sine qua non* pour accéder à l'ascension sociale tant espérée de la scolarisation. Aujourd'hui, contrairement aux élites intellectuelles qui prétendent que « personne ne veut étudier en amharique¹²¹⁹ », des paysans déplorent que l'éducation en langue wolaita leur ferme les portes de l'espace national¹²²⁰. Les enjeux de la centralisation et de l'assimilation culturelle ne se posent pas en termes d'adhésion ou d'opposition simples. Ils invitent plutôt à poser la question des

¹²¹⁶ HABTAMU LÄMMA, enseignant à l'université de Soddo, élève sous le Därg. Entretien, 17 décembre 2009, Soddo, Wolaita.

¹²¹⁷ Chapitre 6.

¹²¹⁸ John ABBINK, « La violence, l'État et l'ethnicité dans la Corne de l'Afrique : au niveau local et mondial », *Autrepart*, n°15, 2000, pp. 159-160.

¹²¹⁹ BÄZABÄH MILKIAS, enseignant, directeur d'école secondaire, responsable régional du matériel scolaire au bureau de l'Éducation de la zone du Wolaita. Entretien, 10 octobre 2009, Soddo, Wolaita.

¹²²⁰ ARJO ANJULO, fils de paysan, diplômé de l'université, sans emploi. Entretien, décembre 2010, Dubbo, Wolaita.

conditions d'accès à l'espace national, à ses ressources économiques, politiques et symboliques. La plus grande possibilité offerte par la politique scolaire du Därg de parler, de lire et d'écrire l'amharique constituait une voie de sortie de la marginalisation. Il y a peu de raisons de penser qu'elle n'ait pas été perçue comme telle par les plus marginalisés.

D'autant plus que les pratiques de dévalorisation et d'humiliation des élèves qui maîtrisaient mal l'amharique, exercées par certains enseignants sous le régime de Haylä Sellasé, semblent ne plus avoir eu cours dans les écoles du Därg. Il est vrai que ces pratiques avaient commencé à s'atténuer dans les dernières années du régime renversé. La génération d'enseignants formés à partir de la fin des années 1960 était plus sensibilisée aux questions sociales et à la « question des nationalités » que ne l'avaient été ses aînés. Sous le Därg, le mouvement vers la fin des discriminations dans les écoles a continué en s'accéléralant. Avec la révolution, la société du Wolaita avait radicalement changé, les anciennes hiérarchies sur lesquelles s'appuyaient les discriminations politiques et culturelles s'étaient effondrées : les « Amhara » n'étaient plus les maîtres. En vertu du soutien massif des campagnes à la réforme agraire et du contrôle étroit mis en place par le nouveau régime, il n'y avait plus aucun espace pour des rapports de domination fondés sur l'identité. Ils faisaient partie des comportements « féodaux » à bannir et exposaient leurs auteurs à des mesures sévères. Le nouveau contexte politique, social et idéologique n'autorisait plus les abus de pouvoir, à plus forte raison dans les écoles où le contrôle social était extrêmement serré.

Par ailleurs, la transformation de la sociologie du corps enseignant a, fort probablement, joué un rôle dans ce phénomène. Les statistiques disponibles dans le Wolaita informent sur le niveau d'étude, le sexe et l'âge des enseignants. En 1990, l'écrasante majorité avait entre 25 et 35 ans, ce qui signifie un fort renouvellement dans les années 1980¹²²¹. Il a fallu, d'une part, former des enseignants pour assurer la croissance du système scolaire et, d'autre part, remplacer les milliers d'enseignants expatriés présents dans les écoles secondaires avant la révolution. Les statistiques n'informent malheureusement pas sur l'origine sociale de cette nouvelle génération d'enseignants. Cependant, considérant le nombre de plus en plus important de Wolaita ruraux scolarisés à l'école secondaire à partir de la fin des années 1960 et le fait que la profession enseignante était un des principaux débouchés pour les diplômés, il est possible de supposer que la proportion d'enseignants d'origine rurale, ou urbaine pauvre, a augmenté. La proximité sociale et culturelle entre les enseignants et les élèves était plus

¹²²¹ MOE, የወላይታ አውራጃ የትምህርት ስታትስቲክስ ማጠቃለያ ጥራዝ 1982EC (Statistiques scolaires de l'awraja du Wolaita, 1989-1990), non paginé.

grande sous le Därg que sous le régime de Haylä Sellasé.

Qu'en était-il des relations entre les élèves ? En 1971, une rixe avait eu lieu dans l'école secondaire de Soddo, au cours de laquelle des enfants de colons venus de Yergaläm et des jeunes Wolaita s'étaient violemment affrontés. L'événement avait été suffisamment grave pour que la direction de l'école fasse intervenir la police, que le gouverneur en déplacement à Addis Abäba rentre d'urgence et que l'établissement ferme ses portes pendant 25 jours. Ceux qui s'étaient affrontés ce jour-là étaient, d'un côté, des enfants de propriétaires terriens et, de l'autre, des enfants de métayers. Les premiers ne reconnaissaient pas aux seconds le droit d'étudier : ils devaient demeurer à leur place qui était de servir¹²²². La situation était toute différente dans les années 1980. Habtamu Lämama, qui était alors élève, rappelle que des élèves de plusieurs nationalités cohabitaient dans l'école secondaire – Wolaita, Amhara, Guragé, Oromo, Sidamo etc. –, qu'ils communiquaient entre eux en amharique et que l'origine des élèves n'était pas un critère déterminant les sociabilités¹²²³. Classe et nationalité ne se recoupaient plus pour structurer les hiérarchies sociales. Bien sûr, de nouveaux discours officiels et de nouvelles structures sociales ne sont pas pour autant suivis d'une transformation mécanique des mentalités. Mais les élèves des années 1980 n'avaient pas, ou peu, connu le régime précédent et n'avaient pas incorporé ses structures. Au demeurant, même dans le cas où des transmissions familiales auraient pu assurer une certaine pérennité des clivages, le nouveau contexte politique, encore une fois, ne pouvait permettre des comportements qui auraient été immédiatement taxés de « féodaux ».

En somme, même si l'école était toujours un lieu d'apprentissage de la langue et des valeurs du centre, la nationalité n'était plus un critère sur lequel s'articulaient des rapports de pouvoir. L'école, ce marche-pied vers l'espace national, s'était faite plus accueillante. Conjugée à la politique d'éducation de masse, ce processus a permis une plus grande appropriation de l'école par des segments plus larges de la population, par celles et ceux dont la culture était distante de celle du centre.

Pédagogie de la dictature

Si, sous le Därg, les discriminations et brimades fondées sur la nationalité se sont atténuées, la relation pédagogique s'est, au contraire, fortement durcie. Ce phénomène est lié

¹²²² Chapitre 4.

¹²²³ HABTAMU LÄMAMA, enseignant à l'université de Soddo, élève sous le Därg. Entretien, 17 décembre 2009, Soddo, Wolaita.

aux transformations du mode d'exercice du pouvoir et à la violence politique qui a marqué la période du Därg.

Transmission verticale des connaissances

Les programmes officiels de 1984 déclaraient que l'éducation scolaire devait aider les élèves à « développer la confiance en soi et l'autonomie¹²²⁴». Le produit du nouveau système scolaire devait « avoir l'esprit ouvert à la discussion scientifique et aux idées nouvelles, et au travail en commun en tant que membre d'un groupe¹²²⁵». Dans les manuels d'amharique, par exemple, cela se traduisait par une mise en valeur de la discussion, de l'échange et de la prise de décision collective. L'école devait encourager la créativité, le brassage des idées et la circulation des pratiques débouchant sur une vie communautaire dynamique. Il fallait, dès lors, rompre avec l'ancien système scolaire qui produisait des « travailleurs de bureau soumis¹²²⁶». Construire une nouvelle société impliquait des individus actifs et autonomes, prenant des initiatives, travaillant à construire la société nouvelle. Cependant, comme l'étude des manuels de géographie l'a montré, le chemin était entièrement tracé à l'avance. Les programmes de 1984 résumaient très bien la conception des pédagogues du ministère de l'Éducation. Les élèves devaient :

« Être fermement convaincus que l'Éthiopie révolutionnaire se dirige vers un avenir prometteur. Ils doivent aussi être convaincus que les directives données par les forces révolutionnaires sont les préconditions nécessaires pour la réalisation de meilleures conditions de vie pour les humains. Ceci va leur permettre de comprendre la discipline prolétarienne pour étudier sérieusement et participer aux activités sociales et contribuer à construire la société nouvelle¹²²⁷».

La contradiction entre autonomie et discipline n'était qu'apparente. Le concept d'autonomie a été absolument central dans la pensée pédagogique du XX^e siècle, tous courants politiques confondus. Quels que soient le mode d'exercice du pouvoir, l'organisation de l'économie et la forme de vivre ensemble envisagées par les pédagogues (que l'éducation ait

¹²²⁴ « Develop confidence and self-reliance » ; MOE, *The Ethiopian School Syllabuses*, Curriculum Department, Addis Ababa, 1984, p. 8.

¹²²⁵ « Have an open mind for scientific discussions and new ideas, and to work with people as a member of a group » ; MOE, *The Ethiopian School Syllabuses*, Curriculum Department, Addis Ababa, 1984, p. 18.

¹²²⁶ Chapitre 8.

¹²²⁷ « Be deeply convinced that revolutionary Ethiopia is proceeding to the bright future. They should also be convinced that the guidelines given by the revolutionary forces are the necessary precondition for the achievement of the better living condition of man. This will help them grasp the discipline of working class to study hard, and participate in social activities and contribute to building the new society » ; MOE, *The Ethiopian School Syllabuses*, Curriculum Department, Addis Ababa, 1984, p. 112.

visé à reproduire un système existant, le réformer progressivement ou le transformer radicalement), l'autonomie a toujours été pensée comme une manière de discipliner, de « gouverner les âmes » par « la raison et la responsabilité »¹²²⁸. Dans cette perspective, l'autonomie a pour corollaire l'autodiscipline. À cet égard, les finalités éducatives du Därg ne faisaient pas exception. Le type idéal d'individu autonome suivrait le chemin tracé par les « forces révolutionnaires » sans que ces dernières n'aient besoin de recourir à la coercition. Il saurait, en toute conscience, que le projet du pouvoir était bénéfique pour lui et pour l'ensemble de la société, il aurait incorporé les objectifs de la révolution et travaillerait de son plein gré à leur réalisation.

Au delà du projet, quelle était, concrètement, la pédagogie la plus communément mise en œuvre dans les classes ? D'après l'ancien enseignant Élias Damtāw :

« Au sujet des aspects pédagogiques [...] Il n'y avait pas de travail de groupe, il n'y avait pas... l'insistance était portée sur la communication dans un seul sens. Les élèves étaient des "auditeurs", ils écoutaient ce que l'enseignant disait. Donc, c'était de la communication en un sens basée sur des aspects théoriques, sans travaux pratiques. La seule personne importante dans l'enceinte scolaire était l'enseignant. Aucune importance n'était donnée aux élèves. Alors, il ne s'agissait pas, à cette époque, d'initier les élèves. [Il n'y avait] pas de place pour la discussion. L'éducation était, comme je te l'ai dit tout à l'heure, l'éducation... le slogan... le slogan central à cette époque était l'éducation pour la conscience politique¹²²⁹».

Ni discussion entre les élèves, ni échange avec les enseignants, mais de l'inculcation. La transmission verticale, qui n'était pas nouvelle, s'est renforcée. Selon Élias Damtāw, la raison principale résidait dans l'objectif de transmission idéologique. Pour lui, éduquer « pour la conscience politique » allait naturellement de pair avec l'imposition d'idées et de valeurs. Il ne s'agit pas seulement d'une relecture *a posteriori* : c'est ainsi qu'il a vécu son expérience d'enseignant sous le Därg. Dans les textes officiels, « l'éducation pour la conscience socialiste » comprenait « le développement de la conscience politique, une compréhension de

¹²²⁸ António NÓVOA, « La raison et la responsabilité : une science du "gouvernement des âmes" (1880-1920), in Rita HOFSTETTER, Bernard SHEWLY (eds.), *Sciences de l'éducation 19^e-20^e. Entre champs professionnels et champs disciplinaires*, Bern, Peter Lang, 2002, pp. 243-263.

¹²²⁹ « According to the pedagogical aspects [...] There is no group working, there is no... the great emphasis is given to the one way communication. The students were listeners, they are listen what the teacher say. So, there is one way of communication based on theoretical aspects, with no more practical works. The only important person in the campus was the teacher. Less emphasis was given to the students. So, aspects at that time was not initiating the students. [There was] no place for discussion. The education, as I told you earlier, the education... the slogan... the corner slogan at that time was education for political consciousness » ; ÉLIAS DAMTĀW, enseignant, directeur d'école, expert au département de la Culture de la zone de Wolaita. Entretien, 11 octobre 2009, Soddo, Wolaita.

la nature du changement de la transition vers une société socialiste, et le rôle de l'individu et des masses pour porter ces changements¹²³⁰». Il s'agissait de mettre toute la société en marche derrière le projet du gouvernement. Dans le discours, ce projet, l'avenir de l'Éthiopie, était fondé sur des savoirs érigés en science exacte, des savoirs dont l'élaboration était achevée. Il s'agissait de transmettre des savoirs clos. L'orthodoxie idéologique adoptée par le Därg et le ton catégorique des manuels scolaires laissaient peu de doute là-dessus¹²³¹.

Bernard Lahire rappelle que, sans postuler une relation purement mécanique, « l'école est une instance de socialisation centrale, qui est, de ce fait, particulièrement sensible aux changements les plus importants du point de vue de la configuration et de la conception de l'exercice du pouvoir à l'échelle de la formation sociale¹²³²». La politique fonctionnait sur la toute puissance de l'État, la pédagogie sur celle du maître. Habtamu Lämama considère que « [Les enseignants] auraient dû rendre les élèves libres et leur permettre de préciser leurs idées. La situation éducative n'invitait pas du tout à cela, [les enseignants] auraient dû, à ce moment-là, faire en sorte que les élèves expriment leurs besoins¹²³³». La situation éducative n'était pas dissociable de la situation politique. Pourquoi solliciter l'avis et l'initiative autonome des élèves alors qu'il n'était pas permis aux gouvernés de questionner les discours et politiques mises en œuvre par l'État ? La formation des élèves était en conformité avec ce qui était attendu d'eux dans le futur : être les exécutants d'une dictature. En définitive, la nature indiscutable des savoirs, la manière dont ils étaient énoncés et les pratiques de pouvoir du régime ont contribué à renforcer le mode de transmission vertical déjà en cours dans les écoles éthiopiennes.

Cependant, le contexte politique et les habitudes des enseignants, qui avaient eux-mêmes reçu une éducation fondée sur une transmission autoritaire, n'expliquaient pas tout. Le contexte politique pouvait laisser une marge de manœuvre aux enseignants, en particulier à l'intérieur de la classe, et les habitudes des enseignants pouvaient changer. Les enseignants avaient accès à des théories pédagogiques de l'élève-acteur, notamment à travers la revue

¹²³⁰ MOE, *Education in Socialist Ethiopia : Origins, Reorientation, Strategy for Future Development*, by Geoffrey Last, Addis Ababa, 1984, p. 11.

¹²³¹ La nature close des savoirs enseignés à l'école – la « leçon » qui se suffit à elle-même – n'est, d'ailleurs, pas propre aux régimes autoritaires. Elle est une caractéristique de la forme scolaire de transmission des savoirs ; Charlotte NORDMANN, *La fabrique de l'impuissance 2. L'école, entre domination et émancipation*, Paris, Éditions Amsterdam, 2007, 122 p.

¹²³² Bernard LAHIRE, *L'esprit sociologique*, Paris, La Découverte, 2005, p. 324.

¹²³³ « ተማሪዎች ነፃ ማድረግና ሐሳባቸው እንዲገለጹ ነበረበት ። ምንም እንኳን የነበረው አስተዳደግ ሁኔታ እንደዛ ቢጋብዝ ባይሆንም አስተማሪ በዚያን ሰዓት ልጆቹ ፍላጎታቸው እንዲገለጹ ማድረግ ነበረበት » ; HABTAMU LÄMAMA, enseignant à l'université de Soddo, élève sous le Därg. Entretien, 17 décembre 2009, Soddo, Wolaita.

pédagogique publiée par l'association des enseignants, *YäMämerhan Demṣ* (La voix des enseignants), disponible dans les antennes locales de cette association nationale. Ainsi, l'idée d'une pédagogie active, mise en avant dans les programmes officiels et dans les manuels scolaires, était relayée et expliquée aux enseignants. Cela signifie qu'il ne s'agissait pas d'une pure rhétorique car un réel effort était déployé pour concrétiser cette conception éducative. Bien sûr, on ne peut supposer que la revue ait été lue par tous. Cependant, d'autres canaux existaient tels que les cours de pédagogie dispensés dans les écoles de formation des enseignants et dans les formations plus courtes, organisées sous forme de séminaire, qui étaient nombreuses à l'époque du Därg. Il n'y a pas de raison de penser que les enseignants n'aient pas, au moins en théorie, adhéré à des formes de pédagogie active.

Tekeste Negash a identifié, à juste titre, la surcharge des classes comme la principale cause affectant la pratique des enseignants¹²³⁴. En effet, dans son plan décennal annoncé en 1984, le gouvernement soulignait que :

« Le plus important défi que l'expansion de l'éducation formelle a entraîné concerne l'augmentation significative du ratio enseignant-élèves. Les dernières informations disponibles révèlent que le ratio enseignant-élèves a augmenté de 48 à 62 dans les écoles primaires, de 31 à 74 dans les écoles secondaires juniors et de 21 à 44 dans les écoles secondaires seniors au cours des 14 dernières années. Le ratio peut aller jusqu'à 90-150 élèves dans certaines zones urbaines. Ces ratios sont fort au-dessus des standards de 50, 35 et 30 pour les écoles élémentaires, junior et secondaires respectivement. La conséquence négative de cette tendance sur la qualité de l'éducation est évidente et il est nécessaire de la modifier¹²³⁵».

L'expansion du système scolaire n'a pas été suivie d'une augmentation adaptée des moyens alloués. Il est difficile, dans de telles conditions, d'imaginer une pédagogie active fondée sur des échanges riches entre enseignants et élèves. Il fallait d'abord « tenir » la classe et, tant bien que mal, transmettre le minimum de savoirs. Les conditions de travail des enseignants étaient encore aggravées par le manque de matériel pédagogique et les bas salaires :

¹²³⁴ TEKESTE NEGASH, *The Crisis of Ethiopian Education*, Uppsala, Department of Education, 1990, pp. 29-30.

¹²³⁵ « The single most important challenge which the expansion of formal education has entailed relates to the significant increase in the teacher-student ratio. The latest information available reveals that the teacher-student ratio has increased from 48 to 62 in primary schools, from 31 to 74 in Junior secondary schools and from 21 to 44 in senior primary schools in the last 14 years. The ratio could range between 90-150 students in some urban areas. These ratios compare very unfavourably to the standards of 50, 35, and 30, for elementary, junior and senior secondary schools respectively. The negative implication of this trend on the quality of education is obvious and therefore there is a need for elaboration » ; PROVISIONAL MILITARY GOVERNMENT OF ETHIOPIA, *Ten-Year Perspective Plan, 1984/85-1993-94*, Addis Ababa, September 1984, p. 137.

« Une autre tendance, avec des implications similaires, est la chute des dépenses par élève qui se traduit par de bas salaires pour les enseignants et des insuffisances dans l'approvisionnement en matériel pédagogique et autres fournitures. [...] Le coût par élève dans les écoles primaires a aussi chuté de 81 ber en 1974 à 57 bir en 1983 et dans les écoles secondaires junior de 185 à 137 ber. De même, si le budget des institutions de formation des maîtres des écoles primaires a augmenté de 3,7 millions ber en 1974 à 6,5 millions en 1983, le coût par étudiant a baissé de 1213 ber en 1974 à 1093 ber en 1983¹²³⁶».

Dans de nombreuses écoles, les élèves n'avaient tout simplement pas de manuel, seuls les enseignants en possédaient¹²³⁷. Dans ces conditions, la démotivation des enseignants était grande, comme en témoigne un rapport réalisé par le ministère de l'Éducation entre 1983 et 1986¹²³⁸. Plus de la moitié des enseignants du secondaire auraient préféré un autre emploi et se sentaient bloqués dans un métier qui ne leur convenait pas¹²³⁹. En effet, les personnes employées par l'État étaient assignées à leurs postes de manière centralisée par la *Central Planning Commission* et les possibilités de changer de profession étaient très limitées. La question des salaires n'était pas la principale raison avancée par les enseignants pour expliquer leur découragement ; seuls 20 % le faisaient et 70 % affirmaient avoir un niveau de vie « moyen ». Plus grave était la basse estime dans laquelle était tenue, selon eux, leur profession¹²⁴⁰.

En résumé, la pédagogie verticale et autoritaire s'expliquait, à la fois, par le contexte politique et par les conditions dans lesquelles les enseignants travaillaient. Si ces derniers avaient incorporé ce mode de transmission au cours de leur propre éducation scolaire, ceux qui auraient voulu appliquer une autre méthode n'auraient pu le faire, tant en raison de la pression politique que de la situation matérielle dans laquelle ils étaient bien obligés d'enseigner.

¹²³⁶ « Another development with similar implication is the falling of the cost per student which should be interpreted in terms of the low salary payments for teachers and the inadequacy in the provision of teaching materials and other supplies. This is particularly so for technical and vocational education where the cost per student has fallen from 1816 Birr in 1974 to 830 Birr in 1983. The cost per student in primary schools has also fallen from 81 Birr in 1974 to 57 Birr in 1983 and in junior secondary schools from 185 to 137 Birr. Similarly, although the budget for elementary teacher institutions has been increased from Birr 3.7 million in 1974 to Birr 6.5 million in 1983, the cost per student has gone down from Birr 1213 in 1974 to Birr 1093 in 1983 » ; PROVISIONAL MILITARY GOVERNMENT OF ETHIOPIA, *Ten-Year Perspective Plan, 1984/85-1993-94*, Addis Ababa, September 1984, p. 137.

¹²³⁷ HABTAMU LÄMMA, enseignant à l'université de Soddo, élève sous le Därg. Entretien, 17 décembre 2009, Soddo, Wolaita.

¹²³⁸ Il s'agit du rapport ERGESE (Evaluative Research of the General Education System in Ethiopia : A Quality Study) étudié par Tekeste Negash dans *The Crisis of Ethiopian Education*.

¹²³⁹ TEKESTE NEGASH, *The Crisis of Ethiopian Education*, Uppsala, Department of Education, 1990, p. 26.

¹²⁴⁰ TEKESTE NEGASH, *The Crisis of Ethiopian Education*, Uppsala, Department of Education, 1990, p. 27.

La dureté des punitions

Le manuel sur l'administration des écoles, *Handbook on School Administration*, publié en 1981 par le ministère de l'Éducation, indiquait la marche à suivre pour gérer les problèmes de discipline. Il s'agissait de dispositions graduées fondées sur la discussion et l'auto-critique. Les mesures réglementaires étaient les suivantes : discussion avec l'élève pour qu'il/elle prenne conscience de son erreur et mise par écrit d'une auto-critique archivée ; admonition par un conseiller ou, en l'absence d'une telle personne, par des enseignants proches de l'élève ; rapport aux parents ; discussion avec l'élève en la présence des parents, d'un conseiller, d'un enseignant et d'un membre de l'association des élèves ; suspension ; exclusion¹²⁴¹. Les punitions corporelles étaient donc, en théorie, exclues. Cependant, elles étaient au cœur de la relation pédagogique :

« Ce que j'ai moi-même vu à l'école primaire, c'est que les punitions étaient très dures. Au grade 1, un enseignant qui frappe... très douloureux, il te tape là, tes fesses. La faute n'est pas grave, mais il pense que si un élève est battu il va apprendre, cela me semble être une pauvre psychologie ! Et les coups de bâton sur les mains pour les retards. Si un élève est en retard, il reste debout "bam ! bam !" [L'enseignant] frappe de plus en plus fort. Quelle était la méthode ? Ils pensaient que celui qui est puni apprend ! Et je me souviens... quelque chose que j'ai entendu... [quelqu'un de] sérieusement blessé... il a été touché à un mauvais endroit en étant battu... Ainsi, il y avait deux problèmes à cette époque. Le premier était de ne pas faire en sorte que les élèves précisent leurs idées, le second était les punitions. Tu sais ce que faisait un enseignant ? Il faisait arracher des souches à ceux qui arrivaient en retard. Ceux qui étaient en retard à l'école, qui n'arrivaient pas à l'heure, il les faisait travailler, et le travail était très dur. Il aurait mieux fait de demander pourquoi ils étaient en retard, il aurait dû aussi discuter avec les parents¹²⁴²».

Des enseignants infligeaient de très sévères punitions corporelles et avaient la

¹²⁴¹ MOE, *Handbook on School Administration*, Addis Ababa, 1981, pp. 81-87 ; dans AYELEW SHIBESHI, « School Discipline and Corporal Punishment in Ethiopian Schools », in WONDIMU HABTAMU (dir.), *Research Papers on the Situation of Children and Adolescents in Ethiopia*, Addis Ababa University Printing Press, 1996, p. 201.

¹²⁴² « እንደኛ ደረጃ ውስጥ ያያሁት ነገር - እኔ ማለት ነው - ቅጣት በጣም ከባድ ነው ። እንደኛ ክፍል ይመታል እንደ አስተማሪ... very painful, he is kicking you here, your ቁጥ [...] በጣም ጥፋት ተጠፍቶ አይደለም ግን ስተመታ ይመራል የሚል ነገር poor psychology ይመስለኛል ። ሌላው ደግሞ በበትር እጅ መምታት ስታረፍድ ። ስታረፍድ ቆመው ነው ኳ ! ኳ ! የመታ ያስከበደ። የነበረው አሠራር ምንድን ነው ስተቀጣ መተማር ይመስላቸዋል። እኔ I remember እሁን ከዛ በኋላ የሰመሁት seriously damaged ይሁን አለ ሲቀጣው መጥፎ በታ መታ... ስለዚህ ሁለት ችግሮች አለ በዚያን ጊዜ ተማሪ እንዲገለጽ አለማድረጋቸው ሁለተኛ መቅጣት። እንደ አስተማሪ እሱ ምን ያረግ ታውቃለህ ? እንተን ያረፈውን ጉዳይ ያስነቀለ ። ትምህርት ቤት እርፋዶችን በጊዜ የማይመጡትን ሥራን ያሠራቸው ። ሥራውን ደግሞ በጣም ከባድ ነው። Rather he have to ask why he came late, he also have to discuss with his parents » ; HABTAMU LÄMMA, enseignant à l'université de Soddo, élève sous le Därg. Entretien, 17 décembre 2009, Soddo, Wolaita.

conviction de leurs vertus pédagogiques. Certaines corrections étaient particulièrement répandues, telles les coups de bâtons sur la paume des mains, portés de plus en plus fort. Une autre forme de punition imposait de rester figé dans une position inconfortable. Celle qui a laissé le plus de traces chez les anciens élèves consistait à demeurer toute la durée du cours (40 minutes) accroupi, les bras passés derrière les genoux et la tête baissée, placée entre les mains. Les effets se faisaient rapidement ressentir : mal de dos, épuisement des muscles des cuisses, violent mal de tête et sensation de vertige ; un mélange de douleur et de nausée. L'élève puni qui ne parvenait pas à maintenir cette position se voyait infliger des coups. De plus, comme sous le régime de Haylä Sellasé, il était fréquent qu'un élève répondant mal à une question soit insulté. L'insulte la plus usitée était *dädäb*¹²⁴³, c'est-à-dire « stupide », « obtus », « lent d'esprit », « obstiné », « borné ». Les mêmes témoignages se retrouvent dans le Wolaita et dans le nord de l'Éthiopie. Selon l'ancien élève Alläbachew Fantaw : « sous le Därg, les enseignants étaient cruels. Si un élève arrivait en retard il était puni, s'il se trompait, il était insulté. C'est à cela que je faisais face¹²⁴⁴ ». Par le terme « cruel », Alläbachew Fantaw sous-entend une certaine satisfaction à user d'une position de pouvoir pour infliger des peines. Ce n'était certainement pas le cas de tous les enseignants mais ils disposaient de la marge de manœuvre pour le faire. L'ancien élève Telahun Ayälä insiste, par ailleurs, sur la dimension genrée des modes de punition. Selon lui, les enseignantes passaient plus par l'explication que par l'insulte et « punissaient de manière formelle ». Elles n'imposaient pas de position plus douloureuse que l'agenouillement et ne frappaient que la paume des mains de manière dosée, là où les hommes frappaient indistinctement n'importe quelle partie du corps sans toujours chercher à contrôler leur force¹²⁴⁵.

Si tous ne pratiquaient pas de violentes punitions corporelles, le fait que les anciens enseignants, tout comme les élèves, les évoquent spontanément témoigne de leur banalité. Ainsi, tandis que l'enseignante Zäwdé Wäldä-Gyorgis se souvient qu' « un simple retard et nous pouvions les battre ou les laisser dehors¹²⁴⁶ », Élias Damtāw donne plus de détails :

« [...] de fortes punitions corporelles. Si des élèves désobéissaient aux règles de l'école... il n'y avait pas de discussion avec l'élève ou avec ses parents. Immédiatement l'enseignant peut choisir... hors de la connaissance du directeur de l'école. Comme je te l'ai dit, l'enseignant peut punir, expliquer, il peut faire ce qu'il veut [...]. Il y avait des punitions corporelles, avec des

¹²⁴³ TÄSFU DÄRÄBÄ, élève sous le Därg. Entretien, 15 février 2007, Lalibäla, Lasta.

¹²⁴⁴ ALLÄBACHEW FANTAW, élève sous le Därg, enseignant. Entretien, 14 février 2007, Lalibäla, Lasta.

¹²⁴⁵ TELAHUN AYÄLÄ, élève sous le Därg, enseignant. Entretien, 25 juillet 2014, Paris.

¹²⁴⁶ ZÄWDÉ WÄLDÄ-GYORGIS, enseignante. Entretien, 10 février 2007, Lalibäla, Lasta.

bâtons, agenouillé... et "creuse là, ce jardin" pendant une semaine... en manquant la classe. "Tant que tu n'auras pas fini de creuser ce carré pendant un mois, tu ne reviendras pas en classe. Si tu n'es pas content tu n'as qu'à t'en aller". Oui, très rude¹²⁴⁷».

Comme Habtamu Läm̄ma, Élias Damṭāw parle de coups et de travaux. Ces derniers étaient harassants. Ils consistaient à passer des journées entières, parfois des semaines, à creuser des trous pour planter des arbres ou faire des latrines, à arracher des souches, porter des pierres etc. Par ailleurs, tout en confirmant que les punitions physiques étaient la norme, ce témoignage souligne, en dépit de règlements officiels instaurant des mesures graduées, l'arbitraire qui régissait l'exercice de la discipline. Peu de limites étaient imposées au bon vouloir des enseignants qui pouvaient infliger toutes sortes de punitions, « hors de la connaissance », c'est-à-dire avec l'assentiment tacite, de leur hiérarchie. Si tous n'exerçaient pas des formes poussées de violence, ils en avaient la possibilité. Le corollaire de cet état de fait était la soumission et la vulnérabilité des élèves qui ne disposaient d'aucun recours. Habtamu Läm̄ma se souvient d'un jeune violemment battu qui, ayant répondu pour se défendre aux coups de son enseignant, a été renvoyé de l'école et interdit d'être scolarisé ailleurs¹²⁴⁸. Comment interpréter l'arbitraire et la violence des punitions autrement que par une disposition à faire plier les esprits et les corps sous le poids d'une autorité montrant sa toute puissance ?

Plusieurs facteurs permettent d'interpréter cette intensification de la violence pédagogique. Le premier est le caractère socialement accepté des punitions corporelles qui étaient déjà pratiquées dans le cadre de l'éducation familiale, dans les écoles de l'Église Orthodoxe Éthiopienne et dans les écoles gouvernementales sous Haylā Sellasé. L'opinion était répandue parmi les enseignants que les châtiments physiques permettaient aux élèves de s'amender. Cependant, l'intensité des peines atteinte sous le Därg était inédite car liée à la transformation du mode d'exercice du pouvoir. En parlant aujourd'hui spontanément de la dureté et de l'arbitraire des punitions, en rejetant ces méthodes passées tout en assumant

¹²⁴⁷ « [...] very corporal punishments. If some students disobey the school rules and regulations... there is no discussion with the student or with his parents. Immediately the teacher can take the option... without the knowledge of the school director. As I tell you, the teacher there I think he can punish, he can teach, he can do whatever he likes. [...] There is corporal punishment, using the sticks, kneel down... And "dig this area, this garden" for one week... by missing the class. "After you finish by digging this area for a month you will never attend the class. If you don't like this you can leave the campus". Yes, very harsh » ; ÉLIAS DAMṬĀW, enseignant, directeur d'école, expert au département de la Culture de la zone de Wolaita. Entretien le 11 octobre 2009, Soddo, Wolaita.

¹²⁴⁸ HABTAMU LÄMMA, enseignant à l'université de Soddo, élève sous le Därg. Entretien, 17 décembre 2009, Soddo, Wolaita.

pleinement les avoir pratiquées, les enseignants contextualisent la violence pédagogique en tant que fait social inscrit dans la période du Därg. Sous Haylä Sellasé, les pratiques pédagogiques – qu'il s'agisse du mode de transmission du savoir ou des punitions corporelles – s'inscrivaient dans une relation paternaliste. Des relations affectives ne manquaient pas de se développer entre des élèves et des enseignants revêtus de l'autorité du père. Sous le Därg, il semble que cette relation ait disparu pour laisser place à une pédagogie fondée sur une autorité anonyme. La violence d'État était un mode de gouvernement assumé, organisé et institutionnalisé. Le gouvernement militaire s'était imposé par la force et dans le sang de ses opposants. Il se maintenait au pouvoir de la même manière. De là, une violence permanente, qui s'est disséminée dans la société jusqu'à marquer les pratiques pédagogiques.

La violence pédagogique était, dès lors, un reflet et une parcelle du pouvoir d'État dont les enseignants étaient partiellement investis. Dans le même temps, au vu du contrôle étroit exercé par les comités scolaires sur les écoles, les enseignants étaient eux-mêmes sujets à une intense pression politique. Le chapitre 9 a montré la manière dont l'avancée du semis scolaire avait été conçue comme une avancée de l'État et comment les attributions des comités scolaires avaient été élaborées afin de participer à la surveillance de la population. Le fait que les enseignants punissaient sans consulter ni en référer à l'administration de l'école signifiait qu'ils disposaient d'une marge de manœuvre importante en terme de coercition, mais non en général. Cela signifie, aussi, que la verticalité du pouvoir n'était pas contestable. Les élèves n'avaient pas de recours face à des autorités scolaires faisant bloc. Les enseignants, investis de la lourde responsabilité de transmettre les savoirs et d'inculquer les comportements voulus par l'État, étaient eux aussi soumis à une surveillance étroite. Les structures de pouvoir dans lesquelles ils étaient enserrés délimitaient fermement leur « champ des possibles ».

Enfin, les familles n'avaient pas de droit de regard sur ce qui se passait dans l'école : « les parents n'intervenaient pas à ce sujet [les punitions corporelles] car ils considéraient que l'élève était soumis au règlement de l'école. C'était largement accepté¹²⁴⁹ ». Deux éléments peuvent ici être dégagés. Le premier concerne le rapport que la société entretenait avec l'école en tant qu'institution. Le second a trait au fait que les pratiques disciplinaires étaient socialement acceptées. Les membres de la société considéraient que le règlement intérieur de l'école était souverain. L'idée que l'école était un espace de pouvoir clos, régi par ses propres

¹²⁴⁹ « Parents they are not interactive with this issue because they think that ጎምህርት ቤት ውስጥ ያለው ሥርዓት ይጋዘዋል ተማሪው... Widely accepted » ; HABTAMU LÄMMA, enseignant à l'université de Soddo, élève sous le Därg. Entretien, 17 décembre 2009, Soddo, Wolaita.

règles, dans lequel il n'était pas question d'intervenir, semblait aller de soi. L'école était considérée par les familles comme un lieu de déploiement du pouvoir politique, situé hors de leur sphère de compétence. Ceci ne témoigne-t-il pas, plus largement, d'un rapport subi aux institutions et au pouvoir politique ? En ce sens, le fait que les punitions corporelles aient été socialement acceptées ne signifie pas que le degré de violence des châtiments infligés dans les écoles du Därg l'ait été. Tandis que l'expérience scolaire était vécue dans la douleur par les élèves, leurs familles ne disposaient d'aucun levier face à ces pratiques. Solomon Maräg, élève dans les années 1980, se souvient que certains ont développé une réelle aversion, mêlée de dégoût, pour l'école : « après ces punitions, tu détestes d'abord le professeur, puis tu détestes la classe... même ces murs... et tu finis par détester tes livres. Comment peux-tu avoir envie de retourner à l'école ?¹²⁵⁰».

Durcissement des relations de genre

Dans ce contexte pédagogique général, quelle a été l'expérience scolaire spécifique des filles ? Les discours du pouvoir et les manuels scolaires affirmaient que le socialisme libérerait les femmes éthiopiennes de la double oppression de classe et du patriarcat. Leur émancipation viendrait de leur participation à la construction de la société socialiste. La création des associations de femmes s'inscrivait dans cette perspective. L'éducation était, quant à elle, présentée comme un instrument essentiel de la promotion des femmes pour l'accès à l'égalité dans les sphères politique et économique : elle permettrait leur pleine participation à la construction de la société nouvelle. Toutefois, les manuels scolaires reproduisaient l'empire des hommes. Les femmes étaient très peu représentées et, lorsqu'elles l'étaient, elles étaient des épouses et des mères dont les traits de caractères étaient la décence, la discrétion etc. Il reste que le régime encourageait leur scolarisation.

Le vécu scolaire des filles s'inscrit, d'abord, dans une démographie. En 1991-1992, le nombre de filles dépassait les 40 % à chaque niveau¹²⁵¹. Entre 1974 et 1988, le pourcentage d'enseignantes à l'école primaire est passé de 14 % à 24 %, tandis que, dans le secondaire, leur nombre a chuté de 14,9 % à 9,9 %¹²⁵². Dans le Wolaita, en 1990, à la toute fin de la période du Därg, les femmes composaient 26 % du corps enseignant primaire et 6 % du secondaire¹²⁵³.

¹²⁵⁰ « After that punishments, you first hate your teacher, then you hate the class... even the walls, and then you hate your books. How do you want to go back school ? » ; SOLOMON MARÄG, élève sous le Därg. Entretien, 7 février 2007, Lalibäla, Lasta.

¹²⁵¹ TGE, *Ethiopia Statistical Abstract 1992*, Central Statistic Authority, Addis Abäba, p. 271.

¹²⁵² PRDE, *Basic Education Statistics*, MOE, AA, 1988, table 4.

¹²⁵³ MOE, የወላይታ ለውራጃ የትምህርት ስታቲስቲክስ ማጠቃለያ ጥራዝ 1982EC (*Statistiques scolaires de l'awraja du Wolaita, 1989-1990*), non paginé.

Les enseignants étaient donc en écrasante majorité des hommes.

Pourcentages d'enseignantes dans les écoles primaires et secondaires

Éthiopie

	Primaire	Secondaire
1974	14 %	14,9 %
1988	24 %	9,9 %

Wolaita

	Primaire	Secondaire
1977	11 %	3 %
1990	26 %	6 %

Quelle a été, dans ce contexte démographique, l'expérience scolaire des filles ? Quelles relations de genre avaient cours dans l'espace scolaire ? Les préjugés dévalorisants sur les capacités intellectuelles des filles, jugées moins aptes à la réussite académique, répandus parmi les équipes enseignantes et administratives dans les années 1960, ont perduré. Dans son étude sur l'éducation des filles parue en 1989, Gennet Zewdie a souligné chez les enseignants des « perceptions négatives et limitées des capacités et potentiels académiques de leurs élèves filles¹²⁵⁴ ». Cela se traduisait par un soutien moindre aux filles qui étaient moins incitées que les garçons à persévérer dans leurs études :

« La socialisation des garçons et des filles correspond au rôle attendu de chacun dans la société. Leur éducation suit le même schéma. Les garçons sont encouragés à être capable de réussir, à se battre et à gagner ; les filles sont découragées à développer ces traits de caractère jugés non nécessaires à leurs rôles stéréotypés de femmes au foyer et de mères¹²⁵⁵ ».

De fait, les filles obtenaient de moins bons résultats. Leur taux d'échec aux examens nationaux était, de plus, extrêmement élevé. Entre 1978 et 1987, 40 % des filles qui se sont présentées à l'examen national du grade 8 ont échoué¹²⁵⁶. En 1988, la part des filles dans les diplômés du grade 12 était de 6 %¹²⁵⁷. Les équipes pédagogiques attribuaient cet état de fait à leurs capacités supposées moindres, tandis que l'échec des garçons était imputé à un manque

¹²⁵⁴ « negative and limited perceptions of their female students academic abilities and potentials » ; GENNET ZEWDIE, « Women in Primary and Secondary Education », in TSEHAI BERHANE SELLASIE (eds.), *Gender Issues in Ethiopia*, Addis Ababa University, 1991, p. 96.

¹²⁵⁵ « The socialization of boys and girls correspond to the role each is expected to assume in the society. Their education follow the same pattern. Boys are encouraged in ways that will enable them to achieve, to compete, and to win ; girls are discouraged to develop these traits as they are deemed necessary for the stereotyped roles of housewives and mothers » ; GENNET ZEWDIE, « Women in Primary and Secondary Education », in TSEHAI BERHANE SELLASIE (eds.), *Gender Issues in Ethiopia*, Addis Ababa University, 1991, p. 96.

¹²⁵⁶ GENNET ZEWDIE, « Women in Primary and Secondary Education », in TSEHAI BERHANE SELLASIE (eds.), *Gender Issues in Ethiopia*, Addis Ababa University, 1991, p. 91.

¹²⁵⁷ GENNET ZEWDIE, « Women in Primary and Secondary Education », in TSEHAI BERHANE SELLASIE (eds.), *Gender Issues in Ethiopia*, Addis Ababa University, 1991, p. 92.

de travail. Le différentiel de réussite entre les garçons et les filles était dû, en réalité, à des conditions d'études bien plus difficiles. La charge de travail confiée à ces dernières dans le cadre de l'économie domestique devenait, en comparaison à celle des garçons, bien plus lourde au fur et à mesure qu'elles grandissaient. Ceci leur laissait très peu de temps à consacrer au travail scolaire en dehors de l'école¹²⁵⁸.

Par ailleurs, elles interrompaient leurs études beaucoup plus rapidement, et en nombre bien plus important, que les garçons. Le chemin de l'école était, à cet égard, un obstacle important. Les familles étaient réticentes à ce que les filles continuent leurs études dans les écoles secondaires qui se trouvaient en ville, loin du foyer¹²⁵⁹. Hormis pour les trajets liés à l'économie domestique, tels le transport d'eau et de bois, accomplis en groupes féminins, il n'était pas jugé convenable pour une jeune fille d'accomplir de longs trajets à pied. Les familles craignaient, en outre, que leurs filles ne soient victimes d'un rapt, une pratique maritale répandue. Ayäläch Täklä-Maryam, élève à l'école secondaire au début des années 1980, raconte qu'elle a pu continuer ses études car elle prenait le chemin de l'école accompagnée d'élèves garçons en qui sa famille avait toute confiance¹²⁶⁰. Cependant, de manière générale, ce sont les urbaines, celles qui vivaient proche des écoles secondaires, qui ont pu plus facilement continuer leur éducation. Enfin, nombreuses interrompaient leurs études du fait de pressions sociales les poussant à se marier. Il n'y avait plus de raison d'aller à l'école pour une jeune fille en âge de s'occuper d'un foyer.

Différentes formes de domination masculine se manifestaient à l'intérieur de l'espace scolaire. Plusieurs témoins ont insisté sur le chantage au mariage dont les jeunes filles étaient l'objet. Des enseignants usaient de leur position de pouvoir pour proposer un mariage à des élèves, dont l'acceptation ou le refus se ressentait immédiatement sur les résultats scolaires¹²⁶¹. Les professeurs étaient généralement assurés du silence des élèves qui avaient honte d'en parler ou qui, lorsqu'elles osaient le faire, n'étaient pas écoutées, voire accusées d'utiliser ce prétexte pour leur nuire¹²⁶². Ce phénomène existait sous le régime de Haylä Sellasé¹²⁶³ mais il était moins répandu et les pressions exercées étaient moins fortes. Il semble donc qu'il se soit

¹²⁵⁸ GENNET ZEWDIE, « Women in Primary and Secondary Education », in TSEHAI BERHANE SELLASIE (eds.), *Gender Issues in Ethiopia*, Addis Ababa University, 1991, p. 92.

¹²⁵⁹ BĀLAYNESH ANTONIOS, enseignante, responsable des affaires des femmes à la mairie de Soddo. Entretien, 2 novembre 2009, Soddo, Wolaita.

¹²⁶⁰ AYĀLĀCH TĀKLĀ-MARYAM, enseignante. Entretien 19 novembre 2010, Soddo, Wolaita.

¹²⁶¹ ZĀWDÉ WĀLDĀ-GYORGIS, enseignante. Entretien, 10 février 2008, Lalibāla, Lasta.

¹²⁶² BĀLAYNESH ANTONIOS, enseignante, responsable des affaires des femmes à la mairie de Soddo. Entretien, 2 novembre 2009, Soddo, Wolaita.

¹²⁶³ YĀMESRACH ALULA, enseignante. Entretien, 2 janvier 2010, Soddo, Wolaita.

propagé à partir du Därg. De fait, ce type de pression et de chantage était bien plus risqué sous le régime de Haylä Sellasé, quand les filles scolarisées étaient très peu nombreuses et, pour la plupart, filles d'enseignants ou de notables. Ce statut donnait plus de poids à leur parole. En nombre plus important et d'origine sociale plus modeste, les élèves filles étaient, sous le Därg, plus anonymes et plus vulnérables.

En revanche, Telahun Ayälä se souvient que les filles étaient moins battues que les garçons. D'après lui, elles pouvaient l'être mais le fait était très rares car « elles étaient discrètes et dérangeaient moins la classe ». Toutefois, leur discrétion était si socialement attendue que le simple rire d'une adolescente pouvait provoquer de terribles insultes, les plus habituelles étant « tu vis dans la rue » (*bärända adari*) ou « tu es une traînée/une pute » (*shärmuta*)¹²⁶⁴. Telahun Ayälä était gêné de donner d'autres exemples, se contentant d'évoquer : « d'horribles insultes sexuelles¹²⁶⁵ ». Bälāynāsh Antonios parle, quant à elle, d'« insultes qui ne se disent pas » (*yāmāyngäru sädäboch*)¹²⁶⁶. En somme, pour des raisons bénignes, les enseignants pouvaient se départir de toute décence et prendre la liberté de proférer des insultes extrêmement vulgaires et violentes à l'égard des élèves filles.

À l'adolescence, apparaissaient aussi des problèmes avec des élèves garçons. D'après, Bälāynāsh Antonios, élève sous Haylä Sellasé et sous le Därg, aujourd'hui responsable des affaires féminines à la mairie de Soddo : « dans l'école, elles faisaient face à des problèmes, des plaisanteries déplacées, des intimidations, différentes insultes proférées de la part du sexe opposé¹²⁶⁷ ». Les filles scolarisées étaient, apparemment, plus exposées à des risques de grossesse. Que le rapport sexuel ait été consenti ou non (avec toutes les nuances que peut revêtir le terme « consentir » pour quelqu'un placé dans une position subalterne), ce sont elles seules qui devaient en assumer les conséquences :

« À l'âge de l'adolescence les problèmes auxquels elles faisaient face... aucune fille n'était conseillée, rien n'était établi pour cela, celles qui n'étaient pas conseillées tombaient enceinte, alors elles avaient les plus grands problèmes. Il n'y avait pas de femmes enseignantes. Aujourd'hui, si elles ont le moindre problème, des femmes enseignantes leurs donnent des conseils. Il n'y avait rien de tout cela, les enseignants étaient tous des hommes. Alors, personne

¹²⁶⁴ Le terme *shärmuta* est traduit par « prostituée » dans le dictionnaire amharique-français dirigé par Berhanou Abebe. Cependant, le terme est autrement plus vulgaire et sa signification insultante.

¹²⁶⁵ TELAHUN AYÄLÄ, élève sous le Därg, enseignant. Entretien, 25 juillet 2014, Paris.

¹²⁶⁶ BÄLAYNESH ANTONIOS, enseignante, responsable des affaires des femmes à la mairie de Soddo. Entretien, 2 novembre 2009, Soddo, Wolaita.

¹²⁶⁷ « ከትምህርት ቤት ውስጥም ሚደጋጥሟቸው ችግር ለምሳሌ ከተቃራኒ ጾታዎች የሚደርሰው አለባለ የሆኑ ቀልዶች ማስፈራራት [...] የተለያዩ ሰደቦች ነበራቸው » ; BÄLAYNESH ANTONIOS, enseignante, responsable des affaires des femmes à la mairie de Soddo. Entretien, 2 novembre 2009, Soddo, Wolaita.

ne voyait leurs difficultés¹²⁶⁸».

De manière générale, du fait du nombre négligeable d'enseignantes, les filles n'avaient que très peu de recours face à l'ensemble de pressions et de violences qu'elles vivaient. En dépit de la plus forte scolarisation des filles, l'espace scolaire était toujours un environnement masculin. Les filles se trouvaient dans une position subalterne, dans un espace dominé par les hommes et les garçons, où la domination masculine pouvait se déployer en toute liberté.

En résumé, sous le Därg, l'éducation des filles a relevé d'un double mouvement. D'une part, même si peu arrivaient au terme d'études donnant accès à un métier salarié, un nombre plus important de filles ont pu tirer profit de l'éducation scolaire. La plupart étaient des urbaines qui se sont dirigées vers les métiers d'infirmières et de secrétaires¹²⁶⁹. Même si elles étaient cantonnées à des « métiers de femmes », ceci signifiait à terme leur plus forte présence dans les institutions scolaires, médicales, administratives et commerciales. Malgré les pressions et violences subies à l'école – qu'il faut, d'ailleurs, replacer dans un contexte de violence généralisée – les filles se sont mises en mouvement, d'autant plus si l'on prend en compte les effets de la campagne d'alphabétisation¹²⁷⁰. D'autre part, comme sous Haylä Sellasé, l'expérience des formes spécifiques de violence de genre vécues par les filles scolarisées a forgé des femmes adultes déterminées à servir d'exemple, à pousser les filles à aller à l'école et à lutter dans l'espace scolaire pour améliorer leurs conditions d'études¹²⁷¹. Les activités des « clubs de filles » dans les écoles éthiopiennes actuelles en témoignent. Ces clubs non-mixtes réunissent des enseignantes, qui étaient élèves dans les années 1970 et 1980, et des élèves filles. Destinés au soutien scolaire et moral des filles, ils deviennent des lieux à partir desquels elles s'organisent entre elles pour défendre leurs droits. Les enseignantes déploient d'immenses efforts pour que leurs élèves aient confiance en elles et s'affirment sans crainte face aux hommes. Cette manière d'agir a été générée par la tension entre les discours émancipateurs et les pratiques exercées dans l'espace scolaire sous le Därg.

¹²⁶⁸ « ይህ ጎረቤትና ወቅቱ ሚያጋጥሟቸው ችግር በምክር ሁሉ ሲት ማምከር እንዳልሆኑ የተቋቋመ ካለመኖር የተነሳ የማያምኑት ጽንሰ ያገኙ በለዚህ ክፍተት ችግር እንደነበረ ነው። ሲት መምህራን እዛ በለሌሉ ትንሽ ችግር ቢያገጥሟቸው እንደ አሁን ለሲት ሲት መምህራን እሉ ያመክራሉ ችግር ቢያገጥሟቸው ሲቶች። [...] ያዛንን እንዲህ ያለ ነገር የለም ነበር ወንዶች ብቻ ናቸው እስተማሪዎችም። ከዛ የተነሳ ምንም ችግራቸው ያዩ ሰው የለም » ; BĀLAYNESH ANTONIOS, enseignante, responsable des affaires féminines à la mairie de Soddo. Entretien, 2 novembre 2009, Soddo, Wolaita.

¹²⁶⁹ GENNET ZEWDIE, « Women in Primary and Secondary Education », in TSEHAI BERHANE SELLASIE (eds.), *Gender Issues in Ethiopia*, Addis Ababa University, 1991, p. 97.

¹²⁷⁰ Chapitre 6.

¹²⁷¹ YĀMESRACH ALULA, enseignante. Entretien, 2 janvier 2010, Soddo, Wolaita. ; BĀLAYNESH ANTONIOS, enseignante, responsable des affaires des femmes à la mairie de Soddo. Entretien, 2 novembre 2009, Soddo, Wolaita.

Après s'être penché sur les transformations des relations pédagogiques et des sociabilités scolaires structurées sur la nationalité et le genre, compléter l'étude du vécu scolaire demande d'analyser la manière dont les objectifs d' « éducation pour la conscience socialiste » et d' « éducation pour la production » se sont traduits, en actes, dans le quotidien de l'école.

« Éduquer pour la conscience socialiste » en actes

La transmission idéologique était centrale dans le quotidien scolaire. Que signifiait, de manière plus détaillée, « conscience socialiste » ? Par quels canaux sa transmission était-elle assurée ? Est-il possible d'en apprécier le degré d'appropriation par les élèves ? Les pratiques pédagogiques et disciplinaires précédemment analysées n'étaient pas normées par les politiques scolaires. Parfois en opposition avec les discours éducatifs officiels, ces pratiques relevaient de ces formes spécifiques de la culture scolaire, secrétées par les interactions entre l'école et son environnement social. Le dispositif pédagogique résultait de relations entre des acteurs enserrés dans des rapports de pouvoir déployés hors du cadre scolaire – entre gouvernants et gouvernés, entre différents groupes sociaux, entre les sexes –, modifiés et/ou renforcés par la relation pédagogique. Si la volonté de mettre en pratique les discours sur une pédagogie qui n'aurait pas été autoritaire n'a pas semblé manifeste, la fonction de transmission idéologique assignée à l'éducation a fait l'objet d'une attention minutieuse de la part de l'institution scolaire. « Objectif principal du curriculum¹²⁷² », considérée comme une fondation de la construction de la société socialiste, l'éducation politique était inscrite dans le quotidien des élèves à travers de multiples supports : des cours spécifiques, des chansons, du théâtre. C'est parce qu'elle était partie intégrante de la vie de l'école que l'éducation politique trouve sa place dans ce chapitre consacré à l'expérience scolaire. Ses objectifs étaient variés :

« L'éducation politique devra produire la conscience révolutionnaire, [...] le patriotisme révolutionnaire, et aussi renforcer l'internationalisme prolétarien, faire progresser la morale révolutionnaire, la personnalité socialiste, répandre la discipline socialiste et, surtout, permettre le développement de la société socialiste¹²⁷³ ».

¹²⁷² AFAWĀRQ, enseignant. Entretien le 10 février 2007, Lalibāla, Lasta, Éthiopie.

¹²⁷³ « Political Education will bring forth revolutionary consciousness, Socialist Patriotism, and also strengthens Proletarian Internationalism/enhance socialist Morality, socialist Personality, spreads socialist discipline, and moreover it develops socialist society » ; GIDAY DEGEFU, « Political Education in Ethiopia : its genesis and its current situation - appraisal », *Workshop of Civic Education in Ethiopia*, Nazareth, Ethiopia, January 22-26 1992, p. 14.

Par « conscience socialiste », les pédagogues du Därg entendaient la connaissance des fondements théoriques du marxisme-léninisme, des comportements moraux et disciplinés, un investissement dans la construction de la société nouvelle, des sentiments à la fois patriotiques et internationalistes. Ces finalités éducatives étaient similaires à celles des pays du bloc socialiste, tout particulièrement de la RDA, pays qui a joué un rôle essentiel dans la conception des politiques et des programmes scolaires éthiopiens, par le biais d'accords bilatéraux, reconduits entre 1976 et 1989, et de nombreux coopérants¹²⁷⁴. Voici, de manière synthétique, comment les pédagogues est-allemands concevaient, dans leur pays, l'éducation et la socialisation politique des élèves :

« En s'appuyant sur la classification commune aux pédagogues de la RDA, quatre dimensions de la personnalité politique peuvent être distinguées : (a) les connaissances politiques ; (b) les capacités politiques ; (c) les convictions élémentaires ; et (d) les qualités de caractère. Les "convictions élémentaires" comprennent quatre éléments : (a) la mission historique de la classe ouvrière ; (b) le caractère objectif du développement de la nature et de la société ; (c) la conviction que le socialisme est l'avenir de l'humanité, qu'il est de la mission de la RDA de déployer tous ses efforts dans cette direction, et que la jeunesse a une responsabilité particulière à cet égard ; et (d) que l'Union soviétique joue un rôle décisif. Trois "qualités de caractère" correspondent à cela : (a) le patriotisme : le désir de défendre [le pays], d'apprendre et de travailler ; (b) l'internationalisme : la solidarité avec l'Union Soviétique ; et (c) un caractère social socialiste¹²⁷⁵».

Les programmes d'éducation politique édités en 1984 par le ministère de l'Éducation éthiopien déployaient leurs objectifs en fonction de ces mêmes rubriques¹²⁷⁶. En pratique, un dispositif serré a été mis en place pour assurer la transmission de ces connaissances, convictions et traits de caractère.

¹²⁷⁴ HAILE GABRIEL DAGNE, *The Commitment of the German Democratic Republic in Ethiopia. A Study based on Ethiopian sources*, Spectrum 93, Berlin Series on Society, Economics and Politics in Developing Countries, LIT, 2006, p. 76.

¹²⁷⁵ « Using the classification common to the educationists in the GDR, four dimensions of the political personality can be distinguished : (a) political knowledge ; (b) political abilities ; (c) basic convictions ; and (d) character qualities. The "basic convictions" comprise four elements : (a) the historical mission of the working class ; (b) the objective character of development in nature and society ; (c) the conviction that socialism is the future of mankind, that it is the historical duty of the GDR to strive in that direction, and that youth have a special responsibility in this respect ; and (d) that the Soviet Union plays a decisive role. Corresponding to this there are three "character qualities" : (a) patriotism: willingness for defense, to learn and to work ; (b) internationalism : solidarity with the Soviet Union ; and (c) socialist social character » ; Karl SCHMITT, « Education and Politics in the German Democratic Republic », *Comparative Education Review*, Vol. 19, n° 1, 1975, p. 42.

¹²⁷⁶ MOE, *The Ethiopian School Syllabuses*, Curriculum Department, Addis Ababa, 1984, pp. 112-120.

Des enseignants d'éducation politique sélectionnés et formés

La première tâche a été de sélectionner et de former des enseignants. En effet, les programmes officiels précisait que « ces révolutionnaires connus de la société seront engagés pour enseigner l'éducation politique » et que « les enseignants d'éducation politique [devaient] avoir des relations étroites avec les enseignants d'histoire et de géographie, afin que leurs savoirs partagés soient utiles aux élèves¹²⁷⁷ ». Dans la pratique, la grande majorité de ceux qui étaient chargés de l'éducation politique étaient eux-mêmes des enseignants d'histoire et de géographie¹²⁷⁸. Plus rarement, certains pouvaient venir d'autres disciplines s'ils étaient connus pour leur investissement politique¹²⁷⁹. Enseigner l'éducation politique impliquait toujours une sélection :

« Ils sélectionnaient les personnes appropriées, en fonction de leur origine de classe. Était-il de famille féodale, royale ou pauvre ? Même si l'enseignant était d'une classe féodale ou royale, s'il reniait, s'il ignorait sa classe [...] Parce que la théorie répandue était ainsi à cette époque. Alors les enseignants enseignaient [l'éducation politique], mais pas tous. Ceux qui reniaient leur classe royale, ceux qui étaient prêt à se battre pour le communisme, le socialisme, enseignaient. Les autres ne l'auraient jamais fait. Ils n'auraient jamais accepté¹²⁸⁰ ».

Il était certes impossible de s'opposer publiquement au marxisme-léninisme, ce qui aurait signifié s'opposer au Därg. Ceci était d'autant plus vrai pour les enseignants qui, ayant à charge la formation intellectuelle et idéologique des futurs adultes, étaient particulièrement contrôlés par les comités scolaires. Toutefois, d'après Élias Dämtaw, les enseignants n'étaient pas forcés de donner les cours d'éducation politique s'ils n'acceptaient pas l'idéologie affichée par le pouvoir. Mais Élias Dämtaw était, semble-t-il, volontaire. Au contraire, Afäwärq affirme : « nous étions obligés d'enseigner le marxisme-léninisme, ce n'était pas bien pour

¹²⁷⁷ « those revolutionaries that are known by the society be enrolled in the teaching of political education » ; GIDAY DEGEFU, « Political Education in Ethiopia : its genesis and its current situation - appraisal », *Workshop of Civic Education in Ethiopia*, Nazareth, Ethiopia, January 22-26 1992, p. 15.

¹²⁷⁸ ÉLIAS DAMTĀW, enseignant, directeur d'école, expert au département de la Culture de la zone de Wolaita. Entretien le 11 octobre 2009, Soddo, Wolaita.

¹²⁷⁹ Taddässä Abäbä, auteur de nombreuses chansons et de scénettes diffusées à l'échelle nationale, était enseignant de musique et d'éducation politique. Voir son interview dans la revue enseignante የመምህራን ድምጽ (*La voix des enseignants*), vol. 3, n° 2, août 1986 (1979 EC), p. 80.

¹²⁸⁰ « They select the appropriate person, regarding his class background. Is he from feudal, or royal family, or from poor family ? Even if the teacher is from royal or feudal family, if he deny, if he ignore his class... [...] For the theory by itself is the known theory at that moment. So the teachers were teaching but not all the teachers. Those who deny their royal family class, those who were next to fight for communism, socialism would teach this. The other will never do this. They will never accept » ; ÉLIAS DAMTĀW, enseignant, directeur d'école, expert au département de la Culture de la zone de Wolaita. Entretien le 11 octobre 2009, Soddo, Wolaita.

ceux qui n'aimaient pas cela¹²⁸¹». Les autorités scolaires ont contraints certains enseignants – ou ces derniers ont jugé préférable, bon gré mal gré, d'accepter –, mais ont eu soin de sélectionner, dans la mesure du possible, les plus convaincus. Ceci témoigne, d'une part, d'une volonté d'efficacité dans la transmission idéologique et, d'autre part, de la nécessité de la confier à des personnes loyales au régime. Les enseignants sélectionnés suivaient ensuite plusieurs types de formations :

« Il y avait des formations courtes et des formation longues. Pour les formations longues, ils utilisaient l'école *Yakatit 66* à Addis Abäba. [...] Pour les formations courtes, ils utilisaient [...] Awassa. Les formations étaient données au TTC [*Teacher Training College*], à ce moment-là. Les enseignants du TTC préparaient les formations pour les enseignants du primaire et pour les autres, basées sur le marxisme-léninisme. Alors, les enseignants connaissaient des choses sur le marxisme-léninisme¹²⁸²».

Tout comme les cadres du régime (des très hauts fonctionnaires aux chefs de districts), les enseignants d'éducation politique suivaient les formations politiques et idéologiques de l'école *Yakatit 66*, à Addis Abäba. Ces dernières duraient de trois à six mois¹²⁸³. Une proclamation promulguée en juillet 1977 avait placé cet établissement sous le contrôle direct du Därg, après qu'il ait été le territoire de son ancien allié, le parti politique *Mä'ison*¹²⁸⁴. À partir de là, l'école *Yakatit 66* est passée sous le contrôle de conseillers est-allemands qui ont joué un rôle central dans la formation des personnels administratifs et enseignants éthiopiens¹²⁸⁵. L'école *Yakatit 66* disposait d'antennes aux niveaux régional, provincial et, en certains lieux, local¹²⁸⁶. Cet établissement ambitionnait d'être la source qui irriguait idéologiquement le pays. Par ailleurs, les enseignants du Wolaita suivaient des formations spécifiques dans les centres de formation des maîtres. Ceux du Wolaita les recevaient au

¹²⁸¹ AFAWÄRQ, enseignant. Entretien, 10 février 2007, Lalibäla, Lasta.

¹²⁸² « They have short time of training and long period of training. The long term of training, they use *Yakatit 66* School in Addis Abäba. [...] For short term of training, they use Awassa and... yes, Awassa, Awassa. The training was given in TTC [Teacher Training Center] at that time. The TTC teachers, the teachers of the TTC prepare the training for the elementary teachers and for the others. Based on Marxism-Leninism. So the teachers know something about Marxism-Leninism » ; ÉLIAS DAMTÄW, enseignant, directeur d'école, expert au département de la Culture de la zone de Wolaita. Entretien le 11 octobre 2009, Soddo, Wolaita.

¹²⁸³ Christopher CLAPHAM, *Transformation and Continuity in Revolutionary Ethiopia*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988, p. 67.

¹²⁸⁴ Christopher CLAPHAM, *Transformation and Continuity in Revolutionary Ethiopia*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988, p. 67.

¹²⁸⁵ HAILE GABRIEL DAGNE, *The Commitment of the German Democratic Republic in Ethiopia. A Study based on Ethiopian sources*, Spectrum 93, Berlin Series on Society, Economics and Politics in Developing Countries, LIT, 2006, p. 76.

¹²⁸⁶ Christopher CLAPHAM, *Transformation and Continuity in Revolutionary Ethiopia*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988, p. 66.

Teacher Training Center (TTC) d'Awassa, la capitale de la région du Sidamo, dont le Wolaita était une province. À la différence des formations de l'école *Yäkatit 66*, celles des TTC étaient spécifiquement adaptées aux enseignants en étant plus axées sur la pédagogie. Il y a fort à parier que les enseignants des TTC avaient eux-mêmes suivi les formations de l'école *Yäkatit 66*, lieu de passage quasi-obligé de tous les fonctionnaires. Il serait étonnant que des personnes chargées de former les enseignants des écoles gouvernementales, dans le cadre d'une politique d'éducation de masse visant à transformer la société, aient été dispensés de passer par les bancs de la grande école politique d'Addis Abäba.

En plus de ces formations, les enseignants disposaient de matériaux divers sur lesquels s'appuyer ; non seulement les manuels scolaires, mais aussi la littérature produite par le régime pour diffuser le marxisme-léninisme auprès des cadres, des enseignants et des masses. Les cours d'éducation politique commençaient au grade 4 et allaient jusqu'au grade 12. Les manuels traitaient, d'abord, de ce que la révolution avait apporté et de l'avenir qu'elle promettait aux masses en général, puis aux enfants et adolescents en particulier¹²⁸⁷. Les objectifs à court et à long terme de la révolution étaient expliqués en détail. Les manuels insistaient sur la participation des jeunes dans le processus révolutionnaire et dans la construction du socialisme, les invitant à s'investir dans le projet collectif commun. Ils décrivaient, ensuite, les institutions politiques et administratives de l'Éthiopie socialiste et expliquaient comment l'adoption du centralisme démocratique avait mis l'État au service des masses, alors qu'il avait été, jusqu'alors, un instrument d'oppression aux mains des classes dominantes. Le processus du changement social faisait, par ailleurs, l'objet de plusieurs chapitres : chaque avancée sociale était le résultat de la lutte des classes ; après la phase impérialiste du capitalisme, le processus inévitable de la révolution mondiale était en cours et l'époque prouvait l'exactitude des analyses de Marx et Engels sur la transition vers le socialisme. Il fallait, ensuite, développer chez les élèves « une « attitude internationaliste fondée sur la coopération mutuelle et la solidarité entre les forces progressistes du monde¹²⁸⁸ », c'est-à-dire le bloc de l'Est et plus particulièrement la Russie. L'Éthiopie devait s'inspirer de « l'exemple de la lutte révolutionnaire du prolétariat de Russie et de ses alliés¹²⁸⁹ ». Une

¹²⁸⁷ Les contenus des enseignements sont détaillés dans MOE, *The Ethiopian School Syllabuses*, Curriculum Department, 1984, pp. 112-120.

¹²⁸⁸ « Acquire knowledge on the ways of life of man in different parts of the world, and on the basis of this knowledge develop an internationalist attitude based on mutual cooperation and solidarity between the world progressive forces » ; MOE, *The Ethiopian School Syllabuses*, Curriculum Department, 1984, p. 93.

¹²⁸⁹ « Understand and appreciate the example of the revolutionary struggle of the Russia working class and its allies » ; MOE, *The Ethiopian School Syllabuses*, Curriculum Department, 1984, p. 101.

attention particulière était consacrée à la lutte contre les ennemis de la révolution et de l'Éthiopie : les ennemis intérieurs qui s'étaient opposés au Därg ; les ennemis extérieurs : la Somalie, les indépendantistes érythréens et l'impérialisme. Enfin, les manuels des grades 11 et 12 étaient consacrés à l'économie politique, au matérialisme historique et au matérialisme dialectique. En somme, les enseignements d'éducation politique constituaient un bréviaire, un condensé de ce qu'un citoyen de l'Éthiopie socialiste devait savoir et penser.

Les programmes officiels précisaient, par ailleurs, que « l'accent [devait] être mis sur les écrits révolutionnaires actuels, journaux, revues qui [devaient] être utilisés par les élèves¹²⁹⁰ ». S'ils ne circulaient pas, ou peu, dans les classes, ces derniers étaient disponibles pour les enseignants :

« En plus il y avait un journal qui s'appelait *Sārto Addär* (Le travailleur). Il y avait le livre *Political Economy*. La revue *YäMämerhan Demṣ* (La voix des enseignants) était disponible. Parce qu'il y avait l'association des enseignants jusqu'à la base. Au niveau élémentaire, chaque école avait son association d'enseignants, au niveau du wäräda et au niveau de la zone. Alors, la revue était distribuée à tous les enseignants. Alors, cela créait... une conscience chez les enseignants à propos du marxisme-léninisme¹²⁹¹ ».

L'hebdomadaire *Sārto Addär* a été fondé en 1980. Il s'agissait de l'organe officiel du COPWE (*Commission for Organizing the Party of the Working People of Ethiopia*) puis du WPE (*Workers' Party of Ethiopia*) lorsque ce dernier a été établi en 1984. Tiré à 100 000 exemplaires, son objectif était de répandre le marxisme-léninisme au sein des masses. De plus, la revue théorique mensuelle *Mäskäräm*, éditée elle aussi par le parti unique et tirée à 200 000 exemplaires, circulait à travers le réseau urbain et parvenait aussi fort probablement dans le Wolaita. Les membres des rédactions de ces deux publications officielles étaient familiarisés avec les publications des partis des pays socialistes¹²⁹². *Mäskäräm* traitait de sujets tels que : « les visages de l'anti-communisme actuel », « l'impérialisme américain avant

¹²⁹⁰ « Current revolutionary writings, newspapers, journals shall get emphasis and be used by students » ; GIDAY DEGEFU, « Political Education in Ethiopia : its genesis and its current situation - appraisal », *Workshop of Civic Education in Ethiopia*, Nazareth, Ethiopia, January 22-26 1992, p. 15.

¹²⁹¹ « In addition to this there was a newspaper which is called *Sārto Addär*, in addition to this they were the book *Political Economy* which is called *Political Economy*. The book [*YäMämerhan Demṣ*] yes, it was available. Because there is association of teachers from the grass-root. At elementary level, in each school there is an association of teachers, at the wäräda level and the zone level. So the book was distributed to all teachers. So it makes aware of... it create awareness for the teachers about Marxism-Leninism » ; ÉLIAS DAMTÄW, enseignant, directeur d'école, expert au département de la Culture de la zone de Wolaita. Entretien le 11 octobre 2009, Soddo, Wolaita.

¹²⁹² E. SHERR, « The Spread of marxism-leninism in Ethiopia », *Proceedings of the Eighth International Conference of Ethiopian Studies*, AAU, IES, 1989, p. 438.

la révolution », « le rôle révolutionnaire des intellectuels », « l'histoire de l'unité éthiopienne et le séparatisme érythréen »¹²⁹³ ; ou encore : « la déviation idéologique et ses voies de diffusion », « la technologie industrielle en Éthiopie », « la croissance démographique et le développement »¹²⁹⁴. Il s'agissait donc d'articles approfondis à l'usage des adultes, dont la plupart des grands thèmes se retrouvaient dans les programmes scolaires.

Les enseignants avaient aussi accès à la revue mensuelle, éditée par l'association nationale des enseignants, *YäMämerhan Demṣ*, qui était disponible dans chaque école. Cette revue contenait des articles théoriques et pratiques sur diverses questions générales et pédagogiques. Par exemple, le numéro d'août 1987 traitait de la propagation mondiale du VIH, de l'éducation sexuelle à l'école et du rôle des langues dans l'éducation et le développement¹²⁹⁵. Le numéro de juillet 1988 abordait les questions des devoirs scolaires, de l'organisation des contrôles de connaissances, décrivait le système scolaire d'Union Soviétique et contenait une analyse sur l'écrit et le langage¹²⁹⁶. Chaque numéro contenait une rubrique intitulée « les enseignants et la création », qui consistait en un entretien avec des enseignants auteurs de chansons, de pièces de théâtre ou créateurs d'œuvres d'arts. Ces derniers racontaient leur parcours, décrivaient leurs activités et présentaient leur conception du rôle de l'art au service d'une « pédagogie de la révolution ». Ceci est à mettre en regard avec la place centrale occupée par les chansons et le théâtre dans le quotidien scolaire, sur laquelle nous reviendrons. La dernière page de chaque parution était consacrée, soit à un personnage célèbre (le numéro de juillet 1988 contenait une courte biographie et la traduction d'un texte de Bertolt Brecht), soit à un poème politique écrit par un enseignant. Les thématiques abordées étaient larges et traitées de manière ouverte. Ceci met à jour une tension entre, d'une part, les pratiques autoritaires analysées précédemment et, d'autre part, le réel souci de l'association nationale des enseignants d'œuvrer à une pédagogie ouverte appuyée sur une culture marxiste vivante, éloignée du dogmatisme des programmes officiels et de certains manuels scolaires.

Du point de vue de l'État, la diffusion de ces revues, et le fait que les programmes scolaires appelaient à leur utilisation dans la classe, montre la volonté d'inclure les enseignants et les élèves dans une communauté nationale de lecteurs. Elle avait une fonction intégrante, celle d'une même lecture partagée à l'échelle nationale, créatrice d'une culture politique et de thèmes de réflexions semblables et, au-delà, d'un sentiment d'appartenance

¹²⁹³ መስከረም, numéro 6, septembre 1981.

¹²⁹⁴ መስከረም, numéro 35, septembre 1988.

¹²⁹⁵ የመምህራን ድምጽ, vol. 3, numéro 2, août 1987.

¹²⁹⁶ የመምህራን ድምጽ, vol. 4, numéro 1, juillet 1988.

commune. Le manuel de géographie du grade 12 ne précisait-il pas que le développement de l'imprimerie était essentiel à celui d'une nouvelle « culture nationale »¹²⁹⁷ ? À travers les enseignants et les élèves, l'idée était de familiariser progressivement les gouvernés à la lecture de ces journaux et revues. Cet intérêt majeur de l'État pour la création d'une culture commune à travers les écrits qu'il produisait était aussi un des objectifs principaux de la campagne d'alphabétisation¹²⁹⁸. Si les revues étaient loin de circuler jusqu'aux villages, l'école pouvait devenir, par les échanges oraux tenus hors de ses murs, un centre de diffusion des idées et thématiques élaborées à l'échelle de la nation.

Des cours, des chansons, des pièces de théâtre

Selon les programmes officiels, les cours d'éducation politique étaient donnés sur des périodes de 40 minutes qui avaient lieu deux ou trois fois par semaine selon les niveaux¹²⁹⁹. Leur fréquence n'était pas supérieure à celle des autres disciplines. Cependant, l'inculcation d'idées et de comportements politiques imprégnait considérablement l'espace scolaire. Elle passait par les savoirs enseignés dans les disciplines de sciences humaines ainsi que par l'ensemble des rituels scolaires. Comme sous Haylä Sellasé, les journées étaient rythmées par des chansons. Les élèves chantaient quotidiennement l'hymne national et, chaque matin et soir, deux chansons écrites spécifiquement pour le lever et la descente du drapeau :

« Éthiopie, la plus ancienne ! Florissante et fertile par le socialisme ;
 Tes héros et enfants qui te doivent une promesse ; tes rivières, tes montagnes, tes terres vierges ;
 Feront sacrifice pour ta dignité et ton prestige ; mère des héros, soit fière de tes enfants ;
 Que tes ennemis périssent et que tu vives pour l'éternité¹³⁰⁰».

En tant qu'hymne national, cette chanson reprenait les grands thèmes du nationalisme en général, et ceux du nationalisme éthiopien en particulier. La nation était intemporelle, elle plongeait son existence dans un passé immémorial et vivrait pour l'éternité. Son ancrage territorial était rappelé à travers sa terre, ses rivières et ses montagnes. Cette matérialité symbolisait la vie (les rivières qui irriguent la terre), la solidité et la majesté (la grandeur des montagnes). La nation était formée de héros qui sont les enfants de la patrie, assimilée à une mère envers laquelle ils se doivent d'être fidèles jusqu'au sacrifice. La défendre face à ses

¹²⁹⁷ Chapitre 8.

¹²⁹⁸ Chapitre 6.

¹²⁹⁹ MOE, *The Ethiopian School Syllabuses*, Curriculum Department, Addis Ababa, 1984, p. 247.

¹³⁰⁰ « ኢትዮጵያ ቅድሚያ ፣ በጎብረተሰባዊነት አብባቢ ለምላሚ ፣ ቃልኪዳን ገብተዋል ጀግኖች ልጆችሽ፣ ወንዞች ተራሮችሽ ድንግል መሬትሽ ፣ መስዋዕት ሊሆኑ ለክብር ለዝናሽ ፣ የጀግኖች እናት ነሽ በልጆሽ ኩሪ ፣ ጠላቶችሽ ይጥፉ ለዘላለም ኑሪ ! ».

ennemis était une tâche sacrée, qui devait insuffler l'esprit de combat. Jusqu'à là, l'hymne national reprenait les mêmes thèmes que les chansons scolaires chantées sous Haylä Sellasé. Seulement, la mystique impériale et la protection divine avaient disparu au profit du socialisme qui, au lieu de l'empereur, irriguait le pays de ses bienfaits et symbolisait la prospérité. La chanson du lever du drapeau allait dans le même sens :

« Emblème de notre unité, de notre coopération et de notre lutte
 Grandeur de la victoire, de l'héroïsme et de la liberté
 Notre étoile qui guide vers le socialisme
 Flotte pour toujours, notre drapeau !
 Rayon de l'aube, de la beauté de notre pays
 Des rivières, des montagnes, lumière de nos espérances
 De notre patrimoine historique, de notre sang, de nos ossements
 Flotte pour toujours, notre drapeau !¹³⁰¹»

La métaphore de l'aube était, encore une fois, déjà utilisée sous Haylä Sellasé. Mais la source de la lumière était dorénavant le socialisme et non plus l'empereur. En tant que guide de la nation, ce dernier avait été remplacé par le drapeau, emblème de l'union des membres de la communauté politique. Le socialisme permettait d'ajouter la coopération à l'unité, et la lutte pour défendre pays était liée à la construction de la société nouvelle. La projection dans l'avenir, elle aussi déjà présente par le passé, était plus marquée. Le socialisme donnait au progrès un contenu plus précis. Voici, enfin, la chanson de la descente du drapeau :

« Travailleurs, paysans, jeunes enfants, aînés
 Porte ton casque de combat jeunesse progressiste
 Il faut prêter un serment, qui dure depuis l'antiquité
 De se sacrifier et de mourir pour notre but
 Pour la justice, pour l'égalité, pour les droits de l'homme
 Pour la paix, pour l'amour, pour le progrès de notre pays
 Pour la liberté de l'Éthiopie et la dignité de ses enfants
 Vis pour toujours, notre drapeau !¹³⁰²»

Tout en reprenant les thèmes du sacrifice, du serment de fidélité et de l'éternité de

¹³⁰¹ « ያንድነት የሁብረት የትግላችን እርግጥ ፣ የድል የጅግነት የነፃነት ግርግር ፣ የሁብረተሰባዊነት መሪ ኮከባችን ፣ ትውልደብና ዘላለም ሰንደቅ አላማችን ! ያገራችን ውበት ፣ የወንዝ የተራራ ፣ የተስፋችን ብርሃን ፣ የማለዳ ጮራ ፣ የታሪክ ቅርሳችን ፣ የደም ያጥንታችን ፣ ትውልደብና ዘላለም ፣ ሰንደቅ አላማችን ! »

¹³⁰² « ወዛደር ገበሬ ህፃን እዛውንት ፣ መለዮ ለባሹ ተራማጅ ወጣት ፣ ቃል ኪዳን አለበት የቆየ ከጥንት ፣ ለሰንደቅ አላማው ሊሰጥ ሊሞት ፣ ለፍትህ ለእኩልነት ለሰብአዊ መብት ፣ ለሰላም ለፍቅር ለሀገር እድገት ፣ ለኢትዮጵያ ነፃነት ለልጆቿ ክብር ፣ ሰንደቅ አላማችን ዘላለም ትኑር ! ».

l'Éthiopie, cette dernière chanson insistait davantage sur socialisme. Il était le but à atteindre et ses contenus étaient mieux définis : la justice, les droits de l'homme et l'égalité. Elle insistait sur la solidarité entre les membres de la classe laborieuse et entre les différentes générations. Enfin, sa nature de chanson scolaire apparaît clairement dans l'appel direct adressé aux élèves en tant que membres d'une jeunesse chargée d'une mission spécifique. Progressiste, elle devait s'engager dans le combat pour construire, contre l'adversité, la société socialiste comme on part à la guerre.

Enfin, il est remarquable que le personnage de Māngestu Haylä-Maryam n'apparaisse dans aucune de ces trois chansons. Il exerçait pourtant un pouvoir dictatorial et un culte de la personnalité existait, par exemple dans les multiples portraits et statues qui ornaient les villes. Cependant, alors que la présence de Haylä Sellasé était omniprésente dans toutes les chansons scolaires, la figure du nouveau chef de l'État s'effaçait derrière le nationalisme et le socialisme.

Une chanson spécifique était chantée à l'occasion des cours d'éducation politique. Elle était supposée susciter l'enthousiasme des élèves et ancrer la conscience socialiste dans leur esprit : « Avant de commencer la classe, il était demandé aux élèves de chanter des chansons sur le marxisme-léninisme que j'ai chanté tout à l'heure [il chante] : "le marxisme-léninisme est notre ligne directrice, l'internationalisme notre combat, le communisme notre but". C'était la chanson chantée en introduction de la classe d'éducation politique¹³⁰³». Après le nationalisme des trois autres chansons, celle-ci, très courte, insistait sur l'internationalisme. La nation existe en tant que membre d'un ensemble d'autres nations en marche vers le socialisme.

Les pièces de théâtre consistaient en une autre forme de pédagogie. Il ne s'agissait plus de phrase simple à retenir à la manière d'un mantra, mais de mise en scène de réalités sociales à portée politique :

« L'intérêt des pièces de théâtre était, tu vois... si c'était un cours d'éducation civique, ou d'histoire, ou d'éducation politique, ils amenaient deux classes : la classe féodale et la classe des métayers. Comment les féodaux oppriment et comment les métayers obéissent aux féodaux ou aux propriétaires terriens. Ce genre de pièces de théâtre. [...] Au début de la classe, au début de l'année scolaire, à la cérémonie de fermeture, les pièces étaient préparées¹³⁰⁴».

¹³⁰³ « Before starting the class, the students were asked to sing songs about Marxism-Leninism which I sing before...[il chante] : ማርክሲዝም ሌኒንዝም መማሪያችን ፣ ዓለቀፋዊ ነው ትግላችን ፣ ኮሚዩኒዝም ነው ግባችን. It was the song before the introduction of the class of political education » ; ÉLIAS DAMTĀW, enseignant, directeur d'école, expert au département de la Culture de la zone de Wolaita. Entretien le 11 octobre 2009, Soddo, Wolaita.

¹³⁰⁴ « The focal need of the drama was, you see... if it is a class of civics, or history, or political education class,

Cette description n'est pas celle d'une pièce mais d'un thème récurrent : la mise en scène des rapports d'exploitation qui sévissaient avant la révolution. Alors que les chansons diffusaient des aspirations, visaient à toucher l'affect et à assurer l'incorporation d'une attitude patriotique fondée sur des dispositions tenant plus de la croyance que de la raison, les pièces montraient des réalités concrètes. Leur objectif pédagogique était d'encourager, à partir de ces réalités, une vision de l'organisation sociale qui viendrait à bout de l'exploitation. Cette nouvelle organisation ferait engranger les bénéfices de la révolution et encouragerait de bâtir un autre avenir. Les pièces de théâtre impliquaient fortement les élèves qui y participaient, par le jeu et la contribution au processus de création. Par leur intermédiaire, il s'agissait aussi de répandre les idéaux de la révolution dans la société : la rentrée scolaire et la cérémonie de fermeture étaient les deux moments de l'année où les familles des élèves venaient à l'école¹³⁰⁵.

Qu'en a-t-il été de la réception de l'idéologie par les élèves et, au-delà, par la société ? D'après Élias Damtāw, « les élèves étaient très intéressés d'apprendre cette éducation politique. Et les enseignants aussi étaient très intéressés... parce que les élèves chantaient et en même temps, apprenaient les points essentiels du marxisme-léninisme. Donc, en général, cela pénétrait les esprits des élèves. Cela inculquait la perspective de la théorie marxiste-léniniste¹³⁰⁶ ». D'après Habtamu Lamma, l'éducation politique était une discipline prisée des élèves, non pour son contenu mais plutôt parce qu'elle permettait d'obtenir de bonnes notes sans fournir d'efforts importants. Les savoirs à connaître étaient écrits dans un langage simple, les enseignements, répétitifs, se retenaient facilement et les enseignants notaient avec indulgence. Dès lors, « tout le monde avait A ou B¹³⁰⁷ ». D'après lui, il s'agissait d'une stratégie de l'institution scolaire pour rendre la discipline attractive. Il se souvient : « on apprenait sans intérêt. L'examen arrivait, on passait l'examen et c'est tout, on oubliait ça¹³⁰⁸ ». Il semblerait

they bring two classes : the feudal classes and the tenants classes. How the feudal oppress the tenants and how the tenants obey for the feudal or for the landlords. Such dramas. [...] At the beginning of the class, the beginning of the academic year, during the closing ceremony, the dramas were prepared » ; ÉLIAS DAMTĀW, enseignant, directeur d'école, expert au département de la Culture de la zone de Wolaita. Entretien le 11 octobre 2009, Soddo, Wolaita.

¹³⁰⁵ MANTAGOSH ESHÉTÉ, enseignante. Entretien, 16 février 2008, Lalibāla, Wällo ; TĀSFU DARĀBĀ, élève sous le Därg. Entretien, 15 février 2007, Lalibāla, Wällo.

¹³⁰⁶ « So, the students were very interested to learn this political education. Also the teachers were very interested... because the students were singing and in the same time learning the points of Marxism-Leninism. So generally speaking, it was penetrate the minds of the students. It creates the outlook of Marxism-Leninism theory » ; ÉLIAS DAMTĀW, enseignant, directeur d'école, expert au département de la Culture de la zone de Wolaita. Entretien le 11 octobre 2009, Soddo, Wolaita.

¹³⁰⁷ HABTAMU LĀMMA, enseignant à l'université de Soddo, élève sous le Därg. Entretien, 17 décembre 2009, Soddo, Wolaita.

¹³⁰⁸ « ዝም ብለን ወስደን ተማር ነው ። ማትሪክ መጣ ማትሪክ ተፈተን በቃ we forgot that one » ; HABTAMU LĀMMA, enseignant à l'université de Soddo, élève sous le Därg. Entretien, 17 décembre 2009, Soddo, Wolaita.

donc que les élèves ne prenaient pas vraiment cette discipline au sérieux.

Ceci met à jour un décalage entre l'importance accordée par le régime à l'éducation politique et la manière dont les élèves la considéraient. En le replaçant dans un contexte plus large, l'enseignant Dāmesé Minamo explique que le marxisme-léninisme faisait difficilement sens pour la population. Inscrit dans le contexte international de la Guerre Froide, importé, il était imposé et décontextualisé : « ils éduquaient à cause de cette politique de l'Est... à ce moment-là, l'éducation politique et les orientations... le peuple n'était pas volontaire¹³⁰⁹ ». Peut-être l'omniprésence des slogans a-t-elle fini par provoquer une certaine lassitude. De son côté Dessalegn Rahmato a remarqué que les discours, utilisant le « dernier jargon politique », prononcés par les cadres lors de réunions interminables assommaient les habitants¹³¹⁰. Asséner n'est pas nécessairement productif, surtout lorsque le vocabulaire utilisé apparaît abscons aux auditeurs. De la même manière, il est fort possible que la lassitude ait fini par gagner les élèves. C'est, par exemple, le cas de Solomon Mareg : « à l'école, les chansons, les cours, et le dimanche matin à l'association des jeunes, je n'en pouvais plus du marxisme-léninisme¹³¹¹ ». Les élèves n'ont-ils pas perçu, aussi, une certaine ironie – au sens de décalage entre les discours et la réalité vécue – entre, d'une part, une discipline parlant d'égalité, de libération de tous, et de la jeunesse en particulier¹³¹², et, d'autre part, un espace scolaire où la pédagogie s'exerçait sous une forme autoritaire et violente ?

Lorsqu'il évoque le sujet de la réception de l'éducation politique, Afāwārq donne une réponse contradictoire :

« évidemment, on leur a enseigné cela quand ils étaient enfants, leur esprit est rapide. Si tu mets quelque chose dans la tête d'un enfant à cet âge là, cela reste. Mais quand le gouvernement a changé, cette éducation s'est trouvée disqualifiée et peut-être qu'ils en ont oublié une partie... peut-être que quelque chose a été mis dans leur esprit, mais presque 90 % a été perdu¹³¹³ ».

Plus qu'une incohérence, cette contradiction met en lumière la difficulté des enseignants à évaluer l'impact du marxisme-léninisme sur leurs élèves. Lorsqu'ils placent l'éducation politique dans le contexte plus large de la société dans son ensemble, les enseignants insistent beaucoup sur l'origine de classe, la position dans l'ancienne structure du

¹³⁰⁹ DĀMESÉ MINAMO, enseignant. Entretien, 5 décembre 2010, Soddo, Wolaita.

¹³¹⁰ DESSALEGN RAHMATO, *Agrarian Reform in Ethiopia*, Uppsala, Scandinavian Institute of African Studies, p. 93.

¹³¹¹ « At school songs, lessons, and on Sunday morning at the Youth Association, I got fed up with Marxism-Leninism » ; SOLOMON MAREG, élève sous le Därg. Entretien, 7 février 2007, Lalibäla, Lasta.

¹³¹² MOE, *The Ethiopian School Syllabuses*, Curriculum Department, Addis Ababa, 1984, p. 112 et p. 117.

¹³¹³ AFAWĀRQ, enseignant. Entretien, 10 février 2007, Lalibäla, Lasta.

pouvoir et l'expérience de l'oppression comme déterminant l'acceptation ou non du marxisme-léninisme. C'est, par exemple, ce que dit Dāmesé Mīnāmo : « certains étaient volontaires, les paysans, ceux qui travaillaient, qui servaient le gouvernement féodal... très opprimés, sous le régime de Haylā Sellasé, honnêtement, ils étaient très très opprimés¹³¹⁴ ». Elias Dāmtaw dit de même. De son côté, Mantagosh Esheté considère que « certains l'ont accepté en pensant que cela pourrait changer leur vie¹³¹⁵ ».

Cependant, poser la question en termes de « marxisme-léninisme », au sens strict du terme, peut être trompeur car l'enseignement, la diffusion et les appropriations d'une idéologie se prêtent à plusieurs registres de lecture. Il convient de distinguer, au moins, les grands principes généraux (l'égalité, la liberté etc.) et la théorie élaborée (le matérialisme historique, le matérialisme dialectique etc.). Les discours mêlent différents niveaux de conceptualisation. Ceci peut être apparent, d'une part, à l'intérieur d'un même discours, tel celui d'un cadre à des paysans ou la leçon d'un enseignant à ses élèves. D'autre part, les vecteurs de diffusion utilisés – une leçon d'école, une brochure du ministère de l'Information, une chanson, une pièce de théâtre –, déterminent des modes d'énonciation. Si les leçons théoriques pouvaient sembler décontextualisées, ce n'était pas le cas des pièces de théâtre qui mettaient en scène des situations concrètes d'exploitation vécues par de nombreux Éthiopiens.

C'est pourquoi il est malaisé d'évaluer le degré d'acceptation de l'ensemble d'idées, de manières de voir le monde et de penser la société, véhiculées sous la rubrique du marxisme-léninisme. Mais il semble bien que le discours égalitaire et émancipateur porté a été relativement bien accueilli. Est-il besoin d'être versé dans la théorie marxiste-léniniste pour aspirer à sortir d'une condition exploitée, en acceptant l'idée d'une société plus égalitaire ? Surtout lorsque l'école est présentée par le pouvoir comme un outil visant à créer l'égalité et que, à bien des égards, les élèves et les familles la considéraient comme telle. En effet, les aspirations à l'ascension sociale ne doivent pas être interprétées comme de simples stratégies de promotion individuelle. Elles peuvent signifier, dans le même mouvement, le désir d'accès à l'égalité de la part d'un groupe. Cela a été indéniablement le cas des Wolaita qui avaient été marginalisés sous le régime de Haylā Sellasé. Le Dārg, son marxisme-léninisme et sa politique scolaire ont banalisé les idées d'égalité et de justice, par la promotion des groupes

¹³¹⁴ « They were educating because these Eastern politics... At that time, about that political education and the guidance the people were not volunteer. Why ? Some are volunteer, the peasants, who are working, serving the feudal government... very much oppressed, during the regime of Haylā Sellasé, very very much, honestly, they were oppressed » ; DĀMESÉ MINAMO, enseignant. Entretien, 5 décembre 2010, Soddo, Wolaita.

¹³¹⁵ MANTAGOSH ESHETÉ, enseignante. Entretien, 16 février 2008, Lalibāla, Lasta.

périphériques au sein de la nation. À cet égard, le gouvernement du Därg a bien constitué une période charnière : ces idées se sont répandues dans la société, quels que soient les registres selon lesquels les gouvernés se les sont appropriés, qu'ils les aient formulées ou non en termes marxistes-léninistes.

L'éducation par le travail : les jardins scolaires

Comment se traduisait, maintenant, l'objectif d'« éducation pour la production », qui devait « [relier] les savoir-faire pratiques et techniques à une compréhension des modes de production socialistes et à des attitudes qui expriment l'amour et le respect pour le travail¹³¹⁶ ». Les programmes scolaires insistaient sur la nécessité d'en finir avec la déconsidération et le mépris pour le travail manuel. Les élèves devaient « [développer] des traits de personnalité tels qu'une attitude positive envers les activités pratiques¹³¹⁷ ». Le rapport ERGESE, commandité en 1983 par le ministère de l'Éducation et achevé en 1986, précisait que les associations de jeunesse devaient s'associer aux écoles pour contribuer à « poser les fondations d'une nouvelle culture basée sur l'éducation pour la production¹³¹⁸ ». L'éducation pour la production et, par conséquent, l'éducation par le travail sont au cœur de la réflexion pédagogique socialiste. Travail intellectuel et activités productives devaient tous deux faire partie d'une éducation visant à la formation d'un être humain complet ; une éducation intégrale. Un tel programme éducatif devait permettre, de plus, de mettre un terme à la division du travail sur laquelle se fondait la société de classe. Enfin, c'est par le travail que les humains agissaient sur le monde pour le transformer. On trouve cette conception chez Marx – qui l'a lui-même hérité des socialistes utopiques –, chez Lénine¹³¹⁹, au sein du mouvement ouvrier et sous les régimes qui, au XX^e siècle, se sont revendiqués du marxisme. Par ailleurs,

¹³¹⁶ « *Education for production*, which relates practical and technical skills to an understanding of socialist modes of production and to attitudes expressing respect and love for labour. *Education for scientific consciousness* emphasising an environment for inquiry and experimentation and the application of scientific method to all aspects of learning. *Education for Socialist Consciousness* which embraces the development of political consciousness, an understanding of the nature of change in the transition toward a socialist society, and the role of the individual and the masses in carrying out these changes. These basic objectives are placed in the general context of the teaching of moral and ethics based in the principles of Marxism-Leninism and the teaching of aesthetics and physical education which are essential components in the all-round development of socialist man and woman » ; MOE, *Education in Socialist Ethiopia : Origins, Reorientation, Strategy for Future Development*, by Geoffrey Last, Addis Ababa, 1984, p. 20.

¹³¹⁷ « Have developed personal characteristics like : a positive attitude towards practical activities » ; MOE, *The Ethiopian School Syllabuses*, Curriculum Department, Addis Abäba, 1984, p. 36.

¹³¹⁸ « [...] to lay down the foundations for a new culture based on education for production » ; TEKESTE NEGASH, *The Crisis of Ethiopian Education*, Uppsala, Department of Education, 1990, p. 42.

¹³¹⁹ Gérard CHAUVEAU, « L'école du travail dans la pensée ouvrière », *Ville École Intégration*, n° 113, juin 1998, pp. 158-171.

dès les années 1960, l'idée de lier l'éducation au travail productif a pris une place importante dans les politiques éducatives internationales défendues par l'UNESCO ; non pas, cette fois, pour transformer le monde, mais pour augmenter la productivité dans les pays « en développement ». L'objectif d' « éducation pour la production » du Därg puisait à ces deux sources. Comme le déclarait, le représentant de la délégation éthiopienne à la conférence de l'UNESCO tenue à Nairobi en 1976 :

« En effet, quand nous regardons les principaux points de la plate-forme de l'UNESCO, nous ne les trouvons pas très différents de ceux contenus dans notre programme de la « National Democratic Revolution » d'Éthiopie. Le groupe d'experts [du gouvernement éthiopien] a recommandé que certains aspects du travail de l'UNESCO soient renforcés : [notamment] lier l'éducation au travail productif¹³²⁰».

Le système scolaire ne devait plus former des « travailleurs de bureau » comme sous le régime de Haylä Sellasé, mais des producteurs intégrés à l'économie rurale, utiles à leur communauté et actifs au sein d'une organisation socialiste de la production :

« Il est maintenant possible [...] de se diriger vers un système d'enseignement correspondant à la vie et aux travaux de la société dans laquelle l'école fonctionne, et de poser les fondations culturelles et techniques pour un réel changement dans les campagnes. La nouvelle économie rurale, et ses nouvelles formes d'organisation sociale et économique, est dorénavant plus en mesure d'absorber les produits du système éducatif et d'utiliser des compétences et des savoirs qui peuvent être développés dans les écoles et dans d'autres activités éducatives¹³²¹».

Les écoles devaient donc être au cœur des transformations de l'économie rurale, en constante interaction avec leur environnement social, grâce à des activités productives qui les inséraient dans la vie économique des communautés. Les écoles devaient servir les communautés, les communautés devaient soutenir les écoles. D'après le plan décennal pour les années 1984-1994 : « la participation a mené les organisations communautaires à assister activement leurs écoles dans le développement de programmes pratiques de travail, en

¹³²⁰ « Indeed, when we look at the major planks in Unesco platform we find that they are not very different from those in our Program of the National Democratic Revolution of Ethiopia. The expert group [...] recommended that certain aspects of Unesco's work be strengthened [...] : the linking of education with productive work [...] A greater development of the non-formal and informal components of our educational systems » ; MOE, *Basic Information on Education in Ethiopia*, Addis Ababa, July 1977, p. 56.

¹³²¹ « It is now possible [...] to move towards a system of learning which is relevant to the life and work of the society within the school is operating, and to lay the cultural and technical foundations for real change in the countryside. The new rural economy and its new forms of social and economic organisation is now more able to absorb the products of the education system and to utilize skills and knowledge which can be developed in the schools and other educational activities » ; MOE, *Education in Socialist Ethiopia : Origins, Reorientation, Strategy for Future Development*, by Geoffrey Last, Addis Ababa, 1984, p. 11.

fournissant des graines et des terres pour des projets agricoles et en travaillant avec les élèves des écoles à la reforestation de collines érodées¹³²²». Enfin, les activités productives devaient permettre aux écoles de partiellement s'autofinancer. Comme le rappelait un rapport du ministère de l'Éducation préparé pour la conférence internationale de l'éducation tenue à Genève en 1981 : « les revenus générés par les unités scolaires (dans l'éducation au travail, les jardins scolaires et les parcelles agricoles, la production agricole, les unités de production des écoles secondaires...) sont utilisés pour le fonctionnement de l'école¹³²³». Le chapitre précédent a montré comment l'objectif d'éducation pour la production s'est traduit dans les savoirs enseignés, en particulier dans les manuels d'amharique ; comment s'est-il concrétisé dans le quotidien des écoles éthiopiennes ?

Germa Bāqālā, enseignant à Gesuba, se souvient avec enthousiasme : « j'ai démarré des cultures ! J'ai fait venir 42 sacs de [graines de] maïs, j'ai planté du téf, voilà ! Les paysans venaient et labouraient¹³²⁴». Visiblement, l'enseignant a coordonné les activités, les paysans se sont chargés des tâches nécessitant leurs savoirs-faire spécifiques et les élèves se chargeaient de l'entretien régulier. Cependant, il ne semble pas que les paysans aient partagé leur savoir-faire avec les élèves, comme le souhaitait la politique scolaire élaborée au ministère de l'Éducation. Ils ont labouré sans eux et ne semblent pas être restés une fois accomplis les travaux nécessitant leur présence. Germa Bāqālā était, à ce moment-là, directeur de l'école, c'est pourquoi il s'exprime à la première personne. En effet, dans les écoles du Wolaita, ces activités étaient organisées collectivement au sein de « clubs » :

« Il y avait des clubs : clubs d'agriculture, clubs d'économie domestique, des produits artisanaux étaient fabriqués là, [il y avait] des jardins avec différents légumes. Même l'agriculture était donnée comme sujet à l'école à ce moment-là. Cela a été initié à ce moment-là. [...] [Les légumes] n'étaient pas consommés dans l'école, ils étaient vendus, et le revenu était pour l'école¹³²⁵».

¹³²² « Participation has led the community organizations to actively assist their schools in developing practical programmes of work, by providing seed and land for agricultural projects and working with school students in the reforestation of eroded hill sites » ; PMGE, *Ten-Year Perspective Plan, 1984/85-1993-94*, Addis Ababa, September 1984, p. 136.

¹³²³ « the income generated by school units (in Labour Education, school garden and agriculture plots, handicraft output, secondary school production units...) is utilized in school operation » ; MOE, *Report on Educational Developments in Ethiopia, 1978-1981*, (Prepared for the 38th session of the International Conference on Education, Geneva), Addis Ababa, 1981, p. 6.

¹³²⁴ « ጆመርኩኝ እርኻ እዎ ! ወደ 42 ኩንታል በቆሎ አስገባሁ ጤና ማዘራሁ በቃ ገበሬው የመጡ ያርሳል » ; GERMA BĀQĀLĀ, enseignant à la retraite. Entretien, 9 décembre 2010, Bedessa, Wolaita.

¹³²⁵ « There is clubs : agriculture clubs, home economics clubs, handicrafts were producing there, gardens with different vegetables. Even the subject agriculture was given at that time in the school level, from grade 1 up to high school. It was initiated at that time. [The students] were growing the vegetables and others but not by their

Les entretiens réalisés dans le Wolaita confirment donc que les écoles disposaient d'unités de production agricoles et artisanales. C'était la même chose à Lalibäla, dans le nord de l'Éthiopie. L'enseignant Afāwārq se souvient : « il y avait des champs cultivés, on les préparait, on plantait des légumes avec les élèves, on les faisait pousser puis on les vendait pour la communauté¹³²⁶ ». Ceci était possible dans les campagnes ou les petits bourgs, là où les écoles disposaient d'espaces suffisamment importants pour mettre en place des cultures. En revanche, en ville, comme l'a noté Tekeste Negash, « l'écart entre la théorie et la pratique [était] trop grand à cause du problème du manque d'espace dans l'école¹³²⁷ ». En effet, les activités productives devaient être adaptées à l'environnement. En ville, le manque d'espace ne permettait pas la mise en œuvre d'activités agricoles, ni même, ce qui aurait dû en théorie être le cas, artisanales ou micro-industrielles. Les salles n'étaient déjà pas assez nombreuses pour accueillir les élèves dans de bonnes conditions : comment, dès lors, libérer des espaces pour des ateliers ?

Un autre problème était le manque de compétence des enseignants qui n'étaient ni paysans, ni artisans, ni ouvriers, et qui ne pouvaient consacrer les journées nécessaires à des cultures qui auraient demandé un travail soutenu. Cela n'a pas fonctionné pour Germa Bäqälä. Les singes ravageaient les champs et les autres activités de l'école ne laissaient pas le temps d'en venir à bout¹³²⁸. Les paysans, qui savaient gérer ce genre de problèmes, étaient déjà bien trop occupés par leurs propres activités agricoles, dont dépendait leur survie, pour donner du temps à l'école en travaillant avec les élèves ; ce qui ne leur rapportait rien puisque l'école vendait ensuite la production. Par ailleurs, l'école n'était pas en mesure de mettre en place des échanges de savoirs permettant aux paysans d'améliorer leurs propres cultures. Les écoles n'avaient ni les compétences ni les moyens d'être des centres d'expertise agricole. Afāwārq, à Lalibäla, ne mentionne pas la présence de paysans participant à la production auprès des élèves. De plus, des terres dont disposait son école étaient utilisées pour obtenir des revenus sans qu'elles ne soient travaillées par les élèves : « l'école avait une ferme, on la louait à des fermiers pour avoir de l'argent¹³²⁹ ». En définitive, l'inclusion de l'école dans les activités

interest, forcibly, to have mark. If you do this, I will give you 10 mark. If not, you will fail, you will get your consequence. [The vegetables were] not eaten in the school, it was sold and the income is for the school » ; ÉLIAS DAMTĀW, enseignant, directeur d'école, expert au département de la Culture de la zone de Wolaita. Entretien le 11 octobre 2009, Soddo, Wolaita.

¹³²⁶ AFAWĀRQ, enseignant. Entretien, 10 février 2007, Lalibäla, Lasta.

¹³²⁷ « The gap between theory and practice is too wide due to the problem of lack of physical space in the school » ; TEKESTE NEGASH, *The Crisis of Ethiopian Education*, Uppsala, Department of Education, 1990, p. 32.

¹³²⁸ GERMA BÄQĀLĀ, enseignant à la retraite. Entretien, décembre 2010, Bedessa, Wolaita.

¹³²⁹ AFAWĀRQ, enseignant. Entretien le 10 février 2007, Lalibäla, Lasta, Éthiopie.

productives des communautés, la mise en place de relations dynamiques entre les écoles et les paysans pour, à la fois, augmenter la productivité des paysans et former dans les écoles de futurs bons producteurs a difficilement fonctionné. Il est vrai que l'expérience a été menée sur un temps court et dans un contexte économique difficile, marqué par une chute de l'économie paysanne. C'est pourquoi les activités productives ont consisté en des cultures potagères, plus légères à mener, dont la charge pouvait être supportée par les élèves et les enseignants.

Par ailleurs, en dépit de la volonté de poser les « fondations d'une nouvelle culture » basée sur « l'amour et le respect du travail », les activités productives sont restées déconsidérées par les élèves. Comme le rappelle Elias Damtāw, les élèves « faisaient pousser des légumes et d'autres choses mais pas de leur propre intérêt, de force, pour avoir la note. "Si tu fais ça, je vais te mettre un 10. Sinon, tu vas échouer, tu en assumeras les conséquences"¹³³⁰». L'éducation pour la production a donc revêtu un caractère contraignant pour les élèves qui travaillaient de mauvais gré. Faute de motivation et de moyens, les activités productives occupaient une part résiduelle du quotidien scolaire. Finalement, « l'éducation était [toujours] faite pour le travail de bureau¹³³¹ ». Elle ne formait pas des producteurs adaptés à l'économie locale, qui transformeraient la société par le bas, par le travail collectif :

« La qualité de l'éducation, sans aucune exagération, cela n'allait jamais former un élève pouvant se débrouiller seul. Seulement... en pratique, il n'y avait pas d'écoles techniques pour développer son esprit et ses compétences. Seulement théorique. C'était basé sur la théorie, seulement parler, seulement écrire à la craie, seulement écrire. Quand ils quittaient l'école, ils ne pouvaient rien faire, ils attendaient pour un emploi du gouvernement. S'ils n'étaient pas employés [...] ils ne pouvaient exister. Ils ne sont pas paysans, parce qu'ils ignoraient l'agriculture. Même, il n'y avait pas de recherche de différents travaux. L'agriculture n'est pas un bon travail. C'était l'état d'esprit des élèves à ce moment-là. Être charpentier n'est pas un bon travail. Après l'éducation, ou après avoir appris, être employé était leur objectif, être dépendant de l'État, travailler pour le gouvernement. Tu voyais les sans-emploi aller ici et là, et c'était les produits du Därg¹³³² ».

¹³³⁰ « There is clubs : agriculture clubs, home economics clubs, handicrafts were producing there, gardens with different vegetables. Even the subject agriculture was given at that time in the school level, from grade 1 up to high school. It was initiated at that time. [The students] were growing the vegetables and others but not by their interest, forcibly, to have mark. If you do this, I will give you 10 mark. If not, you will fail, you will get your consequence. [The vegetables were] not eaten in the school, it was sold and the income is for the school » ; ÉLIAS DAMTĀW, enseignant, directeur d'école, expert au département de la Culture de la zone de Wolaita. Entretien le 11 octobre 2009, Soddo, Wolaita.

¹³³¹ AFAWĀRQ, enseignant. Entretien le 10 février 2007, Lalibāla, Lasta, Éthiopie.

¹³³² « The quality of education, with no more exaggeration, it would never bring the students who can stand by

La part de l'économie fonctionnant sur le salariat n'était pas en mesure d'absorber les produits du système scolaire et ces derniers n'étaient pas formés, ni volontaires, pour d'autres types d'emplois. Ceci témoigne d'un profond décalage entre le projet d'éducation par le travail pour créer des citoyens producteurs et les aspirations placées dans l'école par la population. Pourquoi être scolarisé pour rester paysan ou charpentier ? Pourquoi le sacrifice d'années d'école pour un emploi dont les compétences s'apprenaient mieux hors de l'école, par la pratique ? L'« éducation pour la production » entraine en contradiction avec l'imaginaire de la réussite attaché à la scolarisation. Pour les élèves et leurs familles, accomplir des études signifiait sortie de l'agriculture, s'émanciper d'une vie de subsistance grâce à l'accès à un travail salarié, plus rémunérateur, plus socialement valorisé, et moins éprouvant. L'éducation pour la production semblait retirer à l'école sa fonction – indispensable – de l'ascension sociale et/ou de sécurisation économique¹³³³.

Conclusion

Les formes de relations de pouvoir dans les écoles du Därg dévoilent deux mouvements en tension. Avec la définition plus large des critères d'appartenance à la nation, l'école s'est ouverte aux franges de la population qui avaient été marginalisées, par une franche atténuation des discriminations culturelles. La fonction centralisatrice de l'institution a été renforcée mais, avec la fin de la hiérarchisation des nationalités, sa fonction intégrante s'est faite plus franche. Permettant une meilleure appropriation de l'école, l'atténuation des discriminations a pu contribuer à créer un plus fort sentiment d'appartenance collective. L'assimilation a pu, dès lors, être ressentie non plus seulement comme une violence mais aussi comme une opportunité. Par ailleurs, la violence pédagogique s'est intensifiée. Elle ne s'appuyait plus sur des critères culturels – ne pas être assimilé à un « Amhara » – mais était étroitement lié au mode d'exercice du pouvoir d'État, qui a donné lieu à une violence diffuse

himself. Only, practical, there is no such a technical school to develop his mind with his abilities. Only theoretical. It is based on theoretical, only talking, only chalking, only writing. When they leave the school, they couldn't do anything, they are waiting for the government work. If they are not employed, [...] they couldn't exist. They are not farmers, because they ignore farming. Even there is no searching about different works. Farming is not a good work. This is the mind of the students at that time. Being carpenter is not a good work. After education, or after learning being employing is their target, being dependent on the State, work in the government. You see the workless who were moving there and here were the product of the Därg school policy » ; ÉLIAS DAMTÄW, enseignant, directeur d'école, expert au département de la Culture de la zone de Wolaita. Entretien le 11 octobre 2009, Soddo, Wolaita.

¹³³³ Les correspondances sont frappantes avec les réceptions de l'éducation agricole et des jardins scolaires en contexte colonial. Voir par exemple Marie-Christine DELEIGNE, « Les jardins scolaires des écoles du premier degré à Madagascar (1916-1951) », *Histoire de l'éducation*, 128, 2010, pp. 103-127 ; Harry GAMBLE, « Peasants of the Empire. Rural Schools and the Colonial Imaginary in 1930s French West Africa », *Cahiers d'études africaines*, 2009/3, n° 195, p. 775-804.

dans la société. Le contrôle social exercé sur les écoles et les conditions de travail des enseignants ont aussi participé de ce durcissement de la relation pédagogique. Les discours du Därg sur l'émancipation des femmes et les encouragements à la scolarisation des filles n'ont pas été suivis d'une transformation des rapports de genre dans l'espace scolaire, au contraire. Les préjugés sur les capacités académiques des filles supposées inférieures à celles des garçons, les injonctions au mariage et les stéréotypes les cantonnant à des rôles de mères et d'épouses ont perduré. Dans le même temps, les violences de genre se sont intensifiées, en partie parce que les filles étaient plus nombreuses, anonymes et vulnérables. Elles n'étaient plus seulement, comme dans les 1960 et 1970, des filles d'enseignants et de notables. Plus que jamais sous le Därg, l'école s'est trouvée joindre des caractères émancipateurs et oppressifs.

Enfin, l'étude du processus de transmission des objectifs centraux de l'éducation mise en place par le Därg, « l'éducation pour la conscience socialiste » et « l'éducation pour la production », montre les limites rencontrées par le projet de transformation des individus. La volonté d'inculcation de l'idéologie marxiste-léniniste s'est heurtée, de par son mode de transmission par la répétition incessante, à la lassitude des élèves, comme du reste de la société. Il serait cependant erroné de prétendre qu'elle a été sans effets. Les élèves se la sont appropriée de manière sélective. S'ils ne sont pas devenus marxistes-léninistes, les idées de justice sociale et d'égalité se sont fortement répandues pendant la période du Därg, du fait de l'investissement de ce dernier dans l'éducation politique des gouvernés.

Conclusion

L'école rattrapée : le progrès et l'insupportable (1984-1991)

La famine de 1984-1985 a constitué une rupture dans le gouvernement du Därg, inaugurant pour celui-ci une nouvelle période. La seconde décennie des années 1980 a été marquée par de sévères convulsions économiques, politiques et militaires qui ont « rattrapé » le mouvement scolaire. La famine, les déplacements forcés de population et la villagisation qui l'ont suivie, l'intransigeance du régime vis-à-vis des indépendantistes érythréens, qui a mené à une intensification constante de la guerre, et la lutte armée menée dans le nord par le *Tigray People's Liberation Front* (TPLF) ont fortement affecté la population. Dans un tel contexte, l'éducation n'a plus été une priorité gouvernementale comme elle l'avait été quelques années plus tôt. Par ailleurs, la famine, la guerre et les grands projets ont eu des effets cumulés qui ont lourdement pesé sur les conditions de vie de la population, sur son rapport à l'État et, par conséquent, sur les dynamiques sociales de scolarisation. Du fait de la sensibilité de l'école à son environnement, le quotidien scolaire a été, lui aussi, particulièrement affecté. Alors que le gouvernement a maintenu le cap donné à l'éducation en adoptant une vitesse de croisière, qu'est devenu, de son côté, le mouvement de la société vers l'école amorcé au début des années 1980 ?

Confronter l'analyse des dynamiques scolaires avec celle des soubresauts survenus à partir de 1984 permettra d'interroger l'articulation entre l'appropriation de l'école, le rapport à l'État et le degré de sédimentation de l'imaginaire national dans le Wolaita, au moment de la chute du Därg.

Décrochages : famine, guerre et éducation (1984-1991)

Lorsqu'il a effectué, en 1984, son enquête dans quatre *wäräda* situés respectivement dans le Kaffa, le Gojjam, le Wälläga et le Wolaita, Dessalegn Rahmato a remarqué que l'enthousiasme de la population pour les activités organisationnelles commençait à faiblir. Dans la foulée de la réforme agraire, les populations rurales avaient montré un vif intérêt et avaient participé activement à la mise en place des associations de paysans et aux travaux

collectifs. Huit ans plus tard, la participation était mitigée et, globalement, « les tentatives des associations de paysans pour mobiliser la population [...] pour le travail collectif [n'étaient] pas accueillies avec enthousiasme¹³³⁴ ». L'engouement des débuts cédait la place au scepticisme et à la lassitude. Les promesses tardant à se réaliser, le doute sur leur matérialisation future prenait de l'épaisseur. Depuis une décennie, les populations urbaines comme rurales avaient été abreuvées de discours sur le progrès par l'éducation et la collectivisation : pendant la réforme agraire, au cours de la campagne d'alphabétisation, dans les associations de masses, dans les écoles, dans les médias, sur les murs ornés de slogans. Or, contrairement à ce que prétendaient les discours du pouvoir sur les gains obtenus par la paysannerie, les revenus paysans avaient chuté et la situation de ces derniers s'était fragilisée¹³³⁵. En somme, en 1984, la situation concrète était bien loin d'être à la hauteur des espoirs suscités, des discours diffusés par la propagande du régime et du faste mis en scène lors des célébrations du dixième anniversaire de la révolution (ce qui ne veut pas dire, comme l'a bien montré Donald Donham, que les élites au pouvoir ne croyaient pas au récit qu'ils donnaient à voir à leurs administrés, au monde et à eux-mêmes¹³³⁶).

Au moment même où Dessalegn Rahmato remarquait un certain désenchantement parmi les paysans et où le régime célébrait en grande pompe le dixième anniversaire de la révolution, une sécheresse se déclarait qui allait provoquer la plus grande famine connue par l'Éthiopie au XX^e siècle. Au cours des années 1984 et 1985, entre 500 000 et un million de personnes ont trouvé la mort et « même les régions du sud du pays d'habitude épargnées par les famines (comme le Wolayta et le Kambatta) furent frappées¹³³⁷ ». L'enseignant Germa Bäqälä se souvient que, dans le Wolaita, la forte mortalité des humains et des troupeaux a été aggravée par une épidémie de choléra. Dans ces conditions, la plupart des élèves ont quitté l'école pour tenter de survivre, tandis que les plus aisés se sont rendus en ville pour fuir la pénurie et la maladie. Pendant trois mois, l'école a été utilisée comme hôpital pour les malades du choléra. Lorsqu'elle a ouvert ses portes, seuls quelques rares enfants dont les parents disposaient de salaires se sont présentés¹³³⁸.

¹³³⁴ « PA attempts to mobilise effort for community work are not enthusiastically received » ; DESSALEGN RAHMATO, *Agrarian Reform in Ethiopia*, Uppsala, Scandinavian Institute of African Studies, 1984, p. 92.

¹³³⁵ Sabine PLANEL, *La chute d'un Éden éthiopien : le Wolaita, une campagne en recomposition*, Paris, IRD, 2008, pp. 176-177.

¹³³⁶ Donald L. DONHAM, *Marxist Modern. An Ethnographic History of Ethiopian Revolution*, Berkeley/Los Angeles, University of California Press, 1999, pp. 13-35.

¹³³⁷ DESSALEGN RAHMATO, « La pauvreté et la recherche de la sécurité alimentaire », in Gérard PRUNIER (dir.), *L'Éthiopie contemporaine*, CFEE, Khartala, Addis-Abeba et Paris, 2007, p. 292.

¹³³⁸ GERMA BÄQÄLÄ, enseignant à la retraite. Entretien, décembre 2010, Bedessa, Wolaita.

La famine a précipité le lancement du projet de villagisation pensé depuis la fin des années 1970¹³³⁹. Projet phare du programme de « transformation rurale rapide »¹³⁴⁰, il consistait à regrouper les paysans, qui vivaient jusqu'alors en habitat dispersé, dans des villages à l'organisation spatiale planifiée. Il s'agissait de simplifier l'accès à des infrastructures telles que des centres de santé, des écoles, des moulins ; de faciliter l'accès à l'eau et au réseau routier ; et de collectiviser l'agriculture. Un rapport de l'Unesco, datant de 1985, montre comment ce projet visait à établir des communautés restructurées et autosuffisantes après les ravages de la famine¹³⁴¹. Les paysans ont dû quitter, le plus souvent contre leur volonté, leurs lieux d'habitation pour s'installer dans les nouveaux villages qu'ils ont eux-mêmes construits. En 1989, 14 millions de paysans (40 % de la population rurale) avaient été « villagisés »¹³⁴². Seulement, le projet a été réalisé à la hâte, sans préparation adéquate. Il ne semble d'ailleurs pas que des expériences similaires passées, comme celle menée en Tanzanie, aient été prises en compte¹³⁴³. Au niveau agricole, le projet s'est traduit par un échec : les paysans se retrouvaient éloignés de leurs champs, les habitants manquaient de place pour les productions potagères autour des maisons et les pâturages manquaient. La mortalité des animaux a augmenté en raison des maladies contagieuses. L'adduction d'eau, les écoles et les cliniques se sont faites attendre¹³⁴⁴. Dans le Wolaita, Abäbä Fola considère que la villagisation « a malmené [le] peuple¹³⁴⁵ ». Dans ce contexte, où la population avait été forcée de se plier à un grand projet sans voir les contreparties promises, la contrainte politique apparaissait plus pesante et le gouvernement plus étranger.

De manière générale, dans la seconde moitié des années 1980, les politiques étatiques ont perdu l'assentiment de ceux qui avaient soutenu quelques années plus tôt la réforme agraire et la politique scolaire. Comme en témoigne Germa Bäqälä pour le Wolaita, « le Därg

¹³³⁹ Christopher CLAPHAM, *Transformation and Continuity in Revolutionary Ethiopia*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988, p. 175.

¹³⁴⁰ TADESSE BERISSO, « Modernist Dreams and Human Suffering : Villagisation among the Guji Oromo », in Donald DONHAM, Wendy JAMES, Esei KURIMOTO, Alessandro TRIULZI (eds.) *Remapping Ethiopia. Socialism and After*, Oxford, James Currey, 2002, p. 117.

¹³⁴¹ UNESCO, *Ethiopia, Education and Training Projects for Self-Reliance*, Paris, Unesco, septembre 1985, 135 p.

¹³⁴² TADESSE BERISSO, « Modernist Dreams and Human Suffering : Villagisation among the Guji Oromo », in Donald DONHAM, Wendy JAMES, Esei KURIMOTO, Alessandro TRIULZI (eds.) *Remapping Ethiopia. Socialism and After*, Oxford, James Currey, 2002, p. 117.

¹³⁴³ Christopher CLAPHAM, *Transformation and Continuity in Revolutionary Ethiopia*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988, p. 175.

¹³⁴⁴ TADESSE BERISSO, « Modernist Dreams and Human Suffering : Villagisation among the Guji Oromo », in Donald DONHAM, Wendy JAMES, Esei KURIMOTO, Alessandro TRIULZI (eds.) *Remapping Ethiopia. Socialism and After*, Oxford, James Currey, 2002, pp. 123-125.

¹³⁴⁵ « Villagizing is very dangerous and harmed our people also » ; ABÄBÄ FOLA, enseignant. Entretien, 18 novembre 2009, Soddo, Wolaita.

prenait, il ne savait pas donner, c'était assommant¹³⁴⁶». De la même manière, au nord, dans la région du Mänz, Helen Pankhurst a recueilli, dans la seconde moitié des années 1980, un proverbe exprimant l'idée que les aides apportées par le Därg étaient noyées par les coûts qu'il imposait : « l'État a un bon et un mauvais côté, mais son mauvais côté en est trop pour nous¹³⁴⁷ ». L'éducation a été affectée par cette situation. Exténuées par la famine et les politiques étatiques qui sollicitaient constamment leur participation en argent, en nature ou en travail tandis que les bénéfices promis se faisaient douloureusement attendre, les communautés étaient de moins en moins en mesure de fournir l'effort scolaire. La « participation communautaire » à la gestion des écoles est devenue une contrainte de plus qui pesait sur l'économie des familles. L'école entrait dans la somme des multiples ponctions en taxes et en travail pratiquées par le Därg sur les populations rurales. Exemple extrême de la manière dont les campagnes étaient mises à contribution sans aucun ménagement : entre 1985 et 1987, les paysans du Wolaita ont dû payer une taxe sur la sécheresse, alors qu'ils avaient eux-mêmes subi les conséquences de la famine¹³⁴⁸.

Enfin, l'intensification de la guerre civile entre l'État et la guérilla du nord, menée conjointement par l'*Eritrean People's Liberation Front* et le *Tigray People's Liberation Front*¹³⁴⁹ a définitivement entériné le décrochage entre la population et le Därg. Outre les privations dues à l'engloutissement des ressources destinées à l'effort de guerre, la brutalité avec laquelle la jeunesse a été utilisée comme vivier de soldats a provoqué une aversion irrémédiable envers le régime. Voici ce que rapporte l'enseignante wolaita Yalusé Mita :

« Sous le Därg, ils ont gouverné vraiment durement dans notre région, la guerre. Le Därg était violent. C'était la guerre, alors ce fut le temps des douleurs, le temps des pleurs. Certaines familles, à l'âge où les enfants sont encore dépendants... beaucoup... beaucoup de gens sont allés en Érythrée, du sud vers l'Érythrée, vers le nord, là où était le champ de bataille. Sous le Därg, le plus angoissant, c'était la guerre. Beaucoup de jeunes ont disparu... beaucoup de jeunes étaient emmenés, chargés dans des camions. Ceux qui ont été chargés dans des camions et envoyés du sud vers le nord se comptent par plusieurs milliers. Cette période est la plus horrible qu'ait connue l'Éthiopie. Alors, en conséquence, tout le monde a détesté le Därg. C'est à cause

¹³⁴⁶ « ደርግ መውሰድ እንጅ መመለስ አላውቀዎ ተሰለገኙ » ; GERMA BÄQÄLÄ, enseignant à la retraite. Entretien, 9 décembre 2010, Bädässa, Wolaita.

¹³⁴⁷ « ምንግስት ባንድ ራት ደግ ባንድ ራት ከፋ ነው ከፋነቱ በዛብን እንጂ » Helen PANKHURST, *Women, the Peasantry and the State in Ethiopia*, Ph. D. Thesis, University of Edimburgh, 1990, p. 78.

¹³⁴⁸ Sabine PLANEL, *La chute d'un Éden éthiopien : le Wolaita, une campagne en recomposition*, Paris, IRD, 2008, p. 177.

¹³⁴⁹ Le premier est aujourd'hui à la tête l'Érythrée et le second domine l'EPRDF qui dirige l'Éthiopie depuis la chute du Därg.

de cela que beaucoup ont détesté le Därg. Pour les autres choses, pour le développement, pour l'éducation, pour l'éducation des filles, la situation était bonne. [...] Une fois, à la fin... les élèves qui étaient à l'école... dans les derniers moments... c'était au moment de la fête... au moment où la fête de la Croix est célébrée dans le Wolaita... les élèves qui étaient à l'école... ils attendaient qu'ils sortent... quand ils sont sortis, ils les ont attrapés. Ils sont venus jusque dans les maisons prendre beaucoup de jeunes. Ils venaient la nuit dans les maisons, ils les prenaient, c'était horrible. Après ça, cela a suffi, les Wolaita ont refusé le Därg... à la fin¹³⁵⁰».

Lorsque la conscription n'a plus suffi, les méthodes employées pour « recruter » ont été particulièrement musclées. Les jeunes étaient arrachés la nuit de leurs lits, quand leur présence était assurée et leur capacité de résistance amoindrie. Yalusé Mita témoigne de plus que, dans le Wolaita, les écoles étaient particulièrement visées. Dans le nord du pays, à Lalibäla, petite ville située à quelques kilomètres du front, les enseignants étaient incités à procéder aux conscriptions forcées directement dans les écoles. Solomon Maräg se souvient que certains enseignants faisaient mettre les élèves en rang et sélectionnaient les plus forts pour les enrôler¹³⁵¹. D'après l'ancien élève Alläbachäw Fantäw, les plus jeunes avaient 13 ou 14 ans¹³⁵². L'enseignante Mantagosh Eshété estime qu'un quart des enseignants le faisait effectivement¹³⁵³. Ceci n'a pas eu lieu dans le Wolaita. D'après Zerihun Anebo : « l'école ne les a jamais sélectionnés pour les envoyer, mais les autres forces, l'armée, la police¹³⁵⁴ ». En revanche, les élèves étaient cueillis à la sortie des classes.

En conséquence, les jeunes ont choisi la fuite. L'ancien élève Habtamu Lämama se souvient s'être « caché pendant deux jours pour ne pas aller à la guerre, ils venaient le soir chercher des recrues dans les maisons¹³⁵⁵ ». Zerihun Anebo affirme que d'autres ont fui plus

¹³⁵⁰ « በደርግ ጊዜ በጣም መጥፎ ገዛትው በኛ አካባቢ በቃ የጦር ነገር። ደርግ ዓይለኛ ነው። የጦር ነገር ነው ስለዚህ በጣም የምናዘንበት ጊዜ ነበር የምናለቅስበት ጊዜ። ያንዳንድ ቤተሰብ ልጁን ያጣበቅ ጊዜ ነበር ብዙ... ብዙ ሰው ከዚህ ወደ ኢርትራ ከደቡብ ወደ ኢርትራ ወደ ላይ ይሄዳል ያ ጦር ሚዳ ይሆናል። በደርግ ዘመን በጣም ያስጨናቁ በጦር ነው። ብዙ ወጣቶች ጠፍቷል... በጣም ወጣቶች ያመጡ የተጨነው በመኪናዎች ለበዙ ሺ መቶ ጠሩን በመኪናዎች ከደቡብ የተጨነው ወደ ሰሜን የሄዱ ነበር። በጣም እስከፊ የኢትዮጵያ ታሪክ ያያሁት ይህ ዘመን ነው እና ሰው ሁሉ ከዛ የተነሳ ደርግን ጠላው። ደርግ የመጣል ብዙ የተጣለው ከዛ የተነሳ ነው። በሌላ በልማት በትምህርት በሴቶች ትምህርት ባለው ሁኔታ ጥሩ ነበር። [...] እንደ ጊዜ መጨረሻ... ተማሪዎች ትምህርት ቤት ያሉ... መጨረሻ ጊዜ... የጊዜ አመትባል ነበር መስቀል ወላይታ እዚህ አካባቢ በሚያከብረው መስቀል ጊዜ... ተማሪዎች ትምህርት ቤት ያሉ... ውጭ እስከ መጡ ጠብቀው... ሲወጡ pick ያደረገው ወሰዱን። እዚህ ቤት ድረስ የመጡ ወሰዷቸው ብዙ ልጆችን። ከቤት ሌሊት መጡ እስከፍተው የያዙ የወሰዱ ነበር። ከዛ በኋላ በቃ ወላይታ እምቢ አለ ለደርግ ምንግስት ፤ መጨረሻ ጊዜ። » ; YALUSÉ MITA, enseignante. Entretien, 2 novembre 2009, Soddo, Wolaita.

¹³⁵¹ SOLOMON MARÄG, élève sous le Därg. Entretien, 7 février 2007, Lalibäla, Wällo.

¹³⁵² ALLÄBACHEW FANTAW, élève sous le Därg, enseignant. Entretien, 14 février 2007, Lalibäla, Wällo.

¹³⁵³ MANTAGOSH ESHÉTÉ, enseignante. Entretien, 16 février 2008, Lalibäla, Wällo.

¹³⁵⁴ « The school never select them to send, but the other force, the military, the police » ; ZERIHUN ANEBO, enseignant. Entretien, 5 décembre 2010, Soddo, Wolaita.

¹³⁵⁵ HABTAMU LÄMAMA, enseignant à l'université de Soddo, élève sous le Därg. Entretien, 17 décembre 2009, Soddo, Wolaita.

longtemps et étaient pourchassés :

« Et, comme je te l'ai dit, [...] quand la guerre est devenue sérieuse, ils ont préparé et sélectionné des gens pour relever le défi, au front. Alors les enfants n'étaient pas volontaires, les parents n'étaient pas volontaires pour qu'ils partent au front [...]. À cause de cela, ils ont voulu s'échapper, ils changeaient même de lieu de vie, ils négligeaient l'éducation, l'enseignement. Ils quittaient leurs parents et leur lieu de vie et partaient ailleurs. Et même, ils les cherchaient, les militaires les cherchaient. Même le gouvernement, les militaires qui vivaient là-bas, dans leurs nouveaux lieux, les suspectaient et les arrêtaient [...]. Quand j'enseignais, ce que je sais concernant l'éducation, ce que je sais, seules les filles venaient en classe, pas de garçons, pas d'hommes, c'était très très très... c'était douloureux, et nous avions mal. Tous étaient pourchassés et... ont fui. [...] Ils ont quitté leurs parents et sont allés très loin. À cause de ça, c'était forcer et pourchasser les hommes, les jeunes spécialement. À travers le *qābālē*, à travers l'association de paysans, les suivre, tout le temps... et même, ces filles en classe, elles étaient comment ? En habits noirs, ce qui est le signe de quoi ? Du deuil. C'était l'impact sur l'éducation. Ils n'apprenaient pas, cela a créé une grande haine envers le gouvernement. Les communautés ne l'aimaient pas¹³⁵⁶».

Ce témoignage rappelle des pratiques de traque qui donnent à voir un régime qui usait sans ménagement de sa population, comme d'une simple ressource matérielle, un pouvoir qui invoquait constamment le caractère sacré du nationalisme et l'amour de la patrie pour justifier le pire au service de sa propre survie¹³⁵⁷. Le sacrifice demandé à la jeunesse dans les chansons scolaires n'a pas été une simple rhétorique chargée d'insuffler un sens d'appartenance commune et le désir de travailler ensemble ; il a été une réalité. Et les habitants du Wolaita n'étaient pas solidaires de cette guerre. En conséquence, les élèves garçons ont utilisé le seul moyen à leur disposition qui était de désertre les bancs des écoles et, pour certains, de fuir

¹³⁵⁶ « And as I told you, [...] when the war become serious, then they prepare and they select people to challenge the challenge, in the front. So the children were not volunteer, the parents were not volunteer to go to the war front [...]. Because of this they want to escape, they even change their living place, they ignore the training on schools, learning. They leave their parents and the place they were living and they went somewhere else. Again they search, the military search them. Even the government, the military living there, in new places, even they suspect them, they arrest them [...]. When I was teaching what I know concerning education what I know is, only girls were attending the classroom, no boys, no men, that was very very very... that makes great feel, and we felt much. All were chased and... fled. [...] They fled from their parents to very far away. Because of what, it was forcing and chasing what males, youth especially. Through the *qābālē*, through the PA, following them, always... even these girls learning in classroom, there were what ? In their black clothes which is a sign of what ? Sorrow. Educationally the impact at that time was that. We were not learning, that is dotes great hate upon the government by the people. Communities dislike him » ; ZERIHUN ANEBO, enseignant. Entretien, 5 décembre 2010, Soddo, Wolaita.

¹³⁵⁷ Dans son film *Téza* (La rosée) sorti en 2008, le réalisateur éthiopien Haile Gerima a mis en scène des membres d'une association de paysans tirer à vue sur des adolescents fuyant les conscriptions forcées.

leurs maisons. Seules des filles en habits de deuil se présentaient en classe. Si l'on garde à l'esprit que le Därg interdisait aux familles d'opposants disparus de porter le deuil, ce geste peut être interprété comme une manière utilisée par les filles de manifester leur désapprobation.

Que restait-il, en regard de cette violence, des réformes et de la politique scolaire mises en œuvre par le Därg ? Les témoignages renvoient, *a posteriori*, l'image d'une hydre à deux visages, la balance penchant, en fonction des interlocuteurs voire au cours d'un même entretien, tantôt du côté du progrès, tantôt du côté de l'insupportable. Le point de vue du paysan Mana Madibo, précédemment cité au sujet de la campagne d'alphabétisation, mérite d'être rappelé :

« Le Därg est très fortement estimé, on s'en souvient pour l'éducation massive. Mon premier fils aîné est mort sur le front du nord, après avoir abandonné l'éducation secondaire. Mais je ne suis pas désolé parce que le Därg a libéré les métayers et fourni l'accès aux ressources pour les paysans. Les paysans pauvres se sont sentis égaux et citoyens, abandonnant le métayage et la soumission aux seigneurs. Alors, peu importe le sacrifice que nous avons payé, j'apprécie le Därg pour l'éducation massive, pour la libération massive¹³⁵⁸».

En dépit de la perte de son fils, Mana Madibo met en avant le caractère pérenne des réformes qui ont définitivement libéré ceux qui avaient été opprimés. En éduquant et en libérant les paysans, le Därg a procédé à une rupture qui a ouvert une ère nouvelle. L'enseignant Zerihun Anebo penche, quant à lui, vers la critique. Il convient que le Därg a apporté des changements bénéfiques, mais soutient qu'il aurait dû s'y prendre autrement : « Appliquer par la force... et cette force les a faits s'effondrer. [...] En fait, dans tous les aspects, académique, économique, social et politique, il y a eu des changements pendant cette période... mais la mauvaise mise en œuvre les a faits s'effondrer. Sans négociation, sans discussion, rien de fondé sur des accords¹³⁵⁹».

Au contraire de Mana Madibo, Zerihun Anebo considère que les progrès ne peuvent compenser les moyens employés. Comme la plupart des enseignants interrogés, il adhère au

¹³⁵⁸ « Därg is very strongly valued, recalled for massive education. My first elder son died in the north front, giving up the high school education. But I don't feel sorry because Därg liberated the tenants and provided access to resource to the farmers. The poor farmers felt equality and citizenship, giving up with tenancy and subjugation of lords. So whatever sacrifice we pay I feel comfort with Därg, for the opening of massive education, massive liberation » ; MANA MADIBO, paysan. Entretien, 6 décembre 2010, Gesuba, Wolaita. Traduction : Asela Gujubo.

¹³⁵⁹ « force applied... and that force makes them to be collapsed. [...] Actually, in all aspects, in academic, in economy, social and political there was change during that... but the bad implementation made them to be collapsed. With no negotiation, with no discussion, with no base on agreement » ; ZERIHUN ANEBO, enseignant. Entretien, 5 décembre 2010, Soddo, Wolaita.

fond mais critique la forme. Les pratiques autoritaires et la violence ont ruiné un projet considéré comme positif. C'est aussi l'avis de Yalusé Mita : « nous, les personnes éduquées [les enseignants], considérons que le Därg est venu par deux chemins, [en travaillant] au développement, en ouvrant des routes, en stimulant l'éducation.... [...] Mais voilà, même si le Därg a fait beaucoup, ses objectifs étaient fondées sur la guerre¹³⁶⁰». Il reste qu'en dépit des catastrophes économiques et de la violence politique qui ont atteint des degrés insoutenables, la période du Därg est tout de même considérée comme une période de progrès.

L'école appropriée

Mais il s'agit d'un regard rétrospectif porté par les acteurs sur les 17 années qu'a duré la révolution. À la fin des années 1980, la population épuisée honnissait le Därg. Comment articuler, dans ce contexte historique particulier, éducation scolaire, imaginaire national, perceptions du « progrès » et rapport à l'État ? Peut-on distinguer, d'une part, l'appropriation de l'école et, d'autre part, le rapport conflictuel à l'État représenté par le Därg ? Ceci implique de savoir si, dans le Wolaita, la propagation du sentiment d'appartenance à l'Éthiopie impulsé par la réforme agraire, la campagne d'alphabétisation et l'avancée des écoles a été érodée par le rejet de la violence exercée par le Därg.

À première vue, l'éducation se situe du côté « positif » de la balance. Les paysans comme les enseignants considèrent que la libération du servage et l'éducation sont allées de pair ; tous lient de manière indissociable éducation et émancipation. À leurs yeux, cette émancipation est inséparable d'une intégration à la communauté politique. Par l'éducation, l'État a visé la promotion des marginalisés au sein de la nation, voulu offrir des opportunités au plus grand nombre et travaillé au progrès collectif. En somme, les acteurs dissocient les pratiques autoritaires du pouvoir et sa politique éducative. L'idée d'une éducation bénéfique est avancée indépendamment des obstacles structurels (tels le manque de débouchés pour les diplômés ou la dégradation de l'économie) et des catastrophes conjoncturelles (telles la famine et la guerre) qui, provoqués ou aggravés par l'État, n'ont pas permis à l'école de réaliser ses promesses. Cependant, tout ce qui concernait l'école n'était pas considéré comme positif. Elle n'a pas été épargnée par les pratiques arbitraires et violentes du pouvoir que la population subissait à l'extérieur de ses murs. À la fin des années 1980, l'écart était grand entre, d'une part, les contenus des manuels et des chansons qui faisaient l'éloge de la révolution et

¹³⁶⁰ « ደርግ በሁለት ምንጭ የተማሩ ሰዎች እንደናዩት በዚህ በልማት ሁኔታዎች በምንጭ መዘርጋት ትምህርትን በማንሳሳት [...] በቃ ደርግ በጣም እደርገ ቢሆንም የደርግ አላማ በጦርነት የተመሠረተ ነ። » ; YALUSÉ MITA, enseignante. Entretien, 2 novembre 2009, Soddo, Wolaita.

promettaient un avenir radieux ; et, d'autre part, l'expérience scolaire, qui était celle d'une dictature en modèle réduit. La décennie avançant, l'école est devenue un lieu dangereux, d'où il valait mieux se tenir éloigné. Finalement, les fonctions d'appareil idéologique attribuées à l'école ont été parasitées par la présence persistante, en son sein, de pratiques répressives. Plus que jamais, l'école était en tension entre émancipation et oppression. Les familles ne s'y sont pas trompées : elles ont scolarisé comme jamais elles ne l'avaient fait mais, même au début des années 1980, elles se sont tenues à l'écart de la vie de l'école et de son fonctionnement interne. L'institution scolaire était un espace clos régi par ses propres lois, le lieu d'un pouvoir qu'il était exclu de discuter, encore moins de contester. En ce sens, la société locale ne s'est pas appropriée l'école.

Cependant, après la famine, les écoles se sont progressivement repeuplées et si, au plus fort des enrôlements forcés, les garçons se sont tenus éloignés des classes, la tendance de fond vers la scolarisation s'est maintenue, au-delà de l'aversion envers le régime. En revanche, au début des années 1980, suivre des cours d'alphabétisation et scolariser ses enfants avait été accepté, bon gré mal gré, parce que le régime a joui un temps du soutien populaire. Il n'est que de rappeler les mots du paysan Anjulo Agago : « La campagne d'alphabétisation a été appliquée par la force, certains aimaient et d'autres n'aimaient pas aller à l'école. Mais le gouvernement à cette époque était considéré comme un allié ou un soutien, ou un gardien pour les paysans pauvres. Alors, au début, tout ce qu'ils disaient [les cadres locaux] était considéré comme une bénédiction¹³⁶¹ ». L'adhésion (relative) à l'école pouvait se comprendre comme une adhésion à l'État. Or, une décennie plus tard, la désertion de l'école a été une conséquence de la peur d'être enrôlé de force, non un résultat du rejet de l'État, même si l'aversion pour ce dernier était bien réelle. L'autonomisation relative du rapport de la population à l'école est ici apparente : le Därg était rejeté, mais les dynamiques sociales de scolarisation qui avaient accompagné sa politique éducative témoignaient d'effets durables. En ce sens, l'école avait été, cette fois, appropriée. Elle était l'école de la société, et plus seulement l'école du pouvoir ; elle avait commencé à prendre racine. L'école a été appropriée pour sa promesse de promotion individuelle et collective au sein de la nation éthiopienne. À la fin des années 1980, en dépit des politiques extractives du Därg, l'« Éthiopie » n'était plus considérée seulement comme le pouvoir prédateur qu'il avait été sous le régime de Haylä Sellasé, mais comme un espace politique et une ressource perçus

¹³⁶¹ ANJULO AGAGO, paysan. Entretien, 10 décembre 2010, Dubbo, Wolaita. Traduction : Asela Gujubo.

comme accessible, ce qui était loin d'être le cas avant la révolution.

Ce n'est pas l'éducation particulière du Därg – l'éducation pour la « construction du socialisme » – qui a fonctionné, mais la forme scolaire en général qui a avancé dans la société. La forme scolaire, c'est-à-dire son mode de socialisation spécifique, sa nature historique d'éducation propre aux États-nations et le mythe du progrès continu qu'elle véhicule.

Les acteurs prolongent hors des murs de l'école les savoirs et les façons d'être qu'elle inculque. Les savoirs, valeurs, comportements et règles acquises à l'école s'imposent au fur et à mesure que « le monde social dans son ensemble s'organise de plus en plus à travers des pratiques d'écriture et des savoirs scripturaux¹³⁶² ». L'incorporation de la culture scolaire est-elle devenue, au fur et à mesure de l'avancée de la scolarisation, la condition d'une participation pleine à la nation en tant que communauté politique et culturelle ? Alors que, jusqu'à la fin du régime de Haylä Sellasé, la norme était de ne pas avoir été scolarisé, la situation était inversé à la fin du Därg. L'alphabétisation de masse avait enraciné l'idée qu'il *fallait* savoir lire et écrire, et qu'il *fallait* aller à l'école. Il n'était plus jugé normal de réserver la maîtrise de l'écrit à un corps de spécialistes. Être analphabète frappait dorénavant du sceau de l'ignorance et marquait l'incapacité d'être un être politique complet. Peut-on parler, à partir du Därg, d'hégémonie de la forme et de la raison scolaire, d'une situation où chacun, ayant connu ou non les bancs de l'école, reconnaît, accepte, « consent activement » au fait que le passage par l'école est l'étalon de mesure de la capacité politique, de l'appartenance légitime à la nation ? Il semble que oui. La marginalisation des analphabètes augmente d'autant plus que la culture scolaire avance, que la société devient, pour reprendre l'expression d'Ivan Illich, une « société scolarisée », une communauté politique dans laquelle il semble aller de soi que seule l'école éduque réellement¹³⁶³.

Toutefois, comme il existe des pratiques de « délégation de littératie », il est des pratiques de « délégation de culture scolaire ». Ainsi, alors qu'un paysan du Lasta m'a dit : « pourquoi viens-tu me voir moi qui ne suis qu'un âne ? », sous-entendant que son analphabétisme et son éloignement de la culture scolaire ne faisait pas de lui un interlocuteur valable pour un étudiant, Mana Madibo du Wolaita, explique que, du moment où son groupe dispose de suffisamment d' « éduqués », le groupe entier est promu au sein de la nation. Il existe donc des formes de « collectivisation » du capital scolaire et de la dignité qu'il procure,

¹³⁶² Bernard LAHIRE, *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Presses Universitaires de Rennes, 2008, pp. 24-25.

¹³⁶³ Ivan ILLICH, *Une société sans école*, Paris, Seuil, 1971, 219 p.

pour le groupe, au sein de la nation.

Ceci invite, par ailleurs, à réévaluer la supposée « aliénation » des produits d'un système scolaire importé pour penser les relations entre les « éduqués » et les analphabètes dans leur variété et leurs transformations. Les produits du système scolaire éthiopien n'ont pas été seulement ces personnes qui, se pensant dépositaires du « moderne » et du progrès, voulaient guider de manière autoritaire des masses ignorantes ; ces jeunes se considérant comme d' « infallibles demi-dieux » évoqués par Tekeste Negash¹³⁶⁴ ; ces déracinés en état de crise psychologique aiguë auxquels Messay Kebede vient de consacrer un ouvrage¹³⁶⁵. Le philosophe éthiopien a étudié une partie de l'élite étudiante de la capitale : celle qui a procédé, dans les années 1960 et 1970, à la radicalisation du mouvement étudiant éthiopien et dont une branche, passée du marxisme-léninisme à la « politique de l'ethnicité », exerce aujourd'hui le pouvoir¹³⁶⁶. Les chapitres 5 et 6 ont montré que, même dans les années 1970, tous les produits du système scolaire ne partageaient pas ces caractéristiques. Ils et elles étaient aussi, aux périphéries, des petits fonctionnaires de l'administration locale ou des enseignants de village qui participaient à la vie quotidienne de leurs concitoyens, qui pouvaient faire bénéficier la collectivité de leurs compétences linguistiques, de leurs savoir-faire scripturaux et de leur connaissance des codes qui régissaient le champ du politique à l'échelle de la nation. Rares dans les campagnes avant la révolution, cette figure a été rendue familière par la politique d'éducation de masse du Därg.

En somme, les sept années entre la Terreur Rouge et 1985 ont été déterminantes. Les années 1985-1991 ont freiné le mouvement scolaire sans l'arrêter. La distance s'est creusée entre le régime et la population, mais la scolarisation était entrée dans les esprits. L'éloignement des écoles du fait de la famine et des enrôlements forcés n'était que temporaire. L'idée que l'école était à l'usage de la grande majorité et non d'un petit groupe de spécialistes de l'écrit s'était répandue dans le corps social ; ce qui n'était pas le cas avant le début des années 1980. Malgré la désaffection vis-à-vis du Därg, la guerre et les promesses de développement non tenues, il restait l'idée d'une justice établie entre les nationalités composaient la nation et, dans le Wolaita, le sentiment d'être éthiopien. Le Wolaita était déjà

¹³⁶⁴ « infallible semi-gods » ; TEKESTE NEGASH, *The Crisis of Ethiopian Education*, Uppsala, Department of Education, 1990, p. 54.

¹³⁶⁵ MESSAY KEBEDE, *Radicalism and Cultural Dislocation in Ethiopia, 1960-1974*, Rochester, University of Rochester Press, 2008, 235 p.

¹³⁶⁶ MESSAY KEBEDE, « From Marxism-Leninism to Ethnicity : The Slideslips of Ethiopian Elitism », *Northeast African Studies*, vol. 10, n° 2, 2003, pp. 163-186.

incorporé à l'espace national par l'impôt et la soumission forcée au pouvoir central. Sous le Därg en revanche, l'idée de nation a fait son chemin dans les imaginaires locaux. Les urbains n'étaient plus les seuls à pouvoir se penser dans l'espace national. Le rôle de l'éducation a été central dans ce processus d'identification.

Conclusion générale

Cette histoire de l'éducation dans la province éthiopienne du Wolaita a tenté « de tenir ensemble des dimensions de la réalité scolaire et sociale le plus souvent traitées séparément¹³⁶⁷ » : les finalités officielles de l'éducation gouvernementale définies par l'État et ses soutiens internationaux ; les dynamiques sociales de scolarisation ; les savoirs, les comportements à inculquer et leurs modalités de transmission ; et, enfin, les effets de l'éducation sur les élèves et sur la société. Les transformations scolaires ont été pensées dans leurs articulations avec les transformations des structures sociales et des modes d'exercice du pouvoir. Enfin, l'école a été abordée en fonction de sa position à la confluence des espaces national et local, comme point de rencontre entre l'État et la société locale du Wolaita. Ces approches ont été reliées, dans la perspective d'une histoire de l'intégration nationale d'une région périphérique, à travers les dynamiques scolaires et les modalités d'appropriation de l'école par la population. Les formes d'appropriations sociales d'une structure étatique chargée d'éduquer donnent à voir les différentes manières dont les individus et les groupes pensent et se pensent dans la nation. Il n'en ressort pas une histoire homogène et linéaire, mais des processus enchevêtrés.

L'intégration du Wolaita à l'Éthiopie a été progressive. Elle a démarré dès la conquête, en 1894, sous la forme du contrôle politique par la répression et à travers les ponctions économiques par les taxations. En dépit des discours du pouvoir central sur le rêve d'un empire unifié, la question de l'assimilation culturelle n'a pas été, dans le premier tiers du XX^e siècle, une préoccupation pour les dominants. Les églises orthodoxes établies dans le Wolaita, peu nombreuses, marquaient la présence des conquérants sur le territoire, mais n'avaient pas l'ambition d'assimiler la population dans la culture dominante en la convertissant. Ce processus a débuté avec les écoles gouvernementales, à partir de 1941. Jusqu'à la révolution, en 1974, le système scolaire gouvernemental a été un phénomène uniquement urbain. Les écoles se trouvaient dans les petits bourgs capitales des *wäräda* qui composaient le Wolaita. Ce n'est pas le pouvoir central mais le protestantisme qui a été le moteur de la scolarisation en

¹³⁶⁷ Bernard LAHIRE, « La sociologie de l'éducation et l'opacité des savoirs », *Éducation et sociétés*, n° 4, 1992, p. 18.

zone rurale, à partir de la fin des années 1950. Les années 1940 et 1950 ont vu une conversion massive des campagnes Wolaita au protestantisme apporté par les missionnaires de la *Sudan Interior Mission*. Rapidement, les églises locales ont pris leur indépendance. Les écoles protestantes établies dans les campagnes pour des raisons, dans un premier temps, religieuses, ont servi de tremplin aux jeunes ruraux vers les écoles gouvernementales. Cela s'est traduit par des transformations importantes de la sociologie scolaire. Dans les années 1940 et 1950, les scolarisés étaient pour l'essentiel des enfants de notables : enfants de colons venus du nord ou de wolaita assimilés au pouvoir. À partir des années 1960, les jeunes des campagnes converties au protestantisme sont arrivés de plus en plus nombreux dans les écoles des villes, depuis les écoles protestantes rurales. En revanche, si la sociologie s'est transformée en terme de milieux sociaux, la scolarisation est restée un phénomène presque exclusivement masculin. Les filles ne sont entrées en classe en nombre significatif qu'après la révolution.

La période du Därg a été celle d'une avancée sans précédent de l'éducation dans les campagnes. Alors que la campagne d'alphabétisation a créée une forme inédite de contact entre l'État et les communautés paysannes, le réseau scolaire s'est densifié, au-delà de la ville et des bourgs. L'avancée scolaire menée par le Därg dans les campagnes a suivi deux directions : la mainmise sur les structures de l'Église protestante et la construction de nouvelles écoles par la participation communautaire. Les communautés paysannes désorganisées par la conquête éthiopienne s'étaient reconstruites autour de leurs églises et de leurs écoles. Le réseau ainsi formé structurait les campagnes du Wolaita. Le Därg a confisqué ce réseau d'églises et d'écoles protestantes pour les transformer en locaux pour l'administration locale, en centres d'alphabétisation et en écoles gouvernementales. Il a, ainsi, installé l'État au cœur des communautés pour « capturer » les campagnes wolaita. Dans le même temps, dans un mélange de coopération volontaire, d'incitation et de coercition, le Därg a mobilisé la population rurale pour la construction de nouvelles écoles. Dans les années 1980, l'éducation scolaire s'est inscrite dans la vie quotidienne des campagnes. Si tous les enfants n'ont pas été scolarisés, le phénomène scolaire s'est alors banalisé ; il a perdu la « radicale étrangeté » qu'il avait encore dans les années 1960.

Les jeunes Wolaita protestants : la nation sous condition

Les dynamiques scolaires ont été, pour partie, impulsées par les politiques éducatives étatiques. Certains ont été scolarisés, bon gré mal gré, sous l'effet d'incitations diverses. Dans

les années 1940, la « police des élèves » tentait de convaincre des jeunes de venir à l'école, avant que Bogalä Wallälu et Wanna Wagäsho ne fassent le tour des maisons pour convaincre les parents. D'autres ont été scolarisés sous la contrainte, tel Abraham Wärqu, qui a commencé son éducation dans un centre d'éducation de base mis en place par le gouverneur Germamé Nāway. Des fonctionnaires ont frappé à sa porte, un beau jour de 1958, pour dire à ses parents que dorénavant, Abraham passerait plusieurs heures par jour à apprendre à lire, écrire et compter ; au grand dam de sa famille qui déplorait l'absence quotidienne de celui qui avait la charge du troupeau familial. D'autres familles et élèves ont investi l'école en adhérant aux politiques éducatives du pouvoir, les saisissant comme une opportunité. Entre les deux pôles de l'adhésion et du recours à la coercition, tout un spectre d'attitudes a existé. Certains ont pu être initialement forcés, avant d'apprécier les bénéfices intellectuels, matériels, symboliques et politiques conférés par le capital scolaire. La campagne d'alphabétisation est, à cet égard, emblématique. Elle a donné lieu aux différents types de pratiques étatiques, de l'incitation et coercition, et à un large panel d'attitudes sociales vis-à-vis de l'éducation : adhésion ou désaccord, enthousiasme ou réticence, conviction ou ambivalence ; et à des revirements en cours de chemin.

Les dynamiques scolaires ont pu naître, ensuite, de stratégies d'adaptation face aux transformations qui ont affecté l'organisation et le mode d'exercice du pouvoir. La bureaucratisation a fait progressivement de l'école la voie d'accès à des postes de responsabilité. Les groupes au pouvoir dans le Wolaita ont, ainsi, été les premiers à scolariser leurs enfants. Ils savaient, dès 1941, que le maintien de leur position nécessitait de se saisir de cette nouvelle institution. Ils étaient informés du fait que la centralisation du pouvoir et la bureaucratisation de l'administration exigeaient de nouvelles compétences que seule l'école permettait d'acquérir. C'est dans cette optique qu'ils se sont opposés à l'éducation des enfants de paysans : ils désiraient réserver l'école à leurs enfants, à des fins de reproduction sociale par l'adaptation.

De l'autre côté de la distribution du pouvoir, la scolarisation a été une stratégie pour sortir de la marginalisation, en se faisant une place dans la nation grâce à l'ascension sociale, représentée par l'accès à un poste salarié. Pour les Wolaita ruraux, cette ascension sociale impliquait une sortie de l'exploitation économique et de la marginalisation politique. À l'école, ils apprenaient les codes et les aptitudes qui légitimaient l'appartenance à part entière à la communauté politique. À cet égard, la construction du réseau des écoles primaires

protestantes rurales dévoile une dynamique relativement indépendante de la politique gouvernementale. Ces écoles se sont développées hors des structures étatiques. Il s'est agi d'une dynamique sociale endogène, un moyen pour des personnes décidées à être scolarisées malgré l'absence d'écoles gouvernementales : une voie détournée. La dimension politique qui s'était exprimée dès les premières conversions au protestantisme, dans les années 1930, s'est exprimée, à partir de la fin des années 1950, dans la scolarisation. L'ensemble constituait une stratégie de reconstruction psychologique, identitaire, politique et matérielle, à l'intérieur de l'Éthiopie. L'objectif de ces habitants des campagnes marginalisées était d'obtenir une place dans la nation, sans se plier intégralement, grâce à une religion alternative au christianisme orthodoxe, au moule imposé par les vainqueurs. Il reste que ce mouvement vers les écoles, dans les années 1960, de la jeunesse rurale protestante témoigne indéniablement d'une volonté d'intégration. Il n'est pas anodin que les deux héros du panthéon de la dignité wolaita, Bogalä Wallälu et Germamé Neway, ont été tous deux de grands éducateurs au nom de l'intégration. Ces deux personnages, dont les Wolaita scolarisés des années 1940 aux années 1960 parlent toujours avec un mélange de fierté, d'estime et d'affection, « ont voulu faire des Wolaita des Éthiopiens¹³⁶⁸».

Les transformations de la culture scolaire – les enseignements, les normes et les pratiques scolaires – ont eu un impact essentiel sur l'expérience des élèves et sur la formation de leurs identités. Si pour les élèves urbains, amharophones et orthodoxes, le problème de l'adaptation à la culture scolaire ne se posait pas, ce n'était pas le cas des ruraux. Pour eux, l'école permettait, certes, de franchir la frontière qui séparait la marginalisation de l'appartenance à la nation, mais elle dressait aussi de nouveaux obstacles. L'école assimile *et* discrimine, nivelle *et* hiérarchise, uniformise *et* distingue. Elle permettait d'acquérir les codes et les aptitudes pour évoluer dans l'espace national, mais elle était aussi, en elle-même, le monde de l'autre, tout particulièrement sous le régime de Haylä Sellasé. L'école était un espace social dans lequel l'acquisition des critères auxquels se conformer pour intégrer la nation (un nom amharique, la langue amharique et, si possible, la religion chrétienne orthodoxe) passait par le rabaissement de sa propre identité. Ce phénomène a été vécu moins amèrement par la génération d'élèves wolaita scolarisée dans les années 1940 et 1950 que par celle scolarisée dans les années 1960. Les premiers étaient peu nombreux, venaient de la ville ou de ses alentours immédiats, leurs pères travaillaient pour le pouvoir, leurs familles, la

¹³⁶⁸ ABĀBĀ FOLA, enseignant. Entretien, 13 décembre 2009, Soddo, Wolaita.

plupart du temps converties au christianisme orthodoxe, étaient déjà partiellement assimilées. Les seconds sont arrivés par milliers, venaient des campagnes, leurs pères ne travaillaient pour aucune administration, ils étaient protestants... et voulaient tout de même être éthiopiens.

En effet, alors que l'État imposait dans ses écoles des critères strictement délimités d'appartenance à la nation, les jeunes Wolaita scolarisés dans les années 1960 investissaient les écoles munis de leurs propres conditions. Ils voulaient entrer dans la nation à leur manière, et non pas nécessairement comme le souhaitait le pouvoir central. L'étude des dynamiques scolaires dévoile, ici, une articulation des identifications. Sabine Panel a montré comment les « deux dynamiques d'identification spatiale (individualité des nationalités et unification éthiopienne) ne sont pas exclusives et agissent de concert pour construire des territoires¹³⁶⁹ ». Les identifications wolaita et éthiopienne font de même pour construire des sentiments d'appartenance. À bien des égards, la manière dont le Därg a redéfini les critères d'appartenance à la nation, en déclarant l'égalité des nationalités au sein d'une communauté politique soudée par la solidarité de classe, correspondait aux attentes des Wolaita. La culture scolaire, toujours assimilatrice, s'est faite moins discriminante. L'école est restée le monde de l'autre, mais un monde qui se laissait plus facilement approprier. Sous le Därg, la relation pédagogique et la discipline étaient plus sévères, et même très violentes ; mais les discriminations culturelles se sont atténuées. Les imaginaires et les identités ont été modelées dans cet écheveau de tensions.

Les filles, l'éducation, la nation

L'arrivée à l'école gouvernementale des jeunes des campagnes, dans les années 1960, a constitué le premier renouvellement de la sociologie scolaire. Le second renouvellement a eu lieu, à partir de la fin des années 1970, avec l'arrivée des filles. Sous le régime de Haylä Sellasé, l'État a fait peu d'effort pour les scolariser. L'école de filles Impératrice Mänan était un établissement prestigieux à l'usage des enfants de bonne famille. À partir des années 1960, des établissements d'élite, comme par exemple l'école Täfari Mäkonnen, ont ouvert des sections « commerce » réservées aux filles pour les former au secrétariat mais elles n'avaient pas accès aux sections « académiques »¹³⁷⁰. Dans le Wolaita, la réalité était toute différente. Bogalä Wallälu et Wanna Wagäsho ont fait une tentative en ouvrant une école de filles dès

¹³⁶⁹ Sabine PLANEL, « Du Wolaita à l'Éthiopie », *Annales d'Éthiopie*, vol. 19, 2003, p. 44.

¹³⁷⁰ SEID MOHAMMED, *The History of Tafari Makonnen School (1924-1974)*, BA Thesis of History, Advisor : Guluma Gameda, Addis Ababa University, 1983, p. 40.

1941. Elle a fermé ses portes en 1945, théoriquement afin que filles et garçons « avancent ensemble¹³⁷¹ ». Mais il s'agissait peut-être, simplement, d'un constat d'échec. En effet, les filles se sont tenues à l'écart de l'école de garçons devenue mixte, et il ne semble pas que l'administration ait déployé des efforts contre cet état de fait. Ce n'est qu'à partir du début des années 1960 que certaines ont commencé à accomplir des études. Mais elles étaient très rares. Au début des années 1970, à peine plus d'une fille sur 10 élèves passait l'examen national du grade 8, qui sanctionnait la fin du cycle d'études primaires¹³⁷². Il a fallu attendre 1974 pour voir les premières filles passer l'examen du grade 12 : elles n'étaient que quatre sur 350 élèves, toutes filles d'enseignants¹³⁷³. Leurs pères les ont scolarisées – parfois contre l'avis des mères – sans que l'administration ne les y incite particulièrement. Cette scolarisation des filles était relativement autonome de la politique éducative de l'État.

Ces rares filles ont investi un espace scolaire difficile à conquérir. En extrême minorité numérique, accusées de ne pas se conformer aux normes sociales de féminité, soupçonnées d'être des filles de mauvaise vie, subissant des pressions sexuelles, intellectuellement déconsidérées par certains enseignants, non représentées dans les manuels scolaires ; l'expérience scolaire des filles s'est construite dans l'adversité. Évoluant au sein de ces contraintes, elles ont incorporé des dispositions à la résistance et à la détermination. Si elles se sont dirigées vers des « métiers de femmes », ce n'est pas tant parce que les autres voies leurs étaient fermées que parce qu'elles-mêmes le souhaitaient. Les adolescentes scolarisées souhaitaient développer des compétences qu'elles considéraient comme spécifiques aux femmes, comme leurs qualités propres¹³⁷⁴. Elles considéraient les métiers de secrétaire, d'infirmière et d'enseignante comme des opportunités, non comme des carrières obligées contraignantes. Il s'agissait de voies leur permettant d'augmenter leur espace de liberté. Grâce à un métier salarié, un de leurs objectifs était d'acquérir de l'autonomie pour avoir des relations équilibrées avec leurs futurs époux. Cette première génération de filles scolarisées sous Haylä Sellasé s'est trouvée prise dans des relations de pouvoir spécifiques qui ont orienté leurs préoccupations. Venant de familles « amhara » ou wolaita assimilés, elles étaient, en effet, bien plus confrontées à la domination patriarcale qu'aux discriminations culturelles. De ce fait, elles étaient moins préoccupées par la promotion du Wolaita que par l'avancement des

¹³⁷¹ WANNA WAGASHO, enseignant, directeur de l'école et administrateur scolaire. Entretien, le 3 novembre 2010, Soddo, Wolaita.

¹³⁷² ብሔራዊ ፈተና ሮስተር 8 ኛ ክፍል , 1965 EC (listes de l'examen national, grade 8, 1973) ; archives de l'école Ligaba Bāyānā, Soddo, Wolaita.

¹³⁷³ YĀMESRACH ALULA, enseignante. Entretien, 2 janvier 2010, Soddo, Wolaita.

¹³⁷⁴ KASSĀCH MULUGETA, enseignante. Entretien, 31 décembre 2009.

filles et des femmes dans la société locale et, partant, dans la nation. Depuis la fin des années 1970, cette génération de femmes éduquées a beaucoup œuvré pour l'éducation des filles et des femmes.

C'est sous le Därg que l'État a réellement commencé à se soucier de l'éducation des filles. Armé du discours sur la double oppression, féodale et patriarcale, des femmes éthiopiennes, le nouveau régime a déclaré leur promotion au sein de la nation, en disant vouloir mettre fin aux discriminations concernant l'accès à l'emploi et aux postes de pouvoir. Pour cela, les femmes devaient être dotées d'un capital scolaire. Si le pouvoir est resté aux mains des hommes, le Därg a encouragé l'éducation des filles et des femmes. De manière emblématique, ces dernières ont, plus que les hommes, investi la campagne d'alphabétisation. Elles ont saisi cette opportunité pour plusieurs raisons. Elles pouvaient acquérir des savoirs concrets, directement utiles à leurs activités quotidiennes. Par ailleurs, se rendre au centre d'alphabétisation ouvrait un nouvel espace de sociabilité qui les mettait en contact avec le nouveau modèle de féminité proposé par leurs enseignantes. Elles ont saisi cette politique éducative étatique pour apprendre à lire et à écrire, mais aussi pour élargir leur espace de liberté par la participation à une activité collective.

Dans les années 1980, les filles ont progressivement peuplé les bancs des écoles. Si elles étaient bien plus encouragées par la rhétorique du régime à se diriger vers les classes, leur expérience scolaire n'a pas été plus aisée que celle de leurs aînées. Les préjugés sur leurs capacités intellectuelles supposées moindres étaient tenaces. Les filles et les femmes étaient toujours absentes des manuels scolaires, ou présentées de manière stéréotypée. La violence de genre s'est, de plus, accentuée dans les écoles : plus nombreuses, elles étaient plus anonymes ; issues de milieux sociaux moins favorisés que leurs aînées qui étaient des filles de notables, elles étaient plus vulnérables. Il reste qu'en dépit de ces formes de violences, les filles et les femmes ont commencé à s'approprier un espace social qui était, jusqu'alors, presque exclusivement réservé aux garçons et aux hommes.

Cinquante années d'éducation scolaire ont participé, tantôt en conjugaison avec les transformations générales à l'œuvre à l'échelle nationale, tantôt en venant bousculer les rapports de pouvoirs locaux, à des transformations sourdes mais continues des structures sociales.

La langue et l'écrit : lieu du combat pour la légitimité

L'éducation scolaire était l'espace d'acquisition de la langue amharique et de l'écrit, tous deux placés au cœur de lourds enjeux de pouvoir. Pour l'État, la langue et l'écrit étaient deux outils clés pour unifier la nation. Le réseau des écoles a été le lieu de distribution d'une production écrite, à un niveau inédit, à l'échelle nationale. La presse et le roman étaient cantonnés à une minorité vivant à Addis-Abeba ou dans la poignée de grandes villes. Dès lors, ce ne sont pas ces derniers qui ont été vecteurs d'unification par le partage des mêmes lectures inscrivant les lecteurs dans le temps de la nation, mais l'école et seulement l'école¹³⁷⁵. L'amharique, véhiculé sous sa forme écrite, a été considéré comme un outil d'unification pour les deux régimes de Haylä Sellasé et du Därg. Cependant, tandis que le premier était hostile à toute expression d'une culture autre, le Därg, conformément à « l'égalité des nationalités », a adopté une position plus ouverte, notamment en enseignant dans des langues locales à l'occasion de la campagne d'alphabétisation. Si la position de l'amharique a été, cependant, renforcée pendant cette période, ce n'est pas uniquement parce que les autres langues ont été mises par écrit en alphabet amharique ; c'est aussi parce que la population a profité de l'éducation gouvernementale pour se saisir de la langue nationale.

Depuis la conquête, les Wolaita avaient développé une aversion pour l'amharique, « la langue qui te punit » et « qui te fait payer des taxes ». Les contacts avec l'amharique s'inscrivaient dans des rapports de domination : avec le collecteur de taxe, avec le *mälkägna*, dans des situations officielles marquées par le sentiment de dépossession, de soumission, d'humiliation. Il en était de même de l'écriture. Les conquérants avaient vaincu avec leurs armes, puis gouverné avec leur plume. Là encore, les contacts avec l'écriture correspondaient à des ponctions de ressources, à des actes de procès ou à des documents administratifs apportant, bien souvent, de mauvaises nouvelles. À la fin des années 1940, les jeunes wolaita qui allaient à l'école se voyaient accusés par les paysans de vouloir devenir de futurs collecteurs de taxes. À la fin des années 1950, le père d'Abäba Fola déclarait à son fils que leurs maîtres les dominaient car ils savaient écrire. L'écrit avait l'étrangeté et l'aspect menaçant d'un instrument de pouvoir qui était inconnu, avant de tomber sous la coupe de celui qui le possédait. Dans leurs périphéries, les empires provoquent des sentiments de répulsion et exercent, à la fois, un pouvoir d'attraction. Les deux phénomènes ne sont pas toujours clairement discernables. Ils sont, de plus, des extrêmes entre lesquels une multitudes de

¹³⁷⁵ Aujourd'hui encore, la presse n'arrive que de manière irrégulière dans les villes moyennes capitales d'*awraja*

positions voient le jour. Dans le Wolaita, cette tension s'est cristallisée sur l'amharique et l'écriture. Ils étaient objets d'aversion et de méfiance, mais les maîtriser équivalaient à s'approprier les instruments de la domination pour se faire une place dans la nation.

L'école a été au cœur d'enjeux de pouvoir car elle était le lieu d'acquisition de ces deux instruments. Dès la première année d'ouverture de l'école gouvernementale, les classes dirigeantes du Wolaita voulaient en garder le monopole. La lettre de Bogalä Wallälu adressée, en 1942, au ministère de l'Éducation, en témoigne. L'infatigable bâtisseur d'écoles expliquait à sa hiérarchie comment les aristocrates locaux s'opposaient à lui, de peur de ne plus disposer d'« ignorants à exploiter ». Par « ignorants », il faut entendre analphabète, mais surtout ignorant l'amharique. Encore 30 ans plus tard, en 1971, les enfants des grands propriétaires terriens, descendants de colons venus du nord, insultaient leurs camarades de classe wolaita, leur disant que leur place n'était pas à l'école car ils étaient nés pour servir. De part et d'autre de la frontière qui séparait le monde des dominants de celui des dominés, chacun était conscient des enjeux politiques de la scolarisation.

Initialement, l'objectif des écoles rurales protestantes était d'apprendre à lire pour déchiffrer et transmettre la parole biblique. Mais, au-delà de l'aspect religieux, ces écoles sont rapidement devenues les lieux d'acquisition de l'écriture et de la langue nationale. Ceux qui, dans les années 1940, ont appris à lire en suivant un ou deux ans d'études afin de devenir pasteurs, ont dit à leurs fils de ne pas s'arrêter à l'école du village. Leurs rudiments d'amharique et leur connaissance de la lecture et de l'écriture étaient des armes qui pouvaient leur permettre d'avancer dans le monde de l'autre. Le lieu de passage était l'école : d'une école à l'autre, d'un monde à l'autre.

Les marges redéfinissent la nation ?

Avec l'avancée de la culture scolaire et les capitaux qu'elle conférait, les marges ont participé à redéfinir la nation. La nation, lorsqu'elle est investie par une multiplicité d'acteurs, est une configuration dynamique. Même dans le cas de systèmes autoritaires, des mouvements se passent en coulisse. Progressivement, et plus particulièrement sous le Därg, des personnes du Sud passées par les écoles ont intégré différents niveaux de l'administration, ont travaillé comme enseignants, dans des hôpitaux, dans le commerce etc. Ils ont poussé à une redéfinition de la communauté politique, du seul fait de leur présence, de leur manière plus complexe de concevoir la nation et d'agir en son sein. Le Wolaita montre l'exemple d'une

poussée par le bas, sourde mais continue. Ce mouvement de fond s'observe dans les écoles à partir des années 1960 et s'est accéléré sous le Därg, quand les « éduqués » ont activement participé à la politique scolaire du régime. Il s'agit d'une autre dynamique politique, moins connue que le mouvement étudiant et que les luttes armées menées dans les marges, qui ont été bien plus étudiés. Le Därg n'a pas simplement adopté la notion d'égalité des nationalités parce qu'il avait été perméable à la théorie des nationalités de Staline portée par le mouvement étudiant. Il a pris acte d'une réalité sociale qui ne s'observait certainement pas dans le seul Wolaita : celle de millions d'Éthiopiens qui aspiraient à une autre définition de l'Éthiopie.

Il convient, dès lors, de compléter la liste dressée par Donald Donham, déjà citée en introduction. Aux « paysans, métayers et esclaves créés dans le sillage de l'expansion de Menilek dans le Sud », qui « ont participé à faire l'Éthiopie du XX^e siècle »¹³⁷⁶, il faut ajouter la multitude des « éduqués ». Depuis les premières écoles gouvernementales fondées, dans le Sud, dans les années 1940, des personnes ont progressivement émergé, des membres de groupes marginalisés, des femmes, qui ont contribué, souvent silencieusement, à redéfinir la nation éthiopienne.

¹³⁷⁶ Donald DONHAM, « Old Abyssinia and the new Ethiopian empire : themes in social history », in Donald DONHAM, Wendy JAMES (eds.), *The Southern Marches of Imperial Ethiopia*, Oxford, James Currey, 2002 (1986), p. 3.

Sources

EC signifie « Ethiopian Calendar ». Selon les mois de l'année, le calendrier grégorien affiche sept à huit ans de plus que le calendrier orthodoxe éthiopien, basé sur les calendriers copte et julien.

Sources archivistiques

- *National Archives and Library of Ethiopia*

- Fonds Märs'é Hazän Wäldä Qirqos

Ce fonds est le seul concernant l'éducation conservé par les archives nationales. Märs'é Hazän Wäldä Qirqos a été secrétaire de l'école Täfari Mäkonnen avant l'occupation italienne avant d'exercer différents postes au ministère de l'Éducation après la guerre. Le fonds contient des documents officiels aussi bien que ses documents de travail personnels.

(18.06) ተፈሪ መኰንን ትምህርት ቤት (École Täfari Mäkonnen).

(36.18) MOE, *Curriculum for Ethiopian Schools 1-8*, Addis-Abeba, 1947, 136 p.

(40.01) Täfari Mekonnen School, *Scout's Vacation Summer. A 18-days tour of six provinces to the northern part of Ethiopia*, sept. 1966, 44 p.

- *Archives de l'école Ligaba Bāyänä*

Les archives des écoles ne sont pas conservées de manière systématique. Le personnel de l'école Ligaba Bāyāna m'a aimablement permis de chercher dans ses armoires et de photographier les documents qui m'intéressaient.

- ብሔራዊ ፈተና ሮስተር 8 ኛ ክፍል (Liste des examens nationaux du grade 8).

Écoles Ligaba/Soddo Bär : 1965, 1971, 1978, 1985, 1988, 1992, 1999.

École Gäsuba : 1969.

École Hohätä Berhan : 1969.

École Kidanä Meherät : 1969.

2nd semester English Final Examination, 1990.

- ***Wolaita Zone Education Office***

Les archives concernant les périodes qui précèdent 1991, et la prise du pouvoir par le gouvernement actuel, ne sont pas classées. Cependant, elles étaient conservées dans une armoire particulière. Dawit Daffa, dans le bureau duquel sont conservés les documents, m'a dit qu'ils étaient gardés spécialement à l'usage des éventuels chercheurs ou étudiants.

በ 1970 ዓ.ም የትምህርት ዘመን በየአውራጃው በምንግስት በሚሰጡ በሕዝብ በቤተክህነት እንደኛ ደረጃ ትምህርት ቤቶች የተማሪዎች ብዛት (Nombre d'élèves dans les écoles primaires gouvernementales, missionnaires, communautaires et chrétiennes orthodoxes de chaque *awraja*, année scolaire 1977-1978).

በ 1970 ዓ.ም የትምህርት ዘመን በሲዳሞ ከፍለ አገር በምንግስት በሚሰጡ በሕዝብ በቤተክህነት ትምህርት ቤቶች በየደረጃው የነበሩ መምህራን ብዛት መግለጫ (Nombre d'enseignants dans les écoles primaires gouvernementales, missionnaires, communautaires et chrétiennes orthodoxes de la région Sidamo, année scolaire 1977-1978)

ከ 1967 ዓ.ም እስከ 1975 ዓ.ም ድረስ በወላይታ አውራጃ የተማሪዎች ብዛት (Nombre d'élèves dans l'*awraja* du Wolaita de 1974-75 à 1982-83).

የትምህርት ተቋማት ዝርዝር ፣ መቼ እንደተሠሩ የሚገልጹ መረጃ (Liste d'établissement des écoles, précisions sur leur date de construction, 2010).

- ***Administration du wäräda de Soddo Zurja***

Les archives étaient entreposées en désordre dans une pièce aveugle et non éclairée. Ato Zäwdé, responsable de l'archivage des documents courants, a aimablement consacré une longue heure, armé d'une lampe de poche, a exhumé ceci :

የወላይታ አውራጃ የትምህርት ስታትስቲክስ ማጠቃለያ ጥራዝ 1982EC (Statistiques scolaires de l'*awraja* du Wolaita, 1989-1990).

የግማሽ ዓመት ሪፖርት ከ 1/11/73-30/4/74EC (Rapport semestriel, du 8 juillet 1981 au 8 janvier 1981).

- ***Vicariat Catholique de Soddo***

Details of Schools under Soddo-Hosanna Catholic Church Diocese.

<http://www.catholic-hierarchy.org/diocese/dsodd.html>. Site officiel du vicariat catholique de Soddo, Wolaita. Consulté le 18/04/2014.

Ouvrages sources

ABÄBÄCH ANSÉBO, ÉLIAS AWATO, SHEFÄRAW BANDAJO, የሰሜን ኦሞ ሕዝቦች ፖለቲቃዊ ታሪክ ፤ ክፍል አንድ (*Histoire politique des peuples de l'Omo du Nord, Partie 1*), Zone du Sämén Omo, Bureau de la Culture, de l'Information et du Tourisme, 1999, 219 p.

ABRAHAM BABANTO, ጥንታዊት ዎላይታ እና ዘመናዊት ዎላይታ (Le Wolaita ancien et le Wolaita contemporain), 1979, 64 p.

BOGALÄ WALÄLU, የወላም ሕዝብ ታሪክና ባርነትም እንዴት እንደተወገደ (Histoire du peuple Wolamo et comment l'esclavage a été éradiqué), Addis-Abeba, Berhanenna Sälam Printing Press, 1964, (1956 EC), 59 p.

EMMANUEL ABRAHAM, *Reminiscences of my Life*, Oslo, Lunde, 1995, 343 p.

HAILE SELASSIE I, *My Life and Ethiopia's Progress, 1892-1937*, Oxford, Oxford University Press, 335 p.

KÄBÄDÄ MIKA'ÉL, ጃፖን እንዴት ሠለጠነች (Comment le Japon s'est modernisé), Addis-Abeba, Berhanenna Selam Printing Press, 1946, 128 p.

MAHETÄMÄ-SELLASÉ WÄLDÄ-MÄSQÄL, ዝክረ ነገር (Souvenirs de choses passées), Addis-Abeba, Näsanät Printing Press, 1950 (1942 EC), 903 p.

REBEAUD Henri, *Chez le Roi des Rois d'Éthiopie*, Paris, Victor Attinger, 1934.

TRIMINGHAM John Spencer, *The Christian Church and Missions in Ethiopia*, Londres, World Dominion Press, 1950, 74 p.

VANDERHEYM J.G., *Une expédition avec le Negous (vingt mois en Abyssinie)*, Paris, Librairie Hachette et Cie, 1896.

WANNA WAGÄSHO, የወላይታ ሕዝብ ታሪክ, (Histoire du peuple Wolaita), Addis-Abeba, Berhanenna Sälam Printing Press, 2003, 257 p.

ZERVOS Adrien, *L'Empire d'Éthiopie : le miroir de l'Éthiopie moderne 1906-1935*, Addis-Abeba, 1935, 503 p.

Sources imprimées

Ces documents se trouvent, parfois en double, à la bibliothèque du ministère de l'Éducation et à l'*Institute of Ethiopian Studies*.

- *Ministry of Education and Fine Arts (1941-1974)*

Elementary, Secondary and Teacher Education Projects Based on the Report of Unesco,

1963, 56 p.

Government, Mission, Private, Community and Church Schools 1959-60, Addis-Abeba, 1961, 60 p.

List of Books and Equipments for Academic Secondary Schools, Addis-Abeba, 1960, 22 p.

Textbooks Production Program 1956-1960, Cooperative Education Press, Addis-Abeba, 1960, 39 p.

General Information on Educational Policy, Legislation, and Administration, Department of Programme, Planning, and Research, Addis-Abeba, February 1968, 12 p.

The Controlled Expansion of Ethiopian Education – A special report to the Long-Term Planning Committee, by Ato Belleteu G. Tsadik and William L. Wrinkle, 1954-55, 61 p.

Basic Recommendations for the Reorganisation and Development of Education in Ethiopia – The First Report of the Long-Term Planning Committee for Ethiopian Education, mars 1954, 22 p.

Un plan décennal pour l'expansion contrôlée de l'éducation en Éthiopie, suggestions préparées par le Comité des Plans à Longue Échéance attaché au Gouvernement Impérial d'Éthiopie, Section du Ministère de l'Éducation et des Beaux-Arts, Addis-Abeba, juin 1955, 186 p. + tables non paginés.

Report on the Current Operation of the Education System in Ethiopia, (Prepared for the Council of Ministers, Imperial Ethiopian Government), Addis-Abeba, novembre 1966, 247 p.

Foreword to the Educational Plan for The third Five Year Planning Period, Addis-Abeba, 1963, 25 p.

The General Secondary School Curriculum, Book I, Division of Curriculum and Teaching Material, Second Edition, Addis-Abeba, 1967 (1960 EC), 162 p.

Elementary School Curriculum Years I-VI, Division of Curriculum and Teaching Material, Third Edition, 1970 (1963 EC), 92 p.

Elementary School Curriculum Years I-VIII, Addis-Abeba, 1958, 207 p.

Curriculum Policies and Standards. Teachers Training Institutes, Division of Secondary Education and Fine Arts, August 1965, 51 p.

Teacher Education in Ethiopia, prepared by the Department of Teacher Education, June 1965, 14 p.

7th and 8th grade Curriculum, Addis-Abeba, 1950, (1943 EC), 38 p.

የትምህርት ሚኒስቴር ቦርድ ስብሰባ, *Book Order Estimate*, Addis-Abeba, 1948 (1941 EC), 17 p.

The National Education Association Overseas, *Teach Corps Ethiopia 1971. Action Program for Secondary Teachers Summer Program for Primary School Directors and Supervisors*, Committee on International Relations, USAID/MOEFA, Addis-Abeba, 1971, 77 p.

Report on Educational Developments in Ethiopia, 1973-74 and 1974-75, (Prepared for the 35th session of the International Conference on Education, Geneva), 1975, 22 p.

- **Ministry of Education (1974-1991)**

Basic Information on Education in Ethiopia, Planning Services, Addis-Abeba, Juillet 1977, 80 p.

Chaque Éthiopien saura lire et écrire et pour toujours, Comité de Coordination de la Campagne d'Alphabétisation, mai 1981, 75 p.

Report on Educational Developments in Ethiopia, 1978-1981, (Prepared for the 38th session of the International Conference on Education, Geneva), Addis-Abeba, 1981, 21 p.

Information Paper on the Education System in Ethiopia, Planning Services, Addis-Abeba, 1982, 22 p.

Education in Socialist Ethiopia : Origins, Reorientation, Strategy for Future Development, Addis-Abeba, 1984, 24 p.

The Ethiopian School Syllabuses, Curriculum Department, Addis-Abeba, 1984, 348 p.

An Outline of the Social Sciences Syllabi, Curriculum Department, Addis-Abeba, 1984, 53 p.

Gender Analysis of Primary School Textbooks, Addis-Abeba, 1989, 56 p.

- **Ministry of Information**

Education in Ethiopia, Patterns of Progress, Addis-Abeba, 1964, 52 p.

Selected Speeches of His Imperial Majesty Haile Sellassie I 1918-1967, Publication and Foreign Languages Press Department, Addis-Abeba, 1967, 693 p.

ትምህርት በኢትዮጵያ (L'éducation en Éthiopie), Addis-Abeba, 1968 (1960 EC), 64 p.

Ethiopia Today : Education, Addis-Abeba, 1973, 43 p.

Ethiopia in Revolution, Ethiopian Revolution Information Center, Addis-Abeba, July 1977, 55 p.

- **Ministry of Culture**

Songs of the Ethiopian Revolution/Chansons de la révolution éthiopienne, Addis-Abeba, 1979, 107 p.

- **Ministry of Justice**

(Ce document a été obtenu grâce à l'amabilité de Zebdewos Chama qui en possède une copie).

Case n° 1035/64, May 3, 1965 EC (Procès en appel de ceux qui ont participé à la « campagne d'éradication des voleurs » en 1970).

- **Provisional Military Government of Socialist Ethiopia**

የኢትዮጵያ ሕዝብ መዝሙር 1971EC (Hymne national d'Éthiopie, 1977).

Ten-Year Perspective Plan 1984/85-1993/94, Addis-Abeba, septembre 1984.

- **Popular Democratic Republic of Ethiopia**

Constitution de la République Démocratique et Populaire d'Éthiopie, Negarit Gazeta 47e année, n°1, Proclamation n°1 de 1987, Addis-Abeba, 12 septembre 1987, 62 p.

Manuels scolaires et outils pédagogiques

L'*Institute of Ethiopian Studies*, la *National Archives and Library of Ethiopia* et la bibliothèque du ministère de l'Éducation possèdent des fonds de manuels scolaires. La plupart ont néanmoins été trouvés auprès des multiples bouquinistes ambulants d'Addis-Abeba.

The Oxford Secondary English Course, Ethiopia, Contact 1, Pupil's Book for Grade 9, Oxford University Press, Addis-Abeba, 1972 (1970), 391 p.

A Modern History for Ethiopia, Grades 6-12, by Charles A. Isaac, MOEFA, 1952, 75 p.

Teaching notes : History for Young Ethiopians Grade 7, prepared by Marcel Garreau & *Civics for Grade 8*, prepared by Ato Kiros Habteselassie, MOEFA, Division of Curriculum and Teaching Materials, December 1967.

Teaching notes, History of Ethiopia, Grades 9-12, prepared by Mr. P.S. Gilkes, MOEFA, Division of Curriculum and Teaching Material Production, Addis-Abeba, 1967, 38 p.

History for Young Ethiopians, Grade 7, by Marcel Gareau, MOEFA, Division of Curriculum and Teaching Materials, 1970, 134 p.

History For Young Ethiopians, Book 2, Grade 8, by Willet Weeks, MOEFA, 1974, 174 p.

History For Young Ethiopians, Book 4, Grade 10, by Bairu Tafla (ed.), MOEFA, 1974, 162 p.

FERNANDO A.C. , CHAKO M. T., *Intelligent Exercices. History (World and Ethiopia) For Senior Secondary Schools*, 8, Progress Unity and Friendship, MAS Cooperative Society, Addis-Abeba, 2 vol. 52 et 63 p. (date non informée, peut être daté des années 1960).

The World We Live In Book 3, First Series, The New World Wide Geographies, by Jaspers H. Stembridge, Oxford University Press, 1960 (1948), 159 p.

The World of Man Part 1, Geography for Grade 9, by Brian Wilks and Roland Turenne, MOEFA, Berhanenna Selam Printing Press, 1974 (1970), 186 p.

Geography notes for Secondary Schools, by Roland Turenne, Addis-Abeba, MOEFA, 1966, 127 p.

የአማርኛ መማሪያ ለጌኛ ክፍል (Manuel d'amharique grade 6), 1971 (1964 EC), 125 p.

የኅብረተሰብ-ምህግ 4 ኛ ክፍል (Sciences humaines et sociales, grade 4), Curriculum Division, Addis-Abeba, 1979 (1972 EC), 108 p.

የኅብረተሰብ-ምህግ 5 ኛ ክፍል (Sciences humaines et sociales, grade 5), Curriculum Division, Addis-Abeba, 1979 (1972 EC), 56 p.

ታሪክ, 7 ኛ ክፍል (Histoire, grade 7), Curriculum Division, Addis-Abeba, 1979 (1972 EC), 122 p.

ታሪክ, 8 ኛ ክፍል (Histoire, grade 8), Curriculum Division, Addis-Abeba, 1980 (1973 EC), 97 p.

History Grade 10, Curriculum Division, Addis-Abeba, 1979, 322 p.

History Grade 11, Curriculum Division, Addis-Abeba, 1979, 221 p.

History Grade 12, Curriculum Division, Addis-Abeba, 1979, 190 p.

የፖለቲካ ትምህርት 6 ኛ ክፍል (Éducation politique, grade 6), Curriculum Division, Addis-Abeba, 1981 (1977), 61 p.

የፖለቲካ ትምህርት 7 ኛ ክፍል (Éducation politique, grade 7) Curriculum Division, Addis-Abeba, 1976, 56 p.

Political Education Grade 12 (Part one), Curriculum Division, Addis-Abeba, 1984, 54 p.

Geography Grade 7, by Getachew Furno and Haile Habtegabber, Curriculum Division, Addis-Abeba, 1980, 56 p.

Geography Grade 10, by Getachew Furno, Haile Habtegabber and Woobeshet Sibeshi, Curriculum Division, Addis-Abeba, 1981, 169 p.

Geography Grade 12, Curriculum Division, Addis-Abeba, 1981, 149 p.

ኢትዮጵያ የታሪክ መነሻ (Atlas historique de l'Éthiopie), de Lapiso G. Dilebo, Curriculum Department, Addis-Abeba, 1990, (1983 EC), 71 p.

የአማርኛ መማሪያ 6 ኛ ክፍል (Manuel d'Amharique, Grade 6), Curriculum Department, Addis-Abeba, 1976 (1968 EC), 94 p.

የአማርኛ መማሪያ 8 ኛ ክፍል (Manuel d'Amharique, Grade 8), Curriculum Department, Addis-

Abeba, 1976 (1968 EC), 187 p.

የአማርኛ መማሪያ 11 ኛ ክፍል (Manuel d'Amharique, Grade 11), Curriculum Department, Addis-Abeba, 1977 (1969 EC), 161 p.

Manuels d'alphabétisation et éducation pour adultes

የኅብረት ሥራ ማኅበር ትምህርት ፥ ሁለተኛ መጽሐፍ ፥ የጎልማሶች ትምህርት ፥ መሠረተ ትምህርት (Les coopératives de travail, livre 2. Éducation de base pour adultes), Department of Adult Education, Addis-Abeba, 1979, 34 p.

ሙያ ነክ ምንባብ ፥ ፫ ፥ የጎልማሶች ትምህርት ፥ መሠረተ ትምህርት (Livre de lecture sur les savoir-faire, Livre 3. Éducation de base pour adultes), Department of Adult Education, Addis-Abeba, 1983 (1975 E.C), 107 p.

የኅብረት ሥራ ማኅበር ትምህርት ፥ ሁለተኛ መጽሐፍ (Les coopératives de travail, livre 2. Éducation de base pour adultes), የጎልማሶች ትምህርት ፥ መሠረተ ትምህርት, Department of Adult Education, Addis-Abeba, 1979, 34 p.

Livres de lecture /traités de morale/œuvres littéraires et historiques aux programmes

ÉM DANÉL, ትምህርቴ የዓይኔ ብርሃን መስታወቴ (Mon éducation scolaire : la lumière dans mes yeux), Addis-Abeba, Commercial Printing Press, Addis-Abeba, 1957, (1950 EC), 104 p.

GERMACHAW TÄKLÄ HÄWARYAT, አርአያ (Modèle¹³⁷⁷), Addis-Abeba, Berhannenna Sälam, 1948 (1941 EC), 284 p.

KÄBÄDÄ MIKA'ÉL, ጣላላቅ ሰዎች (Grands Hommes), Addis-Abeba, Méga Printing Press, 2008 (1950), 132 p.

ለማ በትምህርት ቤት, (Lämma à l'école), Addis-Abeba, Berhanenna Saläm, 1956 (1949 EC), 32 p.

ለማ በገበያ (Lämma au marché), Addis-Abeba, Berhanenna Saläm, 1956 (1949 EC), 39 p.

ለማና ዘመዶቹ (Lämma et sa famille), Addis-Abeba, Berhanenna Saläm, 1955 (1948 EC), 31 p.

EMENAT GÄBRÄ-AMLAK, ልጅነት ተመልሶ አይመጣም ኗኛ ክፍል (L'enfance passée ne revient plus, grade 7), Addis-Abeba, Central Printing Press, 1964, 131 p.

TÄKLÄ SADEQ MÄKURIYA, የሰው ጠባይና አብሮ የመኖር ዘዴ (La nature humaine et l'art de vivre ensemble), Addis-Abeba, Berhannenna Sälam, 1959, 289 p.

TÄKLÄ SADEQ MÄKURIYA, የኢትዮጵያ ታሪክ ከዐፄ ልብነ ድንግል እስከ ዐፄ ቴዎድሮስ, (Histoire

¹³⁷⁷ Il s'agit du prénom du héros (les prénoms éthiopiens ont une signification) qui a un comportement exemplaire : fidèle à l'empereur, patriote et travaillant au progrès de son pays.

d'Éthiopie de l'Empereur Lebnä Dengel à l'Empereur Téwodros), Addis-Abeba, 1964 (4e édition),

ታሪክና ምሳሌ ፩ኛ መጽሐፍ (Histoires et fables, livre 1), MOEFA, Addis-Abeba, 1973 (première édition 1941/1934 EC), 59 p.

ታሪክና ምሳሌ ፫ኛ መጽሐፍ (Histoires et fables, livre 3), MOEFA, Addis-Abeba, 1965 (première édition 1942/1935 EC), 77 p.

Traité sur l'éducation ou traitant d'éducation

MÄLAKU SEBEHATU, የትምህርት ዓላማዎች (Les objectifs de l'éducation), Addis-Abeba, Berhannena Sälam, 1961, 95 p.

GÄBRÄ HEYWÄT BAYKÄDAGN, ምንግስትና የሕዝብ አስተዳደር (L'administration de l'État et du peuple), Addis-Abeba, Berhannena Sälam, 1953 EC (1916 EC), 163 p.

HADDIS ALÄMAYÄHU, የትምህርትና የተማሪ ቤት ትርጉም (Le sens de l'éducation et de l'école), Addis-Abeba, Artistic Press, 1955 (1948 EC), 129 p.

Statistiques

- **Central Statistical Office**

Statistical Abstract 1965, 1972, 1982, 1984, 1986.

Statistical Census on Schooling, 1984.

Basic Education Statistics, 1988.

Ethiopia Statistical Abstract, 1992.

- **Central Statistic Authority**

Statistical Report on Education and Economic Activity, The population and Housing Census of Ethiopia, *Results from the Southern Nations', Nationalities' and Peoples' Regional State*, 1995.

- **Unesco**

The Use of Vernaculars Languages in Education, Paris, 1953, 156 p.

Ethiopia. Work-Oriented Adult Literacy Pilot Project, Paris, 1975, 36 p.

Ethiopia, Education and Training Projects for Self-reliance, Paris, septembre 1985, 135 p.

- **Banque mondiale**

Education in Ethiopia : Strengthening the Foundation For Sustainable Progress, 2004.

Presse

Ces sources de presse ont été consultées dans différents lieux à Addis-Abeba :

- Institute of Ethiopian Studies
- National Archives of Ethiopia
- Centre Français des Études Éthiopiennes

አእምሮ, *A'emro* (L'esprit)

20 juillet 1930, « ስለ : ኢትዮጵያ : ማሻሻል :: » (« Sur les progrès de l'Éthiopie »).

ብርሃንና ሰላም, *Berhanenna Sälam* (Paix et Lumière)

7 mai 1925, « ልዑል የኢትዮጵያ ምንግሥት አልጋ ወራሽ ተፈሪ መኰንን ለኢትዮጵያ ይህን ተማሪ ቤት በገንዘባቸው ሠርተው በረከት ሲያቀርቡ ከዚህ ቀጥሎ ያለውን በጉባኤ ተናገሩ » ; « Discours prononcé, le 2 mai 1925, par Son Altesse Impériale Teferi Makonnen, Héritier d'Éthiopie et Régent de l'Empire, à la cérémonie de la remise solennelle à la Nation Éthiopienne de l'École qu'Elle a fait construire à ses propres frais ». [traduction française dans l'original]

30 juillet 1925, « ልዑል የኢትዮጵያ ምንግሥት አልጋ ወራሽ ተፈሪ መኰንን የተወለዱበት ቀን መታሰቢያ በጻፈ :: » (« Cérémonie d'anniversaire de Sa Majesté le Régent Tāfari Mākonnen »).

6 août 1925, « ስለ ልዑል አልጋ ወራሽ ተፈሪ መኰንን ተማሪ ቤት :: » (« À propos de l'école de Sa Majesté le Régent Tāfari Mākonnen »).

17 septembre 1925, « ስለ ልዑል አልጋ ወራሽ ተማሪ ቤት :: » (« À propos de l'école de Sa Majesté le Régent »).

8 octobre 1925, « የሴቶች ልጆች ትምህርት ቤት መመረቅ :: » (« Remise des diplômes à l'école de filles »).

3 février 1927, « የኢትዮጵያ ተስፋ :: » (« L'espoir de l'Éthiopie »).

10 mars 1927, « ማመልከቻ :: » (« Application »).

31 mars 1927, « የበለጠ ትምህርት :: » (« La meilleure des éducations »).

26 mai 1927, « ልዑል ዱክ ዴዝ አብሩዝ :: የደግማዊ ምኒልክ ተማሪ ቤት እንደገቡ :: » (« Visite de sa Majesté le Duc des Abruzzes à l'école Menilek II »).

7 juillet 1927, « የልዑል አልጋ ወራሽ ተፈሪ መኰንን ትምህርት ቤት ተማሪዎች በዕውቀት የበለጡ የበለጡት እንደ ተሸለሙ :: » (« Remise des décorations aux meilleurs élèves de l'école de Sa Majesté le Régent Tāfari Mākonnen »).

28 juillet 1927, « የደግማዊ ምኒልክ ተማሪ ቤት ተማሪዎች በዕውቀት የበለጡ የበለጡት እንደ ተሸለሙ :: » (« Remise des décorations aux meilleurs élèves de l'école de l'école Menilek II »).

4 mars 1931, « ስለክረምቱ የተማሪ ቤቶች መዘጋት። » (« Sur la fermeture des écoles pour l'été »).

10 août 1933, « ስለክረምቱ ዕረፍት ለማድረግ የሴቶች ተማሪ ቤት መዘጋት። » (« Sur la fermeture de l'école de filles pour les vacances d'été »).

27 juin 1935, « የቀደቀዳማዊ ኃይለ ሥላሴን ተማሪ ቤት ማየት። » (« Visite de l'école Haylä Sellasé I »).

25 juillet 1942, « ፋሺስት ያቋረጠው የትምህርት ሥራ በአዲስ ዘመን እንደገና ስለመጀመሩ። » (« Reprise en cette Nouvelle Ère de l'effort scolaire interrompu par les fascistes »).

አዲስ ዘመን, *Addis Zäman* (Nouvelle Ère)

5 mars 1949 (Yäkatit 25, 1942 EC), « የተማሮች ዓምድ ። ሥራ ። » (« L'article des élèves : travail »)

15 mai 1949 (Genbot 6, 1941 EC), « የተማሮች ዓምድ ። ጥቅማችን ዕንወቅ። » (« L'article des élèves : sachons ce qui est de notre intérêt »)

21 novembre 1949, (Hedar 10, 1942 EC), « የተማሮች ዓምድ ። ስለ ንጉሠ ነገሥት ስለሀገር ፍቅር መዝሙር። » (« L'article des élèves : Hymne à l'Empereur et au patriotisme »).

3 août 1949 (Hamlé 26, 1942 EC), « የትምህርት እርምጃ » (« L'action éducative »).

31 mai 1985 (Genbot 22, 1977 EC), « ቦጋለ ዋለሉ 1902-1958 » (« Bogalä Wallälu, 1907-1965 »).

የዘረዶቹ ኢትዮጵያ, *Yäzäräyту Ityopya*, (Éthiopie d'aujourd'hui)

12 mars 1989 (Mägabit 2, 1981), « በደቡብ ኢትዮጵያ የትምህርት ጀግና። » (« Le héros de l'éducation dans le sud de l'Éthiopie »).

Ethiopian Review

Mars 1945, vol. I, n°8, photographies.

Juillet/Août 1945 vol. 2, n° 1, photographies.

Décembre 1946/janvier/février 1947, vol. 3, n° 5, photographie de couverture.

መስከረም (septembre)

n°6, septembre 1981.

n°35, septembre 1988.

Revue enseignante/journal d'élèves

የመምህራን ድምጽ (La voix des enseignants)

vol. 1, n°1, 3 juillet 1965.

vol. 3, n°2, août 1987.

vol. 4, n°1, juillet 1988.

Entretiens

Lorsque les témoins ont transmis leur nom par écrit, leur translittération a été reprise. Dans le cas contraire, la translittération choisie pour l'ensemble de la thèse a été utilisée.

- ***Wolaita***

ABÄBÄ FOLA, enseignant, 13 décembre 2009 et 2 novembre 2010, Soddo. Dans une petite salle du Wolaita Hall, un lieu de conférence récemment construit, et dans la cour de l'école *Ligaba Bäyänä*. Entretien en anglais.

Né dans une famille rurale protestante, il est le premier de son village à être allé à l'école. Il a suivi son éducation primaire, à la fin des années 1950, dans une école protestante. Il a dû interrompre ses études pendant trois ans, après le grade 4, pour enseigner à l'école protestante de son village. En 1963, il a représenté sa communauté pour faire officialiser cette école par le gouvernement et s'est battu en vain pendant plusieurs mois. Il est ensuite entré à l'école secondaire gouvernementale de Soddo, où il a été scolarisé à la fin des années 1960 et au début des années 1970. Enseignant depuis la seconde moitié des années 1970.

ABBA GINO, missionnaire capucin, 12 décembre 2009, Soddo. Dans la cour de la mission capucine. Entretien en anglais.

Arrivé dans le Wolaita en 1970, il a été enseignant et directeur de l'école catholique de Dubbo sous Haylä Sellasé et sous le Därg. Il a été aussi responsable du sport et de la culture à la mairie de Soddo et entraîneur de l'équipe locale de football. Il a mis en place une école de musique wolaita.

ABBA WÄLDA-YÉSUS, prêtre catholique, 10 octobre 2009, Soddo. Dans son bureau au vicariat de Soddo. Entretien en anglais.

ABRAHAM WÄRQU, enseignant, 2 janvier 2011, Gäsuba. Dans la cour de l'école, sous un kiosque. Entretien en anglais et amharique.

Né dans une famille paysanne protestante, il a été scolarisé pour la première fois dans un des centres d'éducation de base mis en place par le gouverneur Germamé Neway en 1958. Il a ensuite poursuivi son éducation dans une école protestante liée à la *Sudan Interior Mission*. Il était élève de l'école secondaire gouvernementale de Soddo au moment de la révolution et de la *zämächa*. Militant au sein de l'EPRP, il a fait partie de ces jeunes scolarisés qui ont tenté d'organiser les paysans contre l'établissement du gouvernement militaire du Därg. Depuis les années 1980, il est enseignant à l'école gouvernementale de Gäsuba, dans le

wäräda d'Offa.

ALULA ANJIYO, enseignant retraité, 2 janvier 2010, Soddo. Chez Yämesrach Alula dont il est le père. Entretien en amharique.

Né dans une famille wolaita partiellement assimilée, (son père était *cheqa shum*, chef de village wolaita auxiliaire du pouvoir éthiopien), il a commencé son éducation scolaire à l'Église Orthodoxe Éthiopienne dans les années 1930. Il a fait ensuite partie de la première génération d'élèves de l'école gouvernementale, celle entrée à l'école au début des années 1940. Du début des années 1950 à 1983, il a été enseignant à l'école gouvernementale de Soddo.

ANJULO AGAGO, 94 ans, paysan, 10 décembre 2010, Dubbo. Sous un arbre devant sa maison. Entretien en langue wolaita. Traduction : Asela Gujubo.

Né dans une famille dépendante d'un *melkägna*, il a connu toutes les grandes périodes du XX^e siècle dans le Wolaita : le régime de Haylä Sellasé, l'occupation italienne, le régime du Därg et celui du FDRPE. Il n'a jamais été scolarisé avant d'apprendre à lire et à écrire pendant la campagne d'alphabétisation du Därg au début des années 1980 ; il dit avoir oublié ensuite. Il donne une vision d'ensemble de l'éducation depuis les années 1930 en insistant sur la première mission catholique du Père Pascal de Luchon, les centres d'éducation du gouverneur Germamé Näway et la campagne d'alphabétisation du Därg. Il relie les processus éducatifs aux dynamiques d'intégration nationale vues depuis son village.

ARJO ANJULO, diplômé de l'université, sans travail au moment de l'entretien, 10 décembre 2010, Dubbo. Entretien en amharique.

Fils d'Anjulo Agago, il a assisté à l'entretien mené avec son père avant d'en accorder un à son tour. Après une enfance passée entre l'école et les travaux agricoles en famille, il a pu terminer des études secondaires grâce, selon ses termes, à la politique scolaire du Därg. Il a accompli ses études universitaires à distance dans les années 2000. Il décrit en détail la manière dont la politique du Därg a transformé le rapport des habitants de son village à l'éducation.

ASELA GUJUBO, Asela Gujubo m'a accompagné comme traducteur pour les entretiens en langue wolaita. Il ne m'a pas accordé d'entretien mais ses nombreuses remarques, suggestions et interprétations ont été très précieuses.

AYÄLÄCH TÄKLÄ-MARYAM, enseignante, administratrice à la zone du Wolaita, 19 novembre

2010, Soddo. Dans son bureau. Entretien en anglais.

Elle est la fille d'un converti catholique qui enseignait dans une mission, ce qui lui a permis de rentrer à l'école primaire. Elle a accompli ses études secondaires à l'école gouvernementale de Soddo. Elle fait partie de la première génération de filles à avoir terminé des études secondaires dans les années 1970. Enseignante à l'école primaire de Soddo à partir du début des années 1980, elle a suivi des études supérieures à l'université d'Addis-Abeba dans les années 2000 grâce aux cours à distance pour adultes.

BÄLAYNESH ANTONIOS, enseignante, responsable des affaires féminines à la mairie de Soddo, 2 novembre 2009, Soddo. Dans son bureau. Entretien en amharique.

Comme Ayäläch Täklä-Maryam, elle est la fille d'un converti catholique qui enseignait dans une mission, ce qui lui a permis d'entrer à l'école. Elle a terminé des études secondaires à la fin des années 1970 et a été enseignante avant de travailler aux affaires féminines de la mairie de Soddo.

BÄZABÄH MILKIAS, enseignant, directeur d'école, administrateur scolaire, 10 octobre 2009, Soddo. Dans son bureau du *Wolaita Zone Education Bureau*. Entretien en amharique.

Il a été enseignant de 1984 à 2003 et directeur école secondaire de 2003 à 2008. Depuis, il est responsable du département des programmes scolaires au bureau de l'éducation de la zone du Wolaita. Linguiste, il a fait partie de l'équipe qui a assisté aux premiers débats sur le *WoGaGoDa* au ministère de l'Éducation au tout début des années 1990.

BOGALÄ GESAMO, enseignant retraité, 3 décembre 2010, Soddo. Dans un bar. Entretien en amharique.

Il a été élève des écoles protestantes à la fin des années 1950, diplômé du secondaire au milieu des années 1970, puis enseignant.

DÄSALÄGN TANGA, ingénieur agronome retraité, 12 novembre 2010 (entretien collectif avec Gäbrä-Mika'él Kuké). Dans les locaux de la *Wolaita Cultural Association*.

Né dans une famille wolaita habitant en ville, il fait partie de la génération scolarisée au tout début des années 1950. Après avoir obtenu son grade 8, il a suivi des études au Collège d'agriculture de Jimma qui l'ont mené à une carrière d'ingénieur agronome. Il est aujourd'hui un des responsables de la *Wolaita Cultural Association*.

DÄMESÉ MINAMO, enseignant, 5 décembre 2010, Soddo. Dans un bar. Entretien en anglais.

Élève dans les années 1960 et 1970, il enseigne depuis les années 1980 et a participé à la campagne d'alphabétisation.

ÉLIAS DAMTÄW, enseignant, directeur d'école, fonctionnaire au bureau de la *Wolaita Zone Cultural Department*, 11 octobre 2009, Soddo. Dans son bureau. Entretien en anglais.

Élève à partir de 1965. Il a ensuite été enseignant de 1985 à 2005, directeur de l'école *Ligaba Bāyānā* de 2005 à 2009, puis expert au *Zone Cultural Department*.

GERMA BÄQÄLÄ, 74 ans, enseignant à la retraite. Entretien, 9 décembre 2010, Bädäsa. Chez lui. Entretien en amharique.

Né dans une famille de colons amhara pauvres de Dilla, il est arrivé dans le Wolaita comme jeune enseignant en 1965. Il a été chargé d'établir l'école de Bädässa, dans le *wäräda* du Damot Wäyde. Il y a accompli toute sa carrière, jusqu'à sa retraite.

GÄBRÄ-MIKA'ÉL KUKÉ, enseignant retraité. Entretien, 12 novembre (entretien collectif avec Dessalāgn Tanga) et 16 novembre 2010, Soddo. Dans les locaux de la *Wolaita Cultural Association* et dans un bar.

Né dans une famille Wolaita assimilé au pouvoir (son père exerçait la fonction de juge), il est entré à l'école gouvernementale de Soddo en 1950. Il a exercé ensuite une carrière d'enseignant. Il est connu dans le Wolaita pour avoir été l'animateur de l'émission de radio éducative en langue wolaita diffusée pendant la campagne d'alphabétisation. Il était membre du comité du ministère de l'Éducation qui a produit les manuels d'alphabétisation en langue wolaita. Au moment de l'entretien, il travaillait au *Wolaita Zone Cultural Department*. Il est aujourd'hui retraité.

HABTAMU LÄMMA, enseignant, 17 décembre 2009, Soddo. Chez lui. Entretien en amharique.

Fils de Lämna Didana, il est entré à l'école au début des années 1980. Il a terminé ses études secondaire à Soddo avant d'obtenir un diplôme de biologie à l'Université d'Addis-Abeba. Il est aujourd'hui enseignant-chercheur en biologie animale à l'université de Soddo.

KASSÄCH MULUGETA, enseignante. Entretien, 31 décembre 2009, Soddo. Chez elle. Entretien en amharique.

Entrée en grade 1 à l'âge de 10 ans, elle a accompli toute son éducation à Soddo. Elle

est une des quatre premières jeunes femmes du Wolaita reçues à l'examen de fin d'études secondaires en 1974. En 1974-1975, elle a enseigné pendant la *zämächa*. Elle a obtenu son diplôme d'enseignante du primaire en 1978 au *Teacher Training Institute* de Däbrä Berhan, puis celui d'enseignante du secondaire en *Home Economics* en 2002. Depuis 2003, elle enseigne à l'école technique de Soddo.

MANA MADIBO, 75 ans, paysan, 6 décembre 2010, Gäsuba. Traduction : Asela Gujubo.

Paysan né dans une famille très tôt convertie au protestantisme, il a été alphabétisé dans sa jeunesse pour pouvoir lire la Bible. Il a plus tard suivi les cours de la campagne d'alphabétisation. Comme Anjulo Agago, il retrace les grandes dynamiques scolaires survenues à partir des centres d'alphabétisations du gouverneur Germamé Neway en 1958. Il insiste sur la promotion sociale collective permise par l'avancée de l'éducation scolaire.

MERIGÉTA TESFAYE, prêtre orthodoxe, 20 octobre 2010, Soddo. Dans le jardin du monastère Täklä Haymanot. Entretien en amharique.

LÄMMA DIDANA, enseignant retraité, 14 décembre 2009, Soddo. Chez lui. Entretien en amharique.

Né dans une famille paysanne wolaita, il est entré dans une école de l'Église Orthodoxe Éthiopienne pour suivre l'exemple de son grand frère. Il est ensuite entré à l'école primaire de Wandara en 1949. Il a débuté sa carrière d'enseignant au milieu des années 1960 et a exercé pendant 34 ans. Il est titulaire d'un MA d'anglais.

PAOLOS SORSA, fonctionnaire au ministère de la Justice, 14 et 21 décembre 2010, Addis-Abeba. Dans un bar. Entretien en anglais.

Né dans une famille protestante, il a suivi son éducation scolaire dans les écoles du gouvernement et à l'école missionnaire *Soddo Christian Academy* d'Otona. Il est très célèbre pour ses activités dans le mouvement étudiant contre le régime militaire du Därg : il a été responsable de la branche armée de l'EPRP du Sidamo, basée dans le Wolaita. Emprisonné pendant 10 ans suite au démantèlement de son groupe par le Därg, il a terminé ses études secondaires en prison. Après avoir vécu difficilement après sa libération pendant les dernières années du Därg, il a passé un MA de droit à l'université d'Addis-Abeba et travaille aujourd'hui au ministère de la Justice.

SÄHAY ZÄRYEHUN, fonctionnaire au ministère de l'Agriculture, directrice d'école, 7 janvier

2011, Addis-Abeba. Chez elle. Entretien en anglais.

Sähay Zäryehun est née dans une famille amhara de la ville de Soddo, son père était enseignant. Elle était en grade 10 en 1974 au moment de la révolution. Adolescente pendant la *zämächa*, elle a été chargée par l'ONG *Agri-service Ethiopia*, qui travaillait en collaboration avec le gouvernement, d'alphabétiser les femmes et d'organiser des coopératives féminines de production. Elle est arrivée à Addis-Abeba pour ses études supérieures en 1977, en pleine Terreur Rouge. Responsable des exportations au ministère de l'Agriculture sous le Därg, elle est dorénavant directrice et enseignante dans l'école privée qu'elle a elle-même fondée au début des années 2000.

SAOL AQAMO, fonctionnaire au Monopole des Tabacs, 15 novembre 2010, Boditi. Dans un bar. Entretien en amharique.

Né dans une famille convertie au protestantisme, il a accompli ses études primaires dans une école rurale protestante. En 1970, pendant ses études secondaires à l'école gouvernementale de Soddo, il a été l'un des membres fondateurs du comité de la « campagne d'éradication des voleurs », raison pour laquelle il a écopé d'une peine de prison à perpétuité. Il a été libéré en 1975 par le Därg.

TALEMOS MANA, enseignant et administrateur scolaire, 9 novembre 2010, Soddo. Dans son bureau au *Wolaita Zone Education Bureau*. Entretien en anglais.

Fils d'un pasteur qui fait partie de la génération de Wolaita convertis au protestantisme à la fin des années 1940, il a été élève des écoles protestantes locales et missionnaires du grade 1 au grade 8, entre 1967 et 1975. Après avoir interrompu son éducation pendant la Terreur Rouge, il a accompli des études secondaires à l'école gouvernementale de Soddo de 1978 à 1981. Il a été enseignant de 1983 à 1999, puis directeur-adjoint d'école de 1999 à 2004. Il est ensuite devenu superviseur au *Wolaita Zone Education Bureau*.

WÄLDÄ-SAMA'ET GÄBRÄ-WÄLD, gouverneur du Wolaita de 1963 à 1973, 15 janvier 2011, Addis-Abeba. Chez lui. Entretien en anglais.

Avec Germamé Neway, il est le gouverneur le plus célèbre et le plus apprécié dans le Wolaita. Travailleur infatigable, très autoritaire mais se considérant au service de la population, il a fait tracer des routes, construire des écoles, créer de nouveaux villages pour les paysans sans terres et développé les bourgs capitales de *wäräda*.

WANNA WAGÄSHO, fondateur, en 1941, de la première école gouvernementale du Wolaita,

enseignant, directeur d'école, administrateur scolaire, 15 décembre 2009 et le 3 novembre 2010, Soddo. Chez lui. Entretiens en amharique.

Né dans une famille paysanne wolaita, il a suivi une première éducation scolaire dans une école de l'Église Orthodoxe Éthiopienne. Il a pu ensuite aller, grâce à l'aide d'une missionnaire américaine de la *Sudan Interior Mission*, étudier à la mission suédoise d'Addis-Abeba au début des années 1930 puis à l'école Menilek II. À la libération en 1941, il a fondé, avec Bogalä Wallälu, la première école gouvernementale du Wolaita. Il a été ensuite enseignant d'anglais et de mathématiques, directeur de l'établissement de 1941 à 1959, puis chef du bureau de l'éducation du Wolaita de 1944 à 1966.

WANNA DEA, fonctionnaire, 11 décembre 2010, Soddo. Dans un bar. Entretien en amharique.

Élève à partir du milieu des années 1960. Il a participé à la « campagne d'éradication des voleurs ». Il a été actif pendant la *zämächa*, au sein de l'EPRP où il s'est investi dans l'enseignement et la mobilisation des paysans.

YALUSÉ MITA, enseignante, 2 novembre 2009, Soddo. Chez elle. Entretien en amharique.

Née dans une famille protestante, elle a suivi son éducation primaire à la mission d'Otona à partir du début des années 1960, et son éducation secondaire à Soddo. Elle a été très active dans l'éducation des femmes paysannes au cours de la *zämächa* et de la campagne d'alphabétisation.

YÄMESRACH ALULA, enseignante, 2 janvier et 22 octobre 2010, Soddo. Chez elle. Entretiens en amharique.

Fille d'Alula Anjiyo, un des tout premiers enseignants formés dans les années 1940, elle a accompli ses éducations primaire et secondaire à Soddo. Diplômée du grade 12 en 1974, elle fait partie, comme Kassäch Mulugéta, des quatre premières jeunes femmes du Wolaita à avoir obtenu leur diplôme de fin d'études secondaires. Diplômée du *Teacher Training Institute* de Däbrä Berhan, elle est enseignante de sciences physiques (une discipline dont l'accès était très limité pour les femmes) à l'école secondaire depuis 1979. Elle a été très active pour l'éducation des femmes paysannes pendant la *zämächa* et la campagne d'alphabétisation. Elle anime le club de fille non-mixte de l'école secondaire de Soddo.

ZEBDEWOS CHAMA, enseignant, directeur d'école, gouverneur de district, 3 et 10 novembre 2010, Soddo. Chez lui. Entretiens en anglais.

Élève, de 1953 à 1959, à la *Soddo Christian Academy* d'Otona puis enseignant de mathématiques et de sport dans la même école pendant 12 ans, il a ensuite passé son diplôme de fin d'études secondaires en suivant les cours d'été donnés à l'université d'Addis-Abeba en 1971 et 1972. Au moment de la révolution, en 1974, il était directeur de l'école secondaire de Soddo. Le Därg l'a alors nommé directeur de l'ancienne école missionnaire d'Otona, qui venait de passer sous autorité gouvernementale. De 1980 à 1986, il a été directeur-adjoint de l'école secondaire de Soddo. Au début des années 1980, il a été très actif au sein du Comité culturel du Wolaita. Pendant 18 mois, en 1989 et 1990, il a été gouverneur du Kullo-Konta. Il a été à nouveau directeur de l'école secondaire de Soddo, avant d'être employé par le ministère de l'Éducation pour l'évaluation de l'éducation dans le Wolaita (1994-1999), puis par le ministère de la Culture à partir de 1999. Il a pris sa retraite en 2008.

ZERIHUN ANEBO, enseignant, 5 décembre 2010, Soddo. Dans un bar. Entretien en anglais.

Élève dans les années 1960 et 1970, il enseigne depuis les années 1980 et a participé à la campagne d'alphabétisation.

- ***Lalibäla***

Afin de compléter certaines informations lorsque cela semblait pertinent et tenter d'établir des généralisations, des entretiens réalisés en 2007-2008 dans le nord de l'Éthiopie, à Lalibäla, dans le cadre du master ont été réutilisés :

ABEJE MAMO, employé de l'ONG Plan International, 14 février 2008, Lalibäla, Wällo. Dans son jardin. Entretien en anglais.

Élève de la campagne d'alphabétisation puis de l'école gouvernementale pendant le Därg. Au moment de l'entretien, il travaillait comme guide touristique après avoir quitté l'ONG Plan International.

AFÄMÄMEHER ALLÄBACHEW, enseignant de l'Église Orthodoxe Éthiopienne, 9 février 2007, Lalibäla, Wällo. Chez lui. Entretien en amharique.

Âgé de 75 ans au moment de l'entretien, il enseigne l'histoire à l'école religieuse de Lalibäla.

ATO AFAWÄRQ, enseignant, 10 février 2007, Lalibäla, Wällo. Chez lui. Entretien en anglais.

Élève dans les dernière années du régime de Haylä Sellasé et au début du Därg, il a été enseignant à Lalibäla de 1984 à 1988. Après trois ans passés à Dessé à cause de la guerre

civile (comme tous les fonctionnaires de Lalibäla, qui était située à quelques kilomètres du front), il a enseigné à nouveau en 1991-1992.

ALLÄBACHEW FANTÄW, enseignant, 14 février 2007, Lalibäla, Wällo. Dans son bureau à l'école. Entretien en anglais.

Élève sous le Därg et au début du FDPRE.

ASSÄFA WÄLDÄ-GYORGIS, écrivain public, meunier, commerçant, 7 février 2007, Lalibäla, Wällo. Chez lui. Entretien en amharique.

Âgé de 76 ans au moment de l'entretien, il a été élève de l'école des prêtres et de l'école mise en place par les Italiens entre 1936 et 1941.

BAYÄ MARÄG, paysan, 14 février 2008, Lalibäla, Wällo. Chez lui. Entretien en amharique.

Il a appris à lire et à écrire pendant la campagne d'alphabétisation au début des années 1980. Il a ensuite voulu aller à l'école mais sa famille a refusé car elle avait besoin de lui pour les travaux agricoles.

MANTAGOSH ESHETÉ, enseignante, 16 février 2008, Lalibäla, Wällo. Chez elle. Entretien en amharique.

Âgée de 51 ans au moment de l'entretien, elle a été élève sous le régime de Haylä Sellasé et enseignante depuis 1976 à Lalibäla.

SÄLÄMON MAREG, élève sous le Därg, 7 février 2007, Lalibäla, Wällo. Chez lui. Entretien en anglais.

Élève sous le Darg et le FDRPE à Lalibäla, il a obtenu un diplôme d'histoire à l'université d'Addis-Abeba en 1999. Il a été ensuite enseignant à Qulmesk, un petit bourg situé à une trentaine de kilomètres de Lalibäla.

TÄSFU DÄRÄBÄ, élève sous le Därg, 15 février 2007, Lalibäla, Wällo. Dans un bar. Entretien en anglais.

Élève à la fin du régime de Haylä Sellasé et sous le Därg, entre 1972 et 1984.

YITBAREK ABEBE, enseignant et administrateur scolaire, 26 février 2008, Lalibäla, Wällo. Dans son bureau.

Il a été enseignant sous les régimes de Haylä Sellasé et du Därg, et travaille aujourd'hui pour l'administration scolaire.

ZÄWDÉ WÄLDÄ-GYORGIS, enseignante. Entretien, 10 février 2007, Lalibäla, Wällo.

Elle a été une des toutes premières filles à être scolarisée à Lalibäla à partir de la fin des années 1950. Elle enseignante depuis 1978.

- *Addis-Abeba*

MESFIN WOLDE MARIAM, élève à Täfari Mäkonnen de 1945 à 1949, géographe, 11 août 2009, Addis-Abeba. Entretien en anglais.

Universitaire célèbre et personnage public influent en Éthiopie

TESFAYE GESSESSE, élève à l'école Täfari Mäkonnen de 1948 à 1955, 18 août 2009, Addis-Abeba. Entretien en anglais.

Romancier, poète et dramaturge célèbre.

Bibliographie thématique

Outils de travail

- GIRMA Y. GETAHUN, *Advanced Amharic Lexicon*, Münster, Lit Verlag, 2003, 398 p.
- HUSÉN Torsten, POSTLEWHITE Neville T. (dir.), *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Elsevier Science Ltd., 2^d edition, 1994, 12 volumes, 7 740 p.
- KANE Thomas L., *Amharic-English Dictionary*, Wiesbaden, Harrassowitz, 1990, 2 351 p.
- OLIVIER DE SARDAN Jean-Pierre, *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*, Louvain-la-Neuve, Bruylant-Academia, 365 p.
- UHLIG Siegbert (ed.), *Encyclopaedia Aethiopica*, vol. 3, Harrassowitz Verlag, Wiesbaden, 2007, 1 211 p.

Ouvrages et articles généraux

- ABÉLÈS Marc, « Mises en scènes et rituels politiques. Une approche critique », *Hermès*, n° 8-9, 1990, pp. 241-259.
- ALTHUSSER Louis, « Idéologie et appareils idéologiques d'État », in Louis Althusser, *Positions (1964- 1975)*, Éditions sociales, Paris, 1976, pp. 67-125.
- ANDERSON Benedict, *L'imaginaire national : réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris, La Découverte, 1996, 215 p.
- ARENDT Hanna, *Le système totalitaire*, Paris, Éditions du Seuil, 2002 (1948), 380 p.
- BAYLY Christopher A. , *La naissance du monde moderne (1780-1914)*, Paris, Le Monde Diplomatique, Éditions de l'Atelier, 862 p.
- BOURDÉ Guy, Martin Hervé, *Les écoles historiques*, Paris, Éditions du Seuil, 1997 (1983), 416 p.
- BOURDIEU Pierre, « Sur le pouvoir symbolique », *Annales ESC*, vol. 32, n°3, 1977, pp. 405-411.
- BOURDIEU Pierre, *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Fayard, 2001, 419 p.
- BOURDIEU Pierre, *Méditations pascaliennes*, Paris, Éditions du Seuil, 2003 (1997), 391 p.
- BOURDIEU Pierre, « Cours du 7 février 1991 », *Sur l'État. Cours au Collège de France*, Paris,

- Raisons d'agir, 2012, pp. 257-278.
- CERTEAU Michel de, *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*, Paris, Gallimard, 1990, 350 p.
- CHARTIER Roger, « Le monde comme représentation », *Annales ESC*, novembre-décembre 1989, n°6, pp. 1505-1520.
- CHIVALLON Christine, « Retour sur la "communauté imaginée" d'Anderson. Essai de clarification théorique d'une notion restée floue », *Raisons politiques*, vol. 3, n° 27, 2007, pp. 131-172.
- DARMON Muriel, *La socialisation*, Paris, Armand Colin, 2007, 125 p.
- ÉLIAS Norbert, *La dynamique de l'Occident*, Paris, Calmann-Lévy, 1975, 320 p.
- FOUCAULT Michel, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1975, 362 p.
- FOUCAULT Michel, « Le Sujet et le Pouvoir », *Dits et écrits 4 (1980-1988)*, Paris, Gallimard, pp. 222-243.
- FRAENKEL Béatrice et MBODJ Aïssatou, « Les *New Literacy studies*, jalons historiques et perspectives », *Langage et société*, 2010, vol. 3, n° 133, pp. 7-24
- GELLNER Ernest, *Nations et nationalisme*, Paris, Payot, 1989, 208 p.
- GODELIER Maurice, *Communauté, Société, Culture : trois clés pour comprendre les identités en conflit*, Paris, Éditions du CNRS, 2009, 61 p.
- GOODY Jack, *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Éditions de Minuit, 1979 (1977), 274 p.
- GOODY Jack, *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, Paris, La Dispute, 2007, 269 p.
- GRAMSCI Antonio, « Aux marges de l'histoire (Histoire des groupes sociaux subalternes) », *Cahiers de prison*, vol. 23, n° 25, 1934, pp. 305-317.
- GRIBAUDI Maurizio, « Échelles, pertinence, configurations », in Jacques REVEL (dir.), *Jeux d'échelles. La microanalyse à l'expérience*, Paris, Éditions du Seuil, 1996, pp. 113-139.
- HOBBSBAWM Eric, *Nations et nationalismes depuis 1780*, Paris, Gallimard, 1992 (1990), 372 p.
- MAUREL Chloé, « L'Unesco : un âge d'or de l'aide au développement par l'éducation (1945-1975) », *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, n°108, 2009, pp. 145-170.
- MOLYNEUX Maxine, « Socialist Societies Old and New : Progress Towards Women's Emancipation », *Feminist Review*, n° 8, July 1981, pp. 1-34
- LAHIRE Bernard, *L'esprit sociologique*, Paris, La Découverte, 2005, 435 p.
- LAHIRE Bernard, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Fayart, 2011 (2001), 392 p.
- LEPETIT Bernard, « De l'échelle en histoire » in Jacques REVEL (dir.), *Jeux d'échelles. La microanalyse à l'expérience*, Paris, Éditions du Seuil, 1996, pp. 71-94.

- LEVI Giovanni, *Le pouvoir au village : la carrière d'un exorciste dans le Piémont du XVII^e siècle*, Paris, Gallimard, 1989, 230 p.
- REVEL Jacques, « L'histoire au ras du sol », préface à Giovanni Levi, *Le pouvoir au village : la carrière d'un exorciste dans le Piémont du XVIII^e siècle*, Paris, Gallimard, 1989, pp. I-XXXIII.
- REVEL Jacques, « Micro-analyse et construction du social », in Jacques REVEL (dir.), *Jeux d'échelles. La microanalyse à l'expérience*, Paris, Éditions du Seuil, 1996, pp. 15-37.
- ROSTOW Walt W., *Les étapes de la croissance économique : un manifeste non communiste*, Paris, Economica, 1997 (1960), 305 p.
- SHULTZ Theodore W., « Investment in Human Capital », *American Economic Review*, vol. 51, n° 1, 1961, pp. 1-17.
- SCOTT James, *Seeing Like a State. How Certain Schemes to Improve the Human Condition Have Failed*, New Haven, London, Yale University Press, 1998, 445 p.
- SCOTT James, *La domination et les arts de la résistance*, Paris, Éditions Amsterdam, 2008, 270 p.
- SCOTT Joan W., *Théorie critique de l'histoire. Identités, expériences, politiques*, Paris, Fayard, 2009, 181 p.
- VAN DER HEYDEN Ulrich, *GDR Development Policy in Africa : Doctrine and Strategies Between Illusions (1960-1990)*, Berlin, Verlag, 2013, 316 p.
- WINROW Gareth M., *The Foreign Policy of the GDR in Africa*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990, 292 p.
- WEBER Max, *Économie et société 1. Les catégories de la sociologie*, Paris, Plon, 1971, 411 p.

Ouvrages et articles sur l'éducation

- ANYON Jean, *Marx and Education*, New York, London, Routledge, 2011, 117 p.
- BAKHOUCHE Béatrice, BOUTAN Pierre, ÉTIENNE Richard, VERDELHAN-BOURGADE Michèle, *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?*, Paris, L'Harmattan, 2007, 298 p.
- BAUDELLOT Christian, LECLERQ François, *Les effets de l'éducation*, Paris, Documentation française, 2005, 367 p.
- BHOLA Harbans S., *Les campagnes d'alphabétisation. Étude de l'action menée par huit pays au XX^e siècle et note à l'intention des décideurs*, Paris, UNESCO, 1986, 206 p.
- CHANET Jean-François, *L'École républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1996, 429 p.
- CHAUVEAU Gérard, « L'école du travail dans la pensée ouvrière », *Ville École Intégration*, n° 113, juin 1998, pp. 158-171.

- CHERVEL André, « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n° 38, 1988, pp. 59-119.
- COCK Laurence de, PICARD Emmanuelle (dir.), *La fabrique scolaire de l'histoire*, Marseille, Agone, 2009, 212 p.
- COLLECTIF D'ALPHABÉTISATION, *Alphabétisation, pédagogie et luttes*, Paris, Maspéro, 1973, 287 p.
- DAMS Kristof, DEPAEPE Marc, SIMON Frank, « Sneaking into School : classroom history at work » in Ian GROSVERNOR, Martin LAWN, Kate ROUSMANIERE (eds.), *Silencies and Images – The Social History of the Classroom*, New York, Peter Lang, 1999, pp. 15-46.
- DEPAEPE Marc, « How should the history of education be written? Some reflections about the nature of the discipline from the perspective of the reception of our work », *Studies in Philosophy and Education*, n° 23, 2004, pp. 333-345.
- DEPAEPE Marc, « The Ten Commandments of Good Practices in History of Education Research », *Zeitschrift für Pädagogische Historiographie*, vol. 16, n° 1, 2010, pp. 31-34.
- DROIT Emmanuel, « L'éducation en RDA, ou la quête de l'homme socialiste nouveau (1949-1990) », *Histoire de l'éducation*, n° 101, Janvier 2004, pp. 3-34.
- DUSSEL Inès, « School Uniforms and Disciplining the Appearances : Towards a History of the Regulations of Bodies in Modern Educational Systems », in Thomas POPKEWITZ *et alii* (dir.), *Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling*, London, RoutledgeFalmer, 2001, pp. 207-233.
- FREIRE Paolo, *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspéro, 1974 (1969), 205 p.
- FREIRE Paolo, *Lettres à la Guinée-Bissau sur l'alphabétisation*, Paris, Maspéro, 1978, 181 p.
- GROSVERNOR Ian, LAWN Martin, ROUSMANIERE Kate (eds.), *Silencies and Images – The Social History of the Classroom*, New York, Peter Lang, 1999, 275 p.
- ILLICH Ivan, *Une société sans école*, Paris, Seuil, 1971, 219 p.
- JULIA Dominique, « La culture scolaire comme objet historique », in António NÓVOA, Marc DEPAEPE and Erwin V. JOHANNINGER (Eds.), *The Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*, Gent : *Paedagogica Historica*, Supplementary Series I, 1995, pp. 353- 382.
- KAESTLE Carl, « Theory in Educational History : a middle ground », in Lowe Roy (eds.), *History of Education*, vol. 1, London, New-York, RoutledgeFalmer, 2000 (1992), pp. 114-121.
- KAESTLE Carl, « Historical Methods in Educational Research », in Torsten HUSÉN, Neville T. POSTLEWHITE (dir.), *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Elsevier Science Ltd., 1994, pp. 2601-2607.

- LAHIRE Bernard, « La sociologie de l'éducation et l'opacité des savoirs », *Éducation et sociétés*, n° 4, 1992, pp. 15-28.
- LAHIRE Bernard, *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Presses Universitaires de Rennes, 2008, 191 p.
- LAHIRE Bernard, *L'invention de l'illettrisme. Rhétorique publique, éthique et stigmates*, Paris, La Découverte, 2005, 370 p.
- MONTAGUTELLI Malie, *Histoire de l'enseignement aux États-Unis*, Paris, Belin, 2000, 339 p.
- NORDMANN Charlotte, *La fabrique de l'impuissance 2. L'école, entre domination et émancipation*, Paris, Éditions Amsterdam, 2007, 122 p.
- NÓVOA António, « On History, History of Education, and History of Colonial Education », in António NÓVOA, Marc DEPAEPE and Erwin V. JOHANNINGER (eds.), *The Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*, Gent : *Paedagogica Historica*, Supplementary Series 1, 1995, pp. 23-61.
- NÓVOA António, « Texts, Images and Memories : writing « New » Histories of Education, in Thomas POPKEWITZ *et alii* (dir.), *Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling*, London, RoutledgeFalmer, 2001, pp. 45-67.
- NÓVOA António, « La raison et la responsabilité : une science du "gouvernement des âmes" (1880-1920), in Rita HOFSTETTER, Bernard SHEWLY (eds.), *Sciences de l'éducation 19^e-20^e. Entre champs professionnels et champs disciplinaires*, Bern, Peter Lang, 2002, pp. 243-263.
- PROST Antoine, « Lecture historique et lecture sociologique des politiques d'éducation », in Eric PLAISANCE (dir.), *Permanences et renouvellements en sociologie de l'éducation*, Paris, l'Harmattan, 1992, pp. 203-212.
- ROGERS Rebecca, « L'éducation des filles : un siècle et demi d'historiographie », *Histoire de l'éducation*, n° 115-116, 2007, pp. 37-79.
- ROGERS Rebecca, *Les Bourgeoises au pensionnat. L'éducation féminine au XIX^e siècle*, Presses Universitaires de Rennes, 2007, 390 p.
- ROGERS Rebecca, « Do we need commandments ? », response to Marc Depaepe's « The Ten Commandments of Good Practices in History of education Research », *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, vol. 16, n° 1, 2010, pp. 35-38.
- ROUSMANIERE Kate, DEHLI Kari, CONINCK-SMITH Ning de, « Moral Regulation and Schooling : An Introduction », in Kate ROUSMANIERE, Kari DEHLI, Ning de CONINCK-SMITH (eds.), *Discipline, Moral Regulation, and Schooling : A Social History*, New York, London, Routledge, 2009 (1997), pp. 3-18.
- SILVER Harold, « Historiography of Education », in Torsten HUSÉN, Neville T. POSTLEWHITE (dir.), *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Elsevier Science Ltd., 1994,

pp. 2607-2617.

SCHMITT Karl, « Education and Politics in the German Democratic Republic », *Comparative Education Review*, vol. 19, n° 1, 1975, pp. 31- 50.

STRAY Chris, « "Quia nominor leo" : vers une sociologie historique du manuel », *Histoire de l'éducation*, n° 58, mai 1993, pp. 71-102.

TENORTH Heinz-Elmar, « A New Cultural History of Education », in Thomas POPKEWITZ *et alii* (dir.), *Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling*, London, RoutledgeFalmer, 2001, pp. 69-80.

THÀNH KHÔI LÊ, *Marx, Engels et l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 122 p.

VARELA Julia, « Genealogy of Education : Some Models of Analysis », in Thomas POPKEWITZ *et alii* (dir.), *Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling*, London, RoutledgeFalmer, 2001, pp. 107-124.

VEXLIARD Alexandre, « L'éducation morale dans la pédagogie de Makarenko », *Enfance*, Tome 4, n°3, 1951. pp. 251-268.

Colonial, postcolonial (général)

AMSELLE Jean-Loup, M'BOKOLO Elikia, *Au Coeur de l'ethnie. Ethnies, tribalisme et État en Afrique*, Paris, La Découverte, 2005 (1985), 225 p.

AMSELLE Jean-Loup, *Logiques métisses : anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*, Paris, Payot, 1990, 257 p.

BALANDIER Georges, « La situation coloniale : approches théoriques », *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 11, 1951, pp. 44-79.

BAYART Jean-François, « Comparer par le bas », *Sociétés politiques comparées : revue européenne d'analyse des sociétés politiques*, n° 1, janvier 2008, pp. 1-25.

BOILLEY Pierre, IBRAHIMA Thioub, « Pour une histoire africaine de la complexité », in Séverine AWENENGO, Pascale BARTHÉLÉMY, Charles TSIMANGA (éds.), *Écrire l'histoire de l'Afrique autrement ?*, Cahier Afrique n°22, Paris, L'Harmattan, pp. 23-45.

CHAKRABARTY Dipesh, *Provincialiser l'Europe. La pensée postcoloniale et la différence historique*, Paris, Amsterdam, 2009 (2000), 381 p.

CHATTERJEE Partha, *The Nation and its Fragments : Colonial and Postcolonial Histories*, Princeton University Press, 1993, 282 p.

CHATTERJEE Partha, *Politique des gouvernés*, Paris, Amsterdam, 2009 (2004), 188 p.

COMAROFF Jean, COMAROFF John L., « Revelations upon Revelations. After Shocks Afterthoughts », *Interventions : International Journal of Postcolonial Studies*, vol. 3, n°1, 2001, pp. 100-126.

- COOPER Barbara, *Evangelical Christians in the Muslim Sahel*, Bloomington, Indiana University Press, 2006, 462 p.
- COOPER Frederick, STOLER Ann Laura, *Tensions of Empire. Colonial Cultures in a Bourgeois World*, Los Angeles, University of California Press, 1997, 470 p.
- COOPER Frederick, *Le colonialisme en question. Théorie, connaissance, histoire*, Paris, Payot, 2010 (2005), 426 p.
- DIOUF Mamadou, *L'historiographie indienne en débat. Colonialisme, nationalisme et sociétés postcoloniales*, Paris, Karthala-Séphis, 1999, 494 p.
- JÉZÉQUEL Jean-Hervé, « Écrire l'Histoire comme les autres. L'historiographie africaniste de langue française et la question de l'histoire sociale », in Séverine AWENENGO, Pascale BARTHÉLÉMY, Charles TSIMANGA (éds.), *Écrire l'histoire de l'Afrique autrement ?*, Cahier Afrique n°22, Paris, L'Harmattan, pp. 233-260.
- MEMMI Albert, *Portrait du colonisé, suivi de Portrait du colonisateur*, Paris, Gallimard, 1985, (1957), 161 p.
- NYERERE Julius, *Indépendance et éducation*, Yaoundé, Éditions CLE, 1972, 103 p.
- PANDEY Gyanendra, « Pour la défense du fragment : réflexions sur les affrontements entre hindous et musulmans dans l'Inde actuelle », in Mamadou Diouf, *L'historiographie indienne en débat. Colonialisme, nationalisme et sociétés postcoloniales*, Paris, Karthala-Séphis, 1999, pp. 251-287.
- TERENCE Ranger, « L'invention de la tradition en Afrique au temps des colonies », in Eric HOBBSBAWM, Terence RANGER (dir.), *L'invention de la tradition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983, 320 p.
- TROUILLOT Michel-Rolph, *Silencing the Past*, Boston, Beacon Press, 1995, 191 p.
- Colonial, postcolonial (éducation)**
- BARTHÉLÉMY Pascale, 2010, *Africaines et diplômées à l'époque coloniale (1918-1957)*, Presses Universitaires de Rennes, 246 p.
- BRIFFAERTS Jan, DEPAEPE Marc, KITA KYANKENGE MASANDI Pierre, VINCK Honoré, *Manuels et chansons scolaires au Congo belge*, Louvain, Presses universitaires de Louvain, 2003, 270 p.
- CHARTON Hélène, *La genèse ambiguë de l'élite kényane : formation et intégration de 1945 à l'indépendance*, Paris, Université de Paris VII-Denis Diderot, thèse de doctorat d'histoire sous la direction de Catherine Coquery-Vidrovitch, 2002, 628 p.
- DELEIGNE Marie-Christine, « Les jardins scolaires des écoles du premier degré à Madagascar (1916-1951) », *Histoire de l'éducation*, n° 128, 2010, pp. 103-127

- GAMBLE Harry, « Peasants of the Empire. Rural Schools and the Colonial Imaginary in 1930s French West Africa », *Cahiers d'études africaines*, vol. 49, n° 195, 2009, p. 775-804.
- GÉRARD Étienne, « Jeux et enjeux scolaires au Mali : le poids des stratégies éducatives des populations dans le fonctionnement et l'évolution de l'école publique » in Marie-France LANGE, Jean-Yves MARTIN, *Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne*, Cahiers des Sciences Humaines, vol. 31, n° 3, 1995, pp. 595-615.
- GÉRARD Étienne, « Trajets d'écriture en Afrique », *Communications*, n° 72, 2002, pp. 195-217.
- JÉZÉQUEL Jean-Hervé, *Les "mangeurs de craies" : socio-histoire d'une catégorie lettrée à l'époque coloniale : les instituteurs diplômés de l'école normale William-Ponty (c.1900-c.1960)*, Paris, EHESS, thèse de doctorat d'histoire sous la direction de Elikia M'Bokolo, 2002, 792 p.
- JÉZÉQUEL Jean-Hervé, « Histoire de bancs, parcours d'élèves. Pour une lecture "configurationnelle" de la scolarisation à l'époque coloniale », *Cahiers d'études africaines*, vol. 43, n° 169-170, 2003, pp. 409-433.
- KUMAR Krishna , *Political Agenda of Education. A Study of Colonialist and Nationalist Ideas*, New Delhi, Sage Publications, 2005 (1991), 223 p.
- LANGE Marie-France, « Vers de nouvelles recherches en éducation », *Enseignements, Cahiers d'Études Africaines*, n° 169-170, 2003, pp. 7-17.
- LANGE Marie-France, « Espaces scolaires en Afrique francophone », *Ethnologie française*, vol. 37, 2007, pp. 639-645.

Ouvrages et articles sur l'Éthiopie

- AALEN Lovise, *The Politics of Ethnicity in Ethiopia. Actors, Power and Mobilization under Ethnic Federalism*, Leiden, Boston, Brill, 2011, 214 p.
- ABBINK John, « La violence, l'État et l'ethnicité dans la Corne de l'Afrique : au niveau local et mondial », *Autrepart*, n°15, 2000, pp. 149-166.
- ADDIS HIWOT, « Ethiopia : From Autocracy to Revolution », *Review of African Political Economy*, Occasional Publication n°1, 1975, 115 p.
- ADHANA HAILE ADHANA, « Mutation of Statehood and Contemporary Politics », in ABEBE ZEGEYE and Siegfried PAUSEWANG (eds.), *Ethiopia in Change : Peasantry, Nationalism and Democracy*, London, New York, British Academic Press, 1994, pp. 12-29.
- AHMED HASSAN OMER, « Close yet Far : Northern Shewa under the Derg », Donald DONHAM, Wendy JAMES, Esei KURIMOTO, Alessandro TRIULZI (eds.) *Remapping Ethiopia. Socialism and After*, Oxford, James Currey, 2002, pp. 74-89.
- ANDARGACHEW TIRUNEH, *The Ethiopian Revolution (1974-1987)*, Cambridge, Cambridge

- University Press, 1993, 435 p.
- BAHRU ZEWDE, « Some Aspects of Post-Liberation Ethiopia (1941-1950) », *Society, State and History : Selected Essays*, Addis Ababa, Addis Ababa University Press, 2008 (1988), pp. 166-181.
- BAHRU ZEWDE, « The Ethiopian Intelligentsia and the Italo-Ethiopian War (1935-1941) », *Society, State and History : Selected Essays*, Addis Ababa, Addis Ababa University Press, 2008 (1993), pp. 215-235.
- BAHRU ZEWDE, « Hayla Sellase : From Progressive to Reactionary », in ABEBE ZEGEYE and Siegfried PAUSEWANG (eds.), *Ethiopia in Change : Peasantry, Nationalism and Democracy*, London, New York, British Academic Press, 1994, pp. 30-44.
- BAHRU ZEWDE, « Les intellectuels et l'État au XX^e siècle », in Gérard Prunier (dir.), *L'Éthiopie contemporaine*, Addis Abeba, Paris, CFEE, Khartala, 2007 (1994), pp. 237-254.
- BAHRU ZEWDE, *A History of Modern Ethiopia*, Oxford, James Currey, 2001, 300 p.
- BAHRU ZEWDE, « The Changing Fortunes of the Amharic Language : *Lingua Franca* or Instrument of Domination ? », *Society, State and History : Selected Essays*, Addis Ababa, Addis Ababa University Press, 2008 (2001), pp. 77-95.
- BAHRU ZEWDE, *Pioneers of Change in Ethiopia. The Reformist Intellectuals of the Early Twentieth Century*, Athens, Ohio University Press, 2002, 228 p.
- BELETE BIZUNEH, « Women in Ethiopian History : Bibliographic Review », *Northeast African Studies*, vol. 8, n° 3, 2001, pp. 7-32.
- BENDER Lionel, « Ethiopian Language Policy (1974-1981) », *Anthropological Linguistics*, vol. 27, n° 3, 1985, pp. 273-280.
- BUREAU Jacques, *Éthiopie : un drame impérial et rouge*, Paris, Ramsay, 1987, 315 p.
- BUREAU Jacques, « À propos de l'inventaire des nationalités », in Corinne Lepage (éd.), *Actes de la X^e conférence des études éthiopiennes*, Paris, Société française pour les études éthiopiennes, pp. 501-511.
- BURGESS Gemma, « A Hidden History: Women's Activism in Ethiopia », *Journal of International Women Studies*, Vol. 14, n° 3 July 2013, pp. 96-107.
- CAULK Richard, « Dependency, Gebre Heywet Baykedagn and the Birth of Ethiopian Reformism », in Robert HESS (ed.), *Proceedings of the Fifth International Conference of Ethiopian Studies*, Chicago, University of Illinois, 1978, pp. 572-573.
- CLAPHAM Christopher, *Haile Sellasie's Government*, London, Longmans, Green & Co. , 1969, 208 p.
- CLAPHAM Christopher, *Transformation and Continuity in Revolutionary Ethiopia*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988, 284 p.

- CLAPHAM Christopher, « Controlling Space in Ethiopia », in Donald DONHAM, Wendy JAMES, Esei KURIMOTO, Alessandro TRIULZI (eds.) *Remapping Ethiopia. Socialism and After*, Oxford, James Currey, 2002, pp. 9-32.
- CLAPHAM Cristopher, « Rewriting Ethiopian History », *Annales d'Éthiopie*, 2002, vol. 18, pp. 37-54.
- CLAPHAM Christopher, « Haïlé Sélassié et son temps », in Gérard Prunier (dir.), *L'Éthiopie contemporaine*, Addis Abeba, Paris , CFEE, Khartala, 2007, pp. 109-132.
- CRUMMEY Donald, « Abyssinian Feudalism », *Past and Present*, n° 89, 1980, pp. 115-138.
- DERAT Marie-Laure, « Les homélies du roi Zar'a Ya'eqob : la communication d'un souverain éthiopien du XVe siècle », in Alain BRESSON, Anne-Marie COCULA, Christophe PÉBARTHE (dir.), *L'écriture publique du pouvoir*, Bordeaux, Ausonius, 2002, pp. 45-56.
- DERAT Marie-Laure, *Le domaine des rois éthiopiens (1270-1527). Espaces, pouvoirs et monachisme*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2003, 383 p.
- DERESSE AYENACHEW, « The Southern Interest of the Royal Court of Ethiopia in the Light of Bərbər Maryam's Gə'əz and Amharic Manuscripts », *Northeast African Studies*, vol. 11, n° 2, 2011, pp. 43-58.
- DESSALEGN RAHMATO, *Agrarian Reform in Ethiopia*, Uppsala, Scandinavian Institute of African Studies, 1984, 105 p.
- DESSALEGN RAHMATO, « La pauvreté et la recherche de la sécurité alimentaire », in Gérard PRUNIER (dir.), *L'Éthiopie contemporaine*, CFEE, Khartala, Addis-Abeba et Paris, 2007, pp. 285-308.
- DONHAM Donald L. , *Marxist Modern. An Ethnographic History of Ethiopian Revolution*, Berkeley/Los Angeles, University of California Press, 1999, 236 p.
- DONHAM Donald, JAMES Wendy (eds.), *The Southern Marches of Imperial Ethiopia*, Oxford, James Currey, 2002 (1986), 308 p.
- DONHAM Donald, JAMES Wendy, KURIMOTO Esei, TRIULZI Alessandro (eds.), *Remapping Ethiopia. Socialism and After*, Oxford, James Currey, 2002, 276 p.
- EIDE Øyvind M. , *Revolution and Religion in Ethiopia*, Oxford, James Currey, 2000, 300 p.
- FARGHER Brian L. , *The Origins of the New Churches Movement in Southern Ethiopia, 1927-1944*, Leiden, Brill, 1996, 329 p.
- GASCON Alain, *Grande Éthiopie, une utopie africaine : Éthiopie ou Oromie, l'intégration des hautes terres du Sud*, Paris, CNRS, 1998, 246 p.
- GEBRU TAREKE, *Ethiopia : Power and Protest. Peasants Revolts in the Twentieth Century*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991, 272 p.
- GREENFIELD Richard, *Ethiopia. A New Political History*, London, Pall Mall Press, 1965,

p. 340-341.

- GYENGE Zoltán, *Ethiopia on the Road of Non-Capitalist Development*, Budapest, Institute for World Economics of the Hungarian Academy of Sciences, 1976, 52 p.
- KELLER Edmond J., « Revolution, Class and the National Question : the Case of Ethiopia », *Northeast African Studies*, vol. 2, n°3, 1981, pp. 43-67.
- KIFLU TADESSE, *The Generation, Part II. Ethiopia : Transformation and Conflict*, University Press of America, 1998, 518 p.
- LAST Geoffrey, « Education, Mass Participation and the Transfer of Technology », *Ethiopian Journal of Development Research*, vol. 4, n° 1, April 1980, pp. 17-34.
- LEFORT René, *Éthiopie, la révolution hérétique*, Paris, Maspéro, 1981, 414 p.
- LIPSKY Georges A., *Ethiopia. Its People, Its Society, Its Culture*, New Haven, Human Relations Area Files Press, 1962, 376 p.
- LOUKERIS Kostas, « Contending Ideologies in Ethiopia after 1991 : the Role of Intellectuals », *Polis : Revue Camerounaise de science politique*, vol. 12, numéro spécial 2004-2005, pp. 1-11.
- MARCUS Harold G. , *The Politics of Empire, Ethiopia, Great Britain and the United States, 1941-1974*, Lawrenceville, The Red Sea Press, 1995 (1983), 206 p.
- MARCUS Harold G. , *Haile Sellassie I : The Formative Years*, Lawrenceville, The Red Sea Press, 1998 (1987), 242 p.
- MARKAKIS John, *Ethiopia : Anatomy of a Traditional Policy*, Addis Ababa/Nairobi, Oxford University Press, 1974, 409 p.
- MARKAKIS John, NEGA AYELE, *Class and Revolution in Ethiopia*, Nottingham, Spokesman, 1978, 191 p.
- MARKAKIS John, *National and Class Conflict in the Horn of Africa*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987, 314 p.
- MARKAKIS John, *Ethiopia : The Last Two Frontiers*, London, James Currey, 2011, 381 p.
- MESSAY KEBEDE, *Survival and Modernization. Ethiopia's Enigmatic Present : A Philosophical Discourse*, Lawrenceville, The Red Sea Press, 1999, 460 p.
- MESSAY KEBEDE, « From Marxism-Leninism to Ethnicity : The Slideslips of Ethiopian Elitism », *Northeast African Studies*, vol. 10, n° 2, 2003, pp. 163-186.
- MESSAY KEBEDE, *Radicalism and Cultural Dislocation in Ethiopia, 1960-1974*, Rochester, University of Rochester Press, 2008, 235 p.
- MOLVAER Rudolf K. , *Tradition and Change in Ethiopia. Social and Cultural Life as Reflected in Amharic Fictional Literature*, Hollywood, Tsehai Publishers, 2008 (1980),

268 p.

- MOLVAER Rudolf K. , « Siniddu Gebru : Pioneer Women Writer, Feminist, Patriot, Educator and Politician », *Northeast African Studies*, vol. 4, n° 3, 1997, pp. 61-75.
- NORBERG Viveca Halldin, *Swedes in Haile Selassie's Ethiopia, 1924-1952*, Uppsala, Scandinavian Institute for African Studies, 1977, 321 p.
- ORIGINAL WOLDE GIORGIS, « Democracy and Gender », in BAHRU ZEWDE, Siegfried PAUSEWANG (eds.), *Ethiopia : The Challenge of Democracy from Below*, Nordiska Afrikainstitutet, Uppsala and Forum for Social Studies, 2002, pp. 169-185.
- PANKHURST Alula, « "Caste" in Africa : The Evidence from South-Western Ethiopia Reconsidered », *Africa*, vol. 69, n° 4, 1999, pp. 485-509.
- PANKHURST Alula, « Surviving Resettlement in Wellagga : The Queto Experience », in Donald DONHAM, Wendy JAMES, Esei KURIMOTO, Alessandro TRIULZI (eds.), *Remapping Ethiopia. Socialism and After*, Oxford, James Currey, 2002, pp. 133-150.
- PANKHURST Sylvia, *A Cultural History of Ethiopia*, London, Lalibela House, 1955, 747p.
- PANKHURST Helen, *Women, the Peasantry and the State in Ethiopia*, Ph. D. Thesis, University of Edimburgh, 1990.
- « Point IV : Its Concept and Development », *Ethiopia Observer*, february1959, pp. 3-9.
- PROUTY ROSENFELD Chris, « Eight Ethiopian Women of the *zemene mesafint* 1769-1855 », *Northeast African Studies*, vol. 1, n° 2, 1979, pp. 63-85.
- PRUNIER Gérard, « La vision soviétique de la révolution éthiopienne ou les limites politiques de l'anthropologie », *Cahiers du monde russe et soviétique*, vol. 31, n°2-3, 1990, pp. 413-429.
- PRUNIER Gérard, « La révolution éthiopienne et le régime du Derg », in Gérard PRUNIER (dir.), *L'Éthiopie contemporaine*, Addis Abeba, Paris, CFEE, Khartala, 2007, pp. 133-151.
- SHERR E. , « The Spread of marxism-leninism in Ethiopia », *Proceedings of the Eighth International Conference of Ethiopian Studies*, Addis Ababa University, Institute of Ethiopian Studies, 1989, pp. 433-446.
- SHIFERAW BEKELE, « Gäbrä-Heywät Baykädagn and the Emergence of a Modern Intellectual Discourse », *Sociology Ethnology Bulletin*, n° 1, 1994, pp. 106-121.
- SHIFERAW BEKELE, « La restauration de l'État éthiopien dans la seconde moitié du XIX^e siècle », in Gérard PRUNIER (dir.), *L'Éthiopie contemporaine*, Addis Abeba, Paris, CFEE, Khartala, 2007, pp. 89-108.
- TADESSE BERISSO, « Modernist Dreams and Human Suffering : Villagisation among the Guji Oromo », in Donald DONHAM, Wendy JAMES, Esei KURIMOTO, Alessandro TRIULZI (eds.) *Remapping Ethiopia. Socialism and After*, Oxford, James Currey, 2002, pp. 116-132.

- TESHALE TIBEBU, *The Making of Modern Ethiopia 1896-1974*, Lawrenceville, The Red Sea Press, 1995, 246 p.
- TIBEBE ESHETE, « The Sudan Interior Mission (SIM) in Ethiopia (1928-1970) », *Northeast African Studies*, vol. 6, n° 3, 1999, pp. 27-57.
- TRIULZI Alessandro, « Ethiopia : The Making of a Frontier Society », in Kaarsholm PREBEN et Jan HULTIN (eds.), *Inventions and Boundaries: Historical and Anthropological Approaches to the Study of Ethnicity and Nationalism*, Roskilde, Roskilde University, 1994, pp. 235-245.
- TRIULZI Alessandro, « Battling with the Past. New Frameworks for Ethiopian Historiography », Donald DONHAM, Wendy JAMES, Esei KURIMOTO, Alessandro TRIULZI (eds.), *Remapping Ethiopia. Socialism and After*, Oxford, James Currey, 2002, pp. 276-288.
- TSEHAI BERHANE SELASSIE, « Women Guerilla Fighters », *Northeast African Studies*, vol. 1, n° 3, 1979-1980, pp. 73-83.
- TSEHAI BERHANE SELASSIE, *In Search of Ethiopian Women*, London, CHANGE International Reports, 1984, 20 p.
- TSEHAI BERHANE SELLASIE (ed.), *Gender Issues in Ethiopia*, Addis Ababa University, Institute of Ethiopian Studies, 1991, 155 p.
- WION Anaïs, *Paradis pour une reine. Le monastère de Qoma Fasilädäs, Éthiopie, XVII^e siècle*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2012, 479 p.

Wolaita et Sud éthiopien

- ABBINK Jon, « Reconstructing Haberland Reconstructing the Wolaitta : Writing the History and Society of a Former Ethiopian Kingdom », *History in Africa*, vol. 33, 2006, pp. 1-15.
- ALMAZ WUDNEH, *A History of Soddo Town 1894-1974*, BA thesis in history, Addis Ababa University, 1984, 57 p.
- BALISKY Paul E., *Wolaitta Evangelists. A Study of Religious Innovation in Southern Ethiopia, 1937-1975*, Eugene, Oregon, Pickwick Publications, 2009, 390 p.
- BOUANGA Ayda, *Le Damot dans l'histoire de l'Éthiopie (XIII^e-XX^e siècles): recompositions religieuses, politiques et historiographiques*, Paris, Université de Paris 1 Panthéon-Sorbonne, thèse de doctorat d'histoire sous la direction de Bertrand Hirsch, décembre 2013, 475 p.
- BUREAU Jacques, « Comment s'écrit l'histoire d'une province d'Éthiopie : le Wollaita », *Abbay. Études éthiopiennes*, n° 11, 1980-82, pp. 225-243.
- BUREAU Jacques, « Un fragment d'histoire du peuple Wollaita d' Afework Gebre-Sellassie », *Annales d'Éthiopie*, vol. 15, n° 15, 1990, pp. 47-81.

- DATA DE'A, « Clans, Kingdoms, and "Cultural Diversity" in Southern Ethiopia », *Northeast African Studies*, vol 7, n° 3, 2000, pp. 163-188.
- DESSALEGN RAHMATO, *Development Interventions in Wollaita, 1960s-2000s : A Critical Review*, Addis Ababa, Forum for Social Studies, 2007, 77p.
- ÉLIAS AWATO, *Sudan Interior Mission in Wolayta (1928-1974)*, BA Thesis in History, Advisor : Daniel Ayana, Addis Ababa University, 1987, 89 p.
- GASCON Alain, « Les "bastides" d'Éthiopie : les villes fortes de Menilek dans le sud de l'Éthiopie et l'urbanisation contemporaine », in Benoît ANTHEAUME *et alii* (dir.), *Tropiques lieux et liens*, Paris, Orstom, pp.435-445.
- COHEN Gideon, « The Development of Regional and Local Languages in Ethiopia's Federal System », in David TURTON (eds.), *Ethnic Federalism : The Ethiopian Experience in Comparative Perspective*, Oxford, James Currey, pp. 165-180.
- GUIDI Pierre, « Wolaita Memories of Gärmame Nəway Governorship (1958-1959) : Radical Reforms and Political Consciousness », *Northeast African Studies*, vol. 13, n° 2, October 2013, pp. 1-24.
- MCCLELLAN Charles, *State Transformation and National Integration : Gedeo and the Ethiopian Empire (1895-1935)*, East Lansing, Michigan State University, 1988, 194 p.
- PLANEL Sabine, « Du Wolaita à l'Éthiopie », *Annales d'Éthiopie*, vol. 19, 2003, pp. 43-71.
- PLANEL Sabine, *La chute d'un Éden éthiopien : le Wolaita, une campagne en recomposition*, Paris, IRD, 2008, 430 p.
- TSEHAI BERHANE-SELLASIE, « The Question of Damot and Wälamo », *Journal of Ethiopian Studies*, vol. 13, n° 1, 1975, pp. 37-46.
- TSEHAI BERHANE-SELLASIE, « The Wolayta Conception of Inequality, or is it Inclusiveness and Exclusiveness ? », in Bahru ZEWDE, Richard PANKHURST, Tadesse BEYENE, *Proceedings of the Eleventh International Conference of Ethiopian Studies*, Addis Ababa University, Institute of Ethiopian Studies, 1994, pp. 341-358.
- VAUGHAN Sarah, « Responses to Ethnic Federalism in Ethiopia's Southern Region », in David TURTON (eds.), *Ethnic Federalism : The Ethiopian Experience in Comparative Perspective*, Oxford, James Currey, pp. 181-207.

Éducation en Éthiopie

- ABEBE FISSEHA, *An Investigation of History Teaching In Ethiopian Senior Secondary Schools : Historical Perspective and Current Status*, MA Thesis in Education, Advisor : Azeb Desta, Addis Ababa University, 1992, 217 p.
- ABEBE FISSEHA, *Education and the Formation of the Modern Ethiopian State*, Ph. D. Thesis in Philosophy, Director : Donald Crummey, University of Illinois at Urbana Campaign,

- 1998, 250 p.
- ALEME ESHETE, « The Pre-war Attempts to Promote the Use of English Language in the Educational System of Ethiopia in Place of French », *Ethiopian Journal of Education*, vol. 6, n° 2, 1974, pp. 65-84.
- ASFEW MELAKU, « A Survey of Textbooks for Teaching Amharic : grades 1-12 », *The Ethiopian Journal of Education*, vol. 6, n° 1, june 1973, pp. 28-42.
- ASPEN Harald, « Crisis and the Management of Knowledge – A Tentative Approach to the Crisis of the Ethiopian Peasantry », in BAHRU ZEWEDE, Richard PANKHURST, Tadesse BEYENE (eds.), *Proceedings of the Eleventh International Conference of Ethiopian Studies*, Addis Ababa University, Institute of Ethiopian Studies, 1994, pp. 9-23.
- ASSEFA BEQUELE, « The Educational Framework of Economic Development in Ethiopia », *Ethiopia Observer*, vol. 1, n° 1, 1967, pp. 49-58.
- AYELEW GEBRE SELASSIE, « Three Years' Experience in Education », *Ethiopia Observer*, vol. 8, n° 1, 1964, pp. 19-36.
- AYELEW SHIBESHI, « School Discipline and Corporal Punishment in Ethiopian Schools », in WONDIMU HABTAMU (ed.), *Research Papers on the Situation of Children and Adolescents in Ethiopia*, Addis Ababa University Printing Press, 1996, pp. 199-216.
- AYELEW SHIBESHI, *Educational Policy and the Management of Change*, Addis Ababa University, Educational Department, 2000, 121 p.
- BAHRU ZEWEDE (ed.), *Documenting the Ethiopian Student Movement : An Exercise in Oral History*, Addis Ababa, Forum for Social Studies, 2010, 162 p.
- BALSVIK Randi Rønning, *Haile Sellasie's Students : The Intellectual and Social Background to Revolution, 1952-1977*, African Studies Center, Michigan State University, 1985, 363 p.
- BALSVIK Randi Rønning, *The Quest for Expression. State and the University in Ethiopia under Three Regimes, 1952-2005*, Addis Ababa, Addis Ababa University Press, 2007, 190 p.
- COHEN Gideon, « Language and Ethnic Boundaries : Perceptions of Identity Expressed through Attitudes towards the Use of Language in Education in Southern Ethiopia », *Northeast African Studies*, vol. 7, n° 3, 2000, pp. 189-206.
- DAGAMAWIT TEKLE-MARIAM, « Education and Training of Women in Rural Ethiopia », *Women in Agricultural Development*, National Workshop, Awassa, 26 june - 2 july 1983, pp. 173-191.
- DEMEKE ATNAFU, *The History of Ligaba School (1941-1974)*, BA Thesis in History, Advisor : David Chapple, Addis Ababa University, 1985, 64 p.
- DESALEGN ASAYEHGN, *Schooling for Alienation : The Ethiopian Experience*, Paris,

- UNESCO, 1979, 85 p.
- ÉLIAS ABI CHACRA, « Éthiopie : les Républiques contre l'Empire », *Outre Terres*, n° 12, 2005/3, pp. 189-194.
- ÉLIAS DAMTEW, *History of Ligaba Primary and Junior Secondary School (1934-1995 EC)*, BA of Education in History, Advisor : Asebe Regassa, Debub University, Dilla College of Teacher Education, 2004, 45 p.
- ESMONDE Peter, « Education and Gender in Ethiopia » in BAHRU ZEWEDE, Richard PANKHURST, TADESSE BEYENE (eds.), *Proceedings of the Eleventh International Conference of Ethiopian Studies*, Addis Ababa University, Institute of Ethiopian Studies, 1994, pp. 563-598.
- GARTLEY John, « Educational Broadcasting in a Changing Society », *Proceedings of the Ninth International Conference of Ethiopian Studies*, vol. 4, Moscow, Academy of Sciences, Institute of African Studies, August 26-29, 1986, pp. 77-85.
- GENNET ZEWDIE, « Women in Primary and Secondary Education », in TSEHAI BERHANE SELLASIE (eds.), *Gender Issues in Ethiopia*, Addis Ababa University, Institute of Ethiopian Studies, 1991, pp. 89-98.
- GIDAY DEGEFU, « Political Education in Ethiopia : its genesis and its current situation - appraisal », *Workshop of Civic Education in Ethiopia*, Nazareth, Ethiopia, January 22-26, 1992, pp. 88-117.
- GIRMA AMARE, « Memorization in Ethiopian Schools », *Journal of Ethiopian Studies*, vol. 1, n° 1, 1963, pp. 27-31.
- GIRMA AMARE, « Aims and Purposes of Ethiopian Church Education », *Ethiopian Journal of Education*, n° 1, 1967, pp. 1-11.
- GIRMA AMARE, ABRAHAM DEMOZ, ABUNA SAMUEL, « Educational Aims and Objectives », *Journal of Ethiopian Education*, vol. 6, n° 2, 1974, pp. 1-26.
- GIRMA Amare, « Education and Society in Prerevolutionary Ethiopia », *Northeast African Studies*, vol. 6, n° 1-2, 1984, pp. 61- 79.
- GUDETA MAMMO, « Éthiopie : la campagne nationale d'alphabétisation », *Perspectives : revue trimestrielle de l'éducation*, vol. 12, n°2, 1983, pp. 205-212.
- GUDETA MAMMO, « Structures and linkages for involvement of political leadership in the Ethiopian mass-literacy campaign », in Gabriel CARRON et Anil BORDIA (eds.), *Issues in Planning and Implementing National Literacy Programs*, Paris, UNESCO, 1985, pp. 107-123.
- GUIDI Pierre, « Éduquer pour l'indépendance de l'Éthiopie : idéologies et pratiques scolaires à l'école Tāfari Mäkonnen (1925-1991) », in Céline BADIANE-LABRUNE, Pascal BIANCHINI,

- Marie-Albane DE SUREMAIN (dir.), *L'école en situation postcoloniale : entre africanisation et constructions nationales*, SEDET, Cahier Afrique n° 24, 2012, pp. 31-55.
- GUIDI Pierre, « Les enfants du Wolaita n'apprendront pas en Wogagoda : enjeux politiques et linguistiques d'un conflit scolaire en Éthiopie, 1999-2000 », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 11, 2012, pp. 129-148.
- HAILE GABRIEL DAGNE, « Society and Education : the case of Ethiopia » in BAHRU ZEWEDE, Richard PANKHURST, TADDESSE BEYENE (eds.), *Proceedings of the Eleventh Conference of Ethiopian Studies*, Addis Abeba University, Institute of Ethiopian Studies, 1994, pp. 609-631.
- HAILE GABRIEL DAGNE, *The Commitment of the German Democratic Republic in Ethiopia. A Study based on Ethiopian sources*, Spectrum 93, Berlin Series on Society, Economics and Politics in Developing Countries, LIT, 2006, 105 p.
- HAILU FULASS, « Knowledge and Its Attainment in the Ethiopian Context », *The Ethiopian Journal of Education*, vol. 7, n° 1, 1974, pp. 19-24.
- HOBEN Susan J., « Literacy in Ethiopia – When does a Campaign End ? », in BAHRU ZEWEDE, Richard PANKHURST, TADDESSE BEYENE (eds.), *Proceedings of the Eleventh Conference of Ethiopian Studies*, Addis Abeba University, Institute of Ethiopian Studies, 1994, pp. 633-641.
- HUSSEIN AHMED, « Traditional Muslim Education in Wallo », *Proceedings of the Ninth International Conference of Ethiopian Studies*, vol. 4, Moscow, Academy of Sciences, Institute of African Studies, August 26-29, 1986, pp. 94-106.
- KORTEN David C., KORTEN Frances F., « Ethiopia's Use of National University Students in a Year of Rural Service », *Comparative Education Review*, vol. 10, n° 3, 1966, pp. 482-492.
- LEGESSE LEMMA, « Educational Transformation in Revolutionary Ethiopia », in TADDESSE BEYENE (ed.), *Proceedings of the Eighth International Conference of Ethiopian Studies*, Addis Ababa University, Institute of Ethiopian Studies, 1984, pp. 331-338.
- MAIMIRE MENNASEMAY, « Towards A Critical Ethiopian Theory of Education », in PAULOS MILKIAS, MESSAY KEBEDE (eds.), *Education, Politics and Social Change in Ethiopia*, Los Angeles, Tsehai Publishers, 2010, pp. 67-97.
- MCNAB Christine, « Language Policy and Language Practice: Implementing Multilingual Literacy Education in Ethiopia », *African Studies Review*, vol. 33, n° 3, December 1990, pp. 65-82 .
- MESSAY KEBEDE, PAULOS MILKIAS (eds.), *Education, Politics and Social Change in Ethiopia*, Los Angeles, Tsehai Publishers, 2010, 216 p.
- MESSAY KEBEDE, « Comparing Traditional and Modern Education : the Decentering of Ethiopia », in PAULOS MILKIAS, MESSAY KEBEDE (eds.), *Education, Politics and Social*

- Change in Ethiopia*, Los Angeles, Tsehai Publishers, 2010, pp. 25-37.
- MORDECHAI Abir, « Education and National Unity in Ethiopia », *African Affairs*, vol. 69, n° 274, January 1970, pp. 44-59.
- MULUEMEBET ARAGAW, *The Social Problems of Highschool Girls face in Relation to the School Environment : a study in two senior secondary schools in Addis Ababa*, BA Degree in Sociology and Social Administration, Advisor : Andergatchew Tesfaye, Addis Ababa University, 1999, 54 p.
- MULUGETA WODAJO, « Post-War Reform in Ethiopian Education », *Comparative Education Review*, vol. 2, n° 3, 1959, pp. 24-28.
- MULUGETA WODAJO, « Ethiopia : Some Pressing Problems and the Role of Education in Their Resolution », *The Journal of Negro Education*, vol. 30, n° 3, 1961, pp. 232-240.
- PAULOS MILKIAS, « Traditional Institutions and Traditional Elites : The role of Education in the Ethiopian Body-Politic », *African Studies Review*, vol. 19, n° 3, December 1976, pp. 70-93.
- PAULOS MILKIAS, « An Assessment of the Political and Social Foundations of Mass Education in Ethiopia », *Northeast African Studies*, vol. 2, n° 1, 1980, pp. 19-30.
- PAULOS MILKIAS, *Haile Selassie, Western Education and Political Revolution in Ethiopia*, New York, Cambria Press, 2006, 364 p.
- POLUHA Eva, « Beyond the Silence of Women in Ethiopian Politics », in Michael COWEN and Lisa LAAKSO, *Multi-Party Elections in Africa*, Oxford, James Currey, 2002, pp. 60-74.
- POLUHA Eva, *The Power of Continuity. Ethiopia through the eyes of its children*, Uppsala, Nordiska Afrikainstitutet, 2004, 217 p.
- SETARGEW KENAW, « Studying Traditionnal Schools of the Ethiopian Orthodox Church : A Quest for Fresh Methodology », *Ethiopian Journal of the Social Sciences and Humanities*, vol. 2, n° 1, pp. 107-122.
- SEGED ABRAHA *et alii* , « What Factors Shape Girls' School Performance ? Evidence From Ethiopia », *International Journal of Educational Development*, vol. 11, n° 2, 1991, pp. 107-118.
- SEID MOHAMMED, *The History of Tafari Makonnen School (1924-1974)*, BA Thesis of History, Advisor : Guluma Gemed, Addis Ababa University, 1983, 66 p.
- SEYUM TEFERRA, « The Education of Women in Ethiopia. A missing Piece in the Development Puzzle », *Ethiopian Journal of Education*, vol. 10, n° 1, 1986, pp. 5-19.
- SOLOMON INQUAI, « Adult Education in Ethiopia and its relevance to Development », *Education and Culture in Eastern Africa*, vol. 2, Addis Ababa, Addis Ababa University Printing Press , 1970, 15 pages non numérotées.

- « Special Issues on Education I », *Ethiopia Observer*, vol. 2, n° 4, May 1958, pp. 130-158.
- SJÖRSTRÖM Margareta, SJÖRSTRÖM Rolf, *YDLC, a Literacy Campaign in Ethiopia*, Uppsala, Scandinavian Institute of African Studies, 1973, 73 p.
- SJÖRSTRÖM Margareta, SJÖRSTRÖM Rolf, *How Do You Spell Development ? A Study of a Literacy Campaign in Ethiopia*, Uppsala, Scandinavian Institute of African Studies, 1983, 196 p.
- TEKESTE NEGASH, *The Crisis of Ethiopian Education*, Uppsala, Department of Education, 1990, 115 p.
- TEKESTE NEGASH, *Rethinking Education in Ethiopia*, Uppsala, Nordiska Afrikainstitutet, 1996, 118 p.
- TEKESTE NEGASH, *Education in Ethiopia : From Crises to the Brink of Collapse*, Uppsala, Nordiska Afrikainstitutet, 2006, 90 p.
- TESHOME WAGAW, *Education in Ethiopia : Prospects and Retrospects*, Ann Arbor, University of Michigan, 1979, 251 p.
- TESHOME WAGAW, « Education and Society in Contemporary Ethiopia », *Proceedings of the Ninth International Conference of Ethiopian Studies*, vol. 4, Moscow, Academy of Sciences, Institute of African Studies, August 26-29, 1986, pp. 34-43.
- TESHOME WAGAW, « Conflict of Ethnic Identity and the Language of Educational Policy in Ethiopia », *Northeast African Studies*, vol. 6, n° 3, 1999, pp. 75-88.
- WUBE KASSAYE, « An overview of Curriculum Development in Ethiopia : 1908-2005 », *Ethiopian Journal of Social Sciences and Humanities*, vol. 3, n° 1, pp. 50-80.
- YALLEW MALLEDE, *Moral Instruction in Primary Schools of Ethiopia with special reference to Addis Ababa Schools*, Senior Paper in Education, Advisor : Miss Ivy Pearce, HSIU, 1970, 65 p.

Bibliographie alphabétique

- AALLEN Lovise, *The Politics of Ethnicity in Ethiopia. Actors, Power and Mobilization under Ethnic Federalism*, Leiden, Boston, Brill, 2011, 214 p.
- ABBINK John, « La violence, l'État et l'ethnicité dans la Corne de l'Afrique : au niveau local et mondial », *Autrepart*, n°15, 2000, pp. 149-166.
- ABBINK Jon, « Reconstructing Haberland Reconstructing the Wolaitta : Writing the History and Society of a Former Ethiopian Kingdom », *History in Africa*, vol. 33, 2006, pp. 1-15.
- ABEBE FISSEHA, *An Investigation of History Teaching In Ethiopian Senior Secondary Schools : Historical Perspective and Current Status*, MA Thesis in Education, Advisor : Azeb Desta, Addis Ababa University, 1992, 217 p.
- ABEBE FISSEHA, *Education and the Formation of the Modern Ethiopian State*, Ph. D. Thesis in Philosophy, Director : Donald Crummey, University of Illinois at Urbana Campaign, 1998, 250 p.
- ABÉLÈS Marc, « Mises en scènes et rituels politiques. Une approche critique », *Hermès*, n° 8-9, 1990, pp. 241-259.
- ADDIS HIWOT, « Ethiopia : From Autocracy to Revolution », *Review of African Political Economy*, Occasional Publication n°1, 1975, 115 p.
- ADHANA HAILE ADHANA, « Mutation of Statehood and Contemporary Politics », in ABEBE ZEGEYE and Siegfried PAUSEWANG (eds.), *Ethiopia in Change : Peasantry, Nationalism and Democracy*, London, New York, British Academic Press, 1994, pp. 12-29.
- AHMED HASSAN OMER, « Close yet Far : Northern Shewa under the Derg », Donald DONHAM, Wendy JAMES, Esei KURIMOTO, Alessandro TRIULZI (eds.), *Remapping Ethiopia. Socialism and After*, Oxford, James Currey, 2002, pp. 74-89.
- ALEME ESHETE, « The Pre-war Attempts to Promote the Use of English Language in the Educational System of Ethiopia in Place of French », *Ethiopian Journal of Education*, vol. 6, n° 2, 1974, pp. 65-84.
- ALMAZ WUDNEH, *A History of Soddo Town 1894-1974*, BA thesis in history, Addis Ababa University, 1984, 57 p.
- ALTHUSSER Louis, « Idéologie et appareils idéologiques d'État », in Louis Althusser, *Positions (1964- 1975)*, Éditions sociales, Paris, 1976, pp. 67-125.
- AMSELLE Jean-Loup, *Logiques métisses : anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*,

- Paris, Payot, 1990, 257 p.
- AMSELLE Jean-Loup, M'BOKOLO Elikia, *Au Coeur de l'ethnie. Ethnies, tribalisme et État en Afrique*, Paris, La Découverte, 2005 (1985), 225 p.
- ANDARGACHEW TIRUNEH, *The Ethiopian Revolution (1974-1987)*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993, 435 p.
- ANDERSON Benedict, *L'imaginaire national : réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris, La Découverte, 1996, 215 p.
- ANYON Jean, *Marx and Education*, New York, London, Routledge, 2011, 117 p.
- ARENDT Hanna, *Le système totalitaire*, Paris, Éditions du Seuil, 2002 (1948), 380 p.
- ASFEW MELAKU, « A Survey of Textbooks for Teaching Amharic : grades 1-12 », *The Ethiopian Journal of Education*, vol. 6, n° 1, june 1973, pp. 28-42.
- ASPEN Harald, « Crisis and the Management of Knowledge – A Tentative Approach to the Crisis of the Ethiopian Peasantry », in BAHRU ZEWDE, Richard PANKHURST, TADESSE BEYENE (eds.), *Proceedings of the Eleventh International Conference of Ethiopian Studies*, Addis Ababa University, Institute of Ethiopian Studies, 1994, pp. 9-23.
- ASSEFA BEQUELE, « The Educational Framework of Economic Development in Ethiopia », *Ethiopia Observer*, vol. 1, n° 1, 1967, pp. 49-58.
- AYELEW GEBRE SELASSIE, « Three Years' Experience in Education », *Ethiopia Observer*, vol. 8, n° 1, 1964, pp. 19-36.
- AYELEW SHIBESHI, « School Discipline and Corporal Punishment in Ethiopian Schools », in WONDIMU HABTAMU (ed.), *Research Papers on the Situation of Children and Adolescents in Ethiopia*, Addis Ababa University Printing Press, 1996, pp. 199-216.
- AYELEW SHIBESHI, *Educational Policy and the Management of Change*, Addis Ababa University, Educational Department, 2000, 121 p.
- BAHRU ZEWDE (ed.), *Documenting the Ethiopian Student Movement : An Exercise in Oral History*, Addis Ababa, Forum for Social Studies, 2010, 162 p.
- BAHRU ZEWDE, « Hayla Sellase : From Progressive to Reactionary », in ABEBE ZEGEYE and Siegfried PAUSEWANG (eds.), *Ethiopia in Change : Peasantry, Nationalism and Democracy*, London, New York, British Academic Press, 1994, pp. 30-44.
- BAHRU ZEWDE, « Les intellectuels et l'État au XX^e siècle », in Gérard PRUNIER (dir.), *L'Éthiopie contemporaine*, Addis Abeba, Paris, CFEE, Khartala, 2007 (1994), pp. 237-254.
- BAHRU ZEWDE, « Some Aspects of Post-Liberation Ethiopia (1941-1950) », *Society, State and History : Selected Essays*, Addis Ababa, Addis Ababa University Press, 2008 (1988), pp. 166-181.
- BAHRU ZEWDE, « The Changing Fortunes of the Amharic Language : *Lingua Franca* or

- Instrument of Domination ? », *Society, State and History : Selected Essays*, Addis Ababa, Addis Ababa University Press, 2008 (2001), pp. 77-95.
- BAHRU ZEWEDE, « The Ethiopian Intelligentsia and the Italo-Ethiopian War (1935-1941) », *Society, State and History : Selected Essays*, Addis Ababa, Addis Ababa University Press, 2008 (1993), pp. 215-235.
- BAHRU ZEWEDE, *A History of Modern Ethiopia*, Oxford, James Currey, 2001, 300 p.
- BAHRU ZEWEDE, *Pioneers of Change in Ethiopia. The Reformist Intellectuals of the Early Twentieth Century*, Athens, Ohio University Press, 2002, 228 p.
- BAKHOUCHE Béatrice, BOUTAN Pierre, ÉTIENNE Richard, VERDELHAN-BOURGADE Michèle, *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?*, Paris, L'Harmattan, 2007, 298 p.
- BALANDIER Georges, « La situation coloniale : approches théoriques », *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 11, 1951, pp. 44-79.
- BALISKY Paul E., *Wolaitta Evangelists. A Study of Religious Innovation in Southern Ethiopia, 1937-1975*, Eugene, Oregon, Pickwick Publications, 2009, 390 p.
- BALSVIK Randi Rønning, *Haile Sellasie's Students : The Intellectual and Social Background to Revolution, 1952-1977*, African Studies Center, Michigan State University, 1985, 363 p.
- BALSVIK Randi Rønning, *The Quest for Expression. State and the University in Ethiopia under Three Regimes, 1952-2005*, Addis Ababa, Addis Ababa University Press, 2007, 190 p.
- BARTHÉLÉMY Pascale, 2010, *Africaines et diplômées à l'époque coloniale (1918-1957)*, Presses Universitaires de Rennes, 246 p.
- BAUDELLOT Christian, LECLERQ François, *Les effets de l'éducation*, Paris, Documentation française, 2005, 367 p.
- BAYART Jean-François, « Comparer par le bas », *Sociétés politiques comparées : revue européenne d'analyse des sociétés politiques*, n° 1, janvier 2008, pp. 1-25.
- BAYLY Christopher A. , *La naissance du monde moderne (1780-1914)*, Paris, Le Monde Diplomatique, Éditions de l'Atelier, 862 p.
- BELETE BIZUNEH, « Women in Ethiopian History : Bibliographic Review », *Northeast African Studies*, vol. 8, n° 3, 2001, pp. 7-32.
- BENDER Lionel, « Ethiopian Language Policy (1974-1981) », *Anthropological Linguistics*, vol. 27, n° 3, 1985, pp. 273-280.
- BHOLA Harbans S., *Les campagnes d'alphabétisation. Étude de l'action menée par huit pays au XX^e siècle et note à l'intention des décideurs*, Paris, UNESCO, 1986, 206 p.
- BOILLEY Pierre, IBRAHIMA Thioub, « Pour une histoire africaine de la complexité », in Séverine AWENENGO, Pascale BARTHÉLÉMY, Charles TSIMANGA (éds.), *Écrire l'histoire de*

- l'Afrique autrement ?*, Cahier Afrique n°22, Paris, L'Harmattan, pp. 23-45.
- BOUANGA Ayda, *Le Damot dans l'histoire de l'Éthiopie (XIII^e-XX^e siècles): recompositions religieuses, politiques et historiographiques*, Paris, Université de Paris 1 Panthéon-Sorbonne, thèse de doctorat d'histoire sous la direction de Bertrand Hirsch, décembre 2013, 475 p.
- BOURDÉ Guy, Martin Hervé, *Les écoles historiques*, Paris, Éditions du Seuil, 1997 (1983), 416 p.
- BOURDIEU Pierre, « Sur le pouvoir symbolique », *Annales ESC*, vol. 32, n°3, 1977, pp. 405-411.
- BOURDIEU Pierre, « Cours du 7 février 1991 », *Sur l'État. Cours au Collège de France*, Paris, Raisons d'agir, 2012, pp. 257-278.
- BOURDIEU Pierre, *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Fayard, 2001, 419 p.
- BOURDIEU Pierre, *Méditations pascaliennes*, Paris, Éditions du Seuil, 2003 (1997), 391 p.
- BRIFFAERTS Jan, DEPAEPE Marc, KITA KYANKENGE MASANDI Pierre, VINCK Honoré, *Manuels et chansons scolaires au Congo belge*, Louvain, Presses universitaires de Louvain, 2003, 270 p.
- BUREAU Jacques, « À propos de l'inventaire des nationalités », in Corinne Lepage (éd.), *Actes de la X^e conférence des études éthiopiennes*, Paris, Société française pour les études éthiopiennes, pp. 501-511.
- BUREAU Jacques, « Comment s'écrit l'histoire d'une province d'Éthiopie : le Wollaita », *Abbay. Études éthiopiennes*, n° 11, 1980-82, pp. 225-243.
- BUREAU Jacques, « Un fragment d'histoire du peuple Wollaita d'Afewerk Gebre-Sellassie », *Annales d'Éthiopie*, vol. 15, n° 15, 1990, pp. 47-81.
- BUREAU Jacques, *Éthiopie : un drame impérial et rouge*, Paris, Ramsay, 1987, 315 p.
- BURGESS Gemma, « A Hidden History: Women's Activism in Ethiopia », *Journal of International Women Studies*, Vol. 14, n° 3 July 2013, pp. 96-107.
- CAULK Richard, « Dependency, Gebre Heywet Baykedagn and the Birth of Ethiopian Reformism », in Robert HESS (ed.), *Proceedings of the Fifth International Conference of Ethiopian Studies*, Chicago, University of Illinois, 1978, pp. 572-573.
- CERTEAU Michel de, *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*, Paris, Gallimard, 1990, 350 p.
- CHAKRABARTY Dipesh, *Provincialiser l'Europe. La pensée postcoloniale et la différence historique*, Paris, Amsterdam, 2009 (2000), 381 p.
- CHANET Jean-François, *L'École républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1996, 429 p.
- CHARTIER Roger, « Le monde comme représentation », *Annales ESC*, novembre-décembre

- 1989, n°6, pp. 1505-1520.
- CHARTON Hélène, *La genèse ambiguë de l'élite kényane : formation et intégration de 1945 à l'indépendance*, Paris, Université de Paris VII-Denis Diderot, thèse de doctorat d'histoire sous la direction de Catherine Coquery-Vidrovitch, 2002, 628 p.
- CHATTERJEE Partha, *Politique des gouvernés*, Paris, Amsterdam, 2009 (2004), 188 p.
- CHATTERJEE Partha, *The Nation and its Fragments : Colonial and Postcolonial Histories*, Princeton University Press, 1993, 282 p.
- CHAUVEAU Gérard, « L'école du travail dans la pensée ouvrière », *Ville École Intégration*, n° 113, juin 1998, pp. 158-171.
- CHERVEL André, « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n° 38, 1988, pp. 59-119.
- CHIVALLON Christine, « Retour sur la "communauté imaginée" d'Anderson. Essai de clarification théorique d'une notion restée floue », *Raisons politiques*, vol. 3, n° 27, 2007, pp. 131-172.
- CLAPHAM Christopher, « Controlling Space in Ethiopia », in Donald DONHAM, Wendy JAMES, Esei KURIMOTO, Alessandro TRIULZI (eds.), *Remapping Ethiopia. Socialism and After*, Oxford, James Currey, 2002, pp. 9-32.
- CLAPHAM Christopher, « Haïlé Sélassié et son temps », in Gérard PRUNIER (dir.), *L'Éthiopie contemporaine*, Addis Abeba, Paris, CFEE, Khartala, 2007, pp. 109-132.
- CLAPHAM Christopher, *Haile Sellasie's Government*, London, Longmans, Green & Co., 1969, 208 p.
- CLAPHAM Christopher, *Transformation and Continuity in Revolutionary Ethiopia*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988, 284 p.
- CLAPHAM Christopher, « Rewriting Ethiopian History », *Annales d'Éthiopie*, 2002, vol. 18, pp. 37-54.
- COCK Laurence de, PICARD Emmanuelle (dir.), *La fabrique scolaire de l'histoire*, Marseille, Agone, 2009, 212 p.
- COHEN Gideon, « Language and Ethnic Boundaries : Perceptions of Identity Expressed through Attitudes towards the Use of Language in Education in Southern Ethiopia », *Northeast African Studies*, vol. 7, n° 3, 2000, pp. 189-206.
- COHEN Gideon, « The Development of Regional and Local Languages in Ethiopia's Federal System », in David TURTON (eds.), *Ethnic Federalism : The Ethiopian Experience in Comparative Perspective*, Oxford, James Currey, pp. 165-180.
- COLLECTIF D'ALPHABÉTISATION, *Alphabétisation, pédagogie et luttes*, Paris, Maspéro, 1973, 287 p.

- COMAROFF Jean, COMAROFF John L., « Revelations upon Revelations. After Shocks Afterthoughts », *Interventions : International Journal of Postcolonial Studies*, vol. 3, n°1, 2001, pp. 100-126.
- COOPER Barbara, *Evangelical Christians in the Muslim Sahel*, Bloomington, Indiana University Press, 2006, 462 p.
- COOPER Frederick, *Le colonialisme en question. Théorie, connaissance, histoire*, Paris, Payot, 2010 (2005), 426 p.
- COOPER Frederick, STOLER Ann Laura, *Tensions of Empire. Colonial Cultures in a Bourgeois World*, Los Angeles, University of California Press, 1997, 470 p.
- CRUMMEY Donald, « Abyssinian Feudalism », *Past and Present*, n° 89, 1980, pp. 115-138.
- DAGAMAWIT TEKLE-MARIAM, « Education and Training of Women in Rural Ethiopia », *Women in Agricultural Development*, National Workshop, Awassa, 26 june - 2 july 1983, pp. 173-191.
- DAMS Kristof, DEPAEPE Marc, SIMON Frank, « Sneaking into School : classroom history at work », in Ian GROSVERNOR, Martin LAWN, Kate ROUSMANIERE (eds.), *Silencies and Images – The Social History of the Classroom*, New York, Peter Lang, 1999, pp. 15-46.
- DARMON Muriel, *La socialisation*, Paris, Armand Colin, 2007, 125 p.
- DATA DE'A, « Clans, Kingdoms, and "Cultural Diversity" in Southern Ethiopia », *Northeast African Studies*, vol 7, n° 3, 2000, pp. 163-188.
- DELEIGNE Marie-Christine, « Les jardins scolaires des écoles du premier degré à Madagascar (1916-1951) », *Histoire de l'éducation*, n° 128, 2010, pp. 103-127
- DEMEKE ATNAFU, *The History of Ligaba School (1941-1974)*, BA Thesis in History, Advisor : David Chapple, Addis Ababa University, 1985, 64 p.
- DEPAEPE Marc, « How should the history of education be written? Some reflections about the nature of the discipline from the perspective of the reception of our work », *Studies in Philosophy and Education*, n° 23, 2004, pp. 333-345.
- DEPAEPE Marc, « The Ten Commandments of Good Practices in History of Education Research », *Zeitschrift für Pädagogische Historiographie*, vol. 16, n° 1, 2010, pp. 31-34.
- DERAT Marie-Laure, « Les homélies du roi Zar'a Ya'eqob : la communication d'un souverain éthiopien du XVe siècle », in Alain BRESSON, Anne-Marie COCULA, Christophe PÉBARTHE (dir.), *L'écriture publique du pouvoir*, Bordeaux, Ausonius, 2002, pp. 45-56.
- DERAT Marie-Laure, *Le domaine des rois éthiopiens (1270-1527). Espaces, pouvoirs et monachisme*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2003, 383 p.
- DERESSE AYENACHEW, « The Southern Interest of the Royal Court of Ethiopia in the Light of Bərbər Maryam's Gə'əz and Amharic Manuscripts », *Northeast African Studies*, vol. 11,

- n° 2, 2011, pp. 43-58.
- DESALEGN ASAYEHGN, *Schooling for Alienation : The Ethiopian Experience*, Paris, UNESCO, 1979, 85 p.
- DESALEGN RAHMATO, « La pauvreté et la recherche de la sécurité alimentaire », in Gérard PRUNIER (dir.), *L'Éthiopie contemporaine*, CFEE, Khartala, Addis-Abeba et Paris, 2007, pp. 285-308.
- DESALEGN RAHMATO, *Agrarian Reform in Ethiopia*, Uppsala, Scandinavian Institute of African Studies, 1984, 105 p.
- DESALEGN RAHMATO, *Development Interventions in Wollaita, 1960s-2000s : A Critical Review*, Addis Ababa, Forum for Social Studies, 2007, 77p.
- DIOUF Mamadou, *L'historiographie indienne en débat. Colonialisme, nationalisme et sociétés postcoloniales*, Paris, Karthala-Séphis, 1999, 494 p.
- DONHAM Donald L. , *Marxist Modern. An Ethnographic History of Ethiopian Revolution*, Berkeley/Los Angeles, University of California Press, 1999, 236 p.
- DONHAM Donald, JAMES Wendy (eds.), *The Southern Marches of Imperial Ethiopia*, Oxford, James Currey, 2002 (1986), 308 p.
- DONHAM Donald, JAMES Wendy, KURIMOTO Esei, TRIULZI Alessandro (eds.), *Remapping Ethiopia. Socialism and After*, Oxford, James Currey, 2002, 276 p.
- DROIT Emmanuel, « L'éducation en RDA, ou la quête de l'homme socialiste nouveau (1949-1990) », *Histoire de l'éducation*, n° 101, Janvier 2004, pp. 3-34.
- DUSSEL Inès, « School Uniforms and Disciplining the Appearances : Towards a History of the Regulations of Bodies in Modern Educational Systems », in Thomas POPKEWITZ *et alii* (dir.), *Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling*, London, RoutledgeFalmer, 2001, pp. 207-233.
- EIDE Øyvind M. , *Revolution and Religion in Ethiopia*, Oxford, James Currey, 2000, 300 p.
- ÉLIAS ABI CHACRA, « Éthiopie : les Républiques contre l'Empire », *Outre Terres*, n° 12, 2005/3, pp. 189-194.
- ÉLIAS AWATO, *Sudan Interior Mission in Wolayta (1928-1974)*, BA Thesis in History, Advisor : Daniel Ayana, Addis Ababa University, 1987, 89 p.
- ÉLIAS DAMTEW, *History of Ligaba Primary and Junior Secondary School (1934-1995 EC)*, BA of Education in History, Advisor : Asebe Regassa, Debu University, Dilla College of Teacher Education, 2004, 45 p.
- ÉLIAS Norbert, *La dynamique de l'Occident*, Paris, Calmann-Lévy, 1975, 320 p.
- ESMONDE Peter, « Education and Gender in Ethiopia » in BAHRU ZEWEDE, Richard

- PANKHURST, TADESSE BEYENE (eds.), *Proceedings of the Eleventh International Conference of Ethiopian Studies*, Addis Ababa University, Institute of Ethiopian Studies, 1994, pp. 563-598.
- FARGHER Brian L. , *The Origins of the New Churches Movement in Southern Ethiopia, 1927-1944*, Leiden, Brill, 1996, 329 p.
- FOUCAULT Michel, « Le Sujet et le Pouvoir », *Dits et écrits 4 (1980-1988)*, Paris, Gallimard, pp. 222-243.
- FOUCAULT Michel, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1975, 362 p.
- FRAENKEL Béatrice et MBODJ Aïssatou, « Les *New Literacy studies*, jalons historiques et perspectives », *Langage et société*, 2010, vol. 3, n° 133 , pp. 7-24
- FREIRE Paolo, *Lettres à la Guinée-Bissau sur l'alphabétisation*, Paris, Maspero, 1978, 181 p.
- FREIRE Paolo, *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspéro, 1974 (1969), 205 p.
- GAMBLE Harry, « Peasants of the Empire. Rural Schools and the Colonial Imaginary in 1930s French West Africa », *Cahiers d'études africaines*, vol. 49, n° 195, 2009, p. 775-804.
- GARTLEY John, « Educational Broadcasting in a Changing Society », *Proceedings of the Ninth International Conference of Ethiopian Studies*, vol. 4, Moscow, Academy of Sciences, Institute of African Studies, August 26-29, 1986, pp. 77-85.
- GASCON Alain, « Les "bastides" d'Éthiopie : les villes fortes de Menilek dans le sud de l'Éthiopie et l'urbanisation contemporaine », *in* Benoît ANTHEAUME *et alii* (dir.), *Tropiques lieux et liens*, Paris, Orstom, pp.435-445.
- GASCON Alain, *Grande Éthiopie, une utopie africaine : Éthiopie ou Oromie, l'intégration des hautes terres du Sud*, Paris, CNRS, 1998, 246 p.
- GEBRU TAREKE, *Ethiopia : Power and Protest. Peasants Revolts in the Twentieth Century*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991, 272 p.
- GELLNER Ernest, *Nations et nationalisme*, Paris, Payot, 1989, 208 p.
- GENNET ZEWDIE, « Women in Primary and Secondary Education », *in* TSEHAI BERHANE SELLASIE (eds.), *Gender Issues in Ethiopia*, Addis Ababa University, Institute of Ethiopian Studies, 1991, pp. 89-98.
- GÉRARD Étienne, « Trajets d'écriture en Afrique », *Communications*, n° 72, 2002, pp. 195-217.
- GIDAY DEGEFU, « Political Education in Ethiopia : its genesis and its current situation - appraisal », *Workshop of Civic Education in Ethiopia*, Nazareth, Ethiopia, January 22-26, 1992, pp. 88-117.
- GIRMA AMARE, « Aims and Purposes of Ethiopian Church Education », *Ethiopian Journal of Education*, n° 1, 1967, pp. 1-11.

- GIRMA AMARE, « Memorization in Ethiopian Schools », *Journal of Ethiopian Studies*, vol. 1, n° 1, 1963, pp. 27-31.
- GIRMA Amare, « Education and Society in Prerevolutionary Ethiopia », *Northeast African Studies*, vol. 6, n° 1-2, 1984, pp. 61- 79.
- GIRMA AMARE, ABRAHAM DEMOZ, ABUNA SAMUEL, « Educational Aims and Objectives », *Journal of Ethiopian Education*, vol. 6, n° 2, 1974, pp. 1-26.
- GIRMA Y. GETAHUN, *Advanced Amharic Lexicon*, Münster, Lit Verlag, 2003, 398 p.
- GODELIER Maurice, *Communauté, Société, Culture : trois clés pour comprendre les identités en conflit*, Paris, Éditions du CNRS, 2009, 61 p.
- GOODY Jack, *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Éditions de Minuit, 1979 (1977), 274 p.
- GOODY Jack, *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, Paris, La Dispute, 2007, 269 p.
- GRAMSCI Antonio, « Aux marges de l'histoire (Histoire des groupes sociaux subalternes) », *Cahiers de prison*, vol. 23, n° 25, 1934, pp. 305-317.
- GREENFIELD Richard, *Ethiopia. A New Political History*, London, Pall Mall Press, 1965, p. 340-341.
- GRIBAUDI Maurizio, « Échelles, pertinence, configurations », in Jacques REVEL (dir.), *Jeux d'échelles. La microanalyse à l'expérience*, Paris, Éditions du Seuil, 1996, pp. 113-139.
- GUDETA MAMMO, « Éthiopie : la campagne nationale d'alphabétisation », *Perspectives : revue trimestrielle de l'éducation*, vol. 12, n°2, 1983, pp. 205-212.
- GUDETA MAMMO, « Structures and linkages for involvement of political leadership in the Ethiopian mass-literacy campaign », in Gabriel CARRON et Anil BORDIA (eds.), *Issues in Planning and Implementing National Literacy Programs*, Paris, UNESCO, 1985, pp. 107-123.
- GUIDI Pierre, « Éduquer pour l'indépendance de l'Éthiopie : idéologies et pratiques scolaires à l'école Tāfari Mäkonnen (1925-1991) », in Céline BADIANE-LABRUNE, Pascal BIANCHINI, Marie-Albane DE SUREMAIN (dir.), *L'école en situation postcoloniale : entre africanisation et constructions nationales*, SEDET, Cahier Afrique n° 24, 2012, pp. 31-55.
- GUIDI Pierre, « Les enfants du Wolaita n'apprendront pas en Wogagoda : enjeux politiques et linguistiques d'un conflit scolaire en Éthiopie, 1999-2000 », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 11, 2012, pp. 129-148.
- GUIDI Pierre, « Wolaita Memories of Gärmame Nəway Governorship (1958-1959) : Radical Reforms and Political Consciousness », *Northeast African Studies*, vol. 13, n° 2, October 2013, pp. 1-24.
- GYENGE Zoltán, *Ethiopia on the Road of Non-Capitalist Development*, Budapest, Institute for

- World Economics of the Hungarian Academy of Sciences, 1976, 52 p.
- HAILE GABRIEL DAGNE, « Society and Education : the case of Ethiopia » in BAHRU ZEWDE, Richard PANKHURST, TADDESSE BEYENE (eds.), *Proceedings of the Eleventh Conference of Ethiopian Studies*, Addis Abeba University, Institute of Ethiopian Studies, 1994, pp. 609-631.
- HAILE GABRIEL DAGNE, *The Commitment of the German Democratic Republic in Ethiopia. A Study based on Ethiopian sources*, Spectrum 93, Berlin Series on Society, Economics and Politics in Developing Countries, LIT, 2006, 105 p.
- HAILU FULASS, « Knowledge and Its Attainment in the Ethiopian Context », *The Ethiopian Journal of Education*, vol. 7, n° 1, 1974, pp. 19-24.
- HOBEN Susan J., « Literacy in Ethiopia – When does a Campaign End ? », in BAHRU ZEWDE, Richard PANKHURST, TADDESSE BEYENE (eds.), *Proceedings of the Eleventh Conference of Ethiopian Studies*, Addis Abeba University, Institute of Ethiopian Studies, 1994, pp. 633-641.
- HOBBSAWM Eric, *Nations et nationalismes depuis 1780*, Paris, Gallimard, 1992 (1990), 372 p.
- HUSÉN Torsten, POSTLEWHITE Neville T. (dir.), *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Elsevier Science Ltd., 2^d edition, 1994, 12 volumes, 7 740 p.
- HUSSEIN AHMED, « Traditional Muslim Education in Wallo », *Proceedings of the Ninth International Conference of Ethiopian Studies*, vol. 4, Moscow, Academy of Sciences, Institute of African Studies, August 26-29, 1986, pp. 94-106.
- ILLICH Ivan, *Une société sans école*, Paris, Seuil, 1971, 219 p.
- JÉZÉQUEL Jean-Hervé, « Écrire l'Histoire comme les autres. L'historiographie africaniste de langue française et la question de l'histoire sociale », in Séverine AWENENGO, Pascale BARTHÉLÉMY, Charles TSIMANGA (éds.), *Écrire l'histoire de l'Afrique autrement ?*, Cahier Afrique n°22, Paris, L'Harmattan, pp. 233-260.
- JÉZÉQUEL Jean-Hervé, « Histoire de bancs, parcours d'élèves. Pour une lecture "configurationnelle" de la scolarisation à l'époque coloniale », *Cahiers d'études africaines*, vol. 43, n° 169-170, 2003, pp. 409-433.
- JÉZÉQUEL Jean-Hervé, *Les "mangeurs de craies" : socio-histoire d'une catégorie lettrée à l'époque coloniale : les instituteurs diplômés de l'école normale William-Ponty (c.1900-c.1960)*, Paris, EHESS, thèse de doctorat d'histoire sous la direction de Elikia M'Bokolo, 2002, 792 p.
- JULIA Dominique, « La culture scolaire comme objet historique », in António NÓVOA, Marc DEPAEPE and Erwin V. JOHANNINGER (Eds.), *The Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*, Gent : *Paedagogica Historica*, Supplementary Series I, 1995, pp. 353- 382.

- KAESTLE Carl, « Historical Methods in Educational Research », in Torsten HUSÉN, Neville T. POSTLEWHITE (dir.), *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Elsevier Science Ltd., 1994, pp. 2601-2607.
- KAESTLE Carl, « Theory in Educational History : a middle ground », in Lowe Roy (eds.), *History of Education*, vol. 1, London, New-York, RoutledgeFalmer, 2000 (1992), pp. 114-121.
- KANE Thomas L., *Amharic-English Dictionary*, Wiesbaden, Harrassowitz, 1990, 2 351 p.
- KELLER Edmond J., « Revolution, Class and the National Question : the Case of Ethiopia », *Northeast African Studies*, vol. 2, n°3, 1981, pp. 43-67.
- KIFLU TADESSE, *The Generation, Part II. Ethiopia : Transformation and Conflict*, University Press of America, 1998, 518 p.
- KORTEN David C., KORTEN Frances F., « Ethiopia's Use of National University Students in a Year of Rural Service », *Comparative Education Review*, vol. 10, n° 3, 1966, pp. 482-492.
- KUMAR Krishna , *Political Agenda of Education. A Study of Colonialist and Nationalist Ideas*, New Delhi, Sage Publications, 2005 (1991), 223 p.
- LAHIRE Bernard, « La sociologie de l'éducation et l'opacité des savoirs », *Éducation et sociétés*, n° 4, 1992, pp. 15-28.
- LAHIRE Bernard, *L'esprit sociologique*, Paris, La Découverte, 2005, 435 p.
- LAHIRE Bernard, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Fayart, 2011 (2001), 392 p.
- LAHIRE Bernard, *L'invention de l'illettrisme. Rhétorique publique, éthique et stigmates*, Paris, La Découverte, 2005, 370 p.
- LAHIRE Bernard, *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Presses Universitaires de Rennes, 2008, 191 p.
- LANGE Marie-France, « Espaces scolaires en Afrique francophone », *Ethnologie française*, vol. 37, 2007, pp. 639-645.
- LANGE Marie-France, « Vers de nouvelles recherches en éducation », *Enseignements, Cahiers d'Études Africaines*, n° 169-170, 2003, pp. 7-17.
- LAST Geoffrey, « Education, Mass Participation and the Transfer of Technology », *Ethiopian Journal of Development Research*, vol. 4, n° 1, April 1980, pp. 17-34.
- LEFORT René, *Éthiopie, la révolution hérétique*, Paris, Maspéro, 1981, 414 p.
- LEGESSE LEMMA, « Educational Transformation in Revolutionary Ethiopia », in TADESSE BEYENE (ed.), *Proceedings of the Eighth International Conference of Ethiopian Studies*, Addis Ababa University, Institute of Ethiopian Studies, 1984, pp. 331-338.
- LEPETIT Bernard, « De l'échelle en histoire », Jacques REVEL (dir.), *Jeux d'échelles. La*

- microanalyse à l'expérience*, Paris, Éditions du Seuil, 1996, pp. 71-94.
- LEVI Giovanni, *Le pouvoir au village : la carrière d'un exorciste dans le Piémont du XVII^e siècle*, Paris, Gallimard, 1989, 230 p.
- LIPSKY Georges A., *Ethiopia. Its People, Its Society, Its Culture*, New Haven, Human Relations Area Files Press, 1962, 376 p.
- LOUKERIS Kostas, « Contending Ideologies in Ethiopia after 1991 : the Role of Intellectuals », *Polis : Revue Camerounaise de science politique*, vol. 12, numéro spécial 2004-2005, pp. 1-11.
- LOWE Roy, « Postmodernity and Historians of Education », in Roy LOWE (ed.), *History of Education : Major Themes*, vol. 1, London and New-York, RoutledgeFalmer, 2000 (1996), pp. 281-299.
- MAIMIRE MENNASEMAY, « Towards A Critical Ethiopian Theory of Education », in PAULOS MILKIAS and MESSAY KEBEDE (eds.), *Education, Politics and Social Change in Ethiopia*, Los Angeles, Tsehai Publishers, 2010, pp. 67-97.
- MARCUS Harold G. , *Haile Sellassie I : The Formative Years*, Lawrenceville, The Red Sea Press, 1998 (1987), 242 p.
- MARCUS Harold G. , *The Politics of Empire, Ethiopia, Great Britain and the United States, 1941-1974*, Lawrenceville, The Red Sea Press, 1995 (1983), 206 p.
- MARKAKIS John, *Ethiopia : Anatomy of a Traditional Policy*, Addis Ababa/Nairobi, Oxford University Press, 1974, 409 p.
- MARKAKIS John, *Ethiopia : The Last Two Frontiers*, London, James Currey, 2011, 381 p.
- MARKAKIS John, *National and Class Conflict in the Horn of Africa*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987, 314 p.
- MARKAKIS John, NEGA AYELE, *Class and Revolution in Ethiopia*, Nottingham, Spokesman, 1978, 191 p.
- MARTIN Jean-Yves, *Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne*, Cahiers des Sciences Humaines, vol. 31 n °3, pp. 595-615.
- MAUREL Chloé, « L'Unesco : un âge d'or de l'aide au développement par l'éducation (1945-1975) », *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, n°108, 2009, pp. 145-170.
- MCCLELLAN Charles, *State Transformation and National Integration : Gedeo and the Ethiopian Empire (1895-1935)*, East Lansing, Michigan State University, 1988, 194 p.
- MCNAB Christine, « Language Policy and Language Practice: Implementing Multilingual Literacy Education in Ethiopia », *African Studies Review*, vol. 33, n° 3, December 1990, pp. 65-82 .

- MEMMI Albert, *Portrait du colonisé, suivi de Portrait du colonisateur*, Paris, Gallimard, 1985, (1957), 161 p.
- MESSAY KEBEDE, « Comparing Traditional and Modern Education : the Decentering of Ethiopia », in PAULOS MILKIAS, MESSAY KEBEDE (eds.), *Education, Politics and Social Change in Ethiopia*, Los Angeles, Tsehai Publishers, 2010, pp. 25-37.
- MESSAY KEBEDE, « From Marxism-Leninism to Ethnicity : The Slideslips of Ethiopian Elitism », *Northeast African Studies*, vol. 10, n° 2, 2003, pp. 163-186.
- MESSAY KEBEDE, PAULOS MILKIAS (eds.), *Education, Politics and Social Change in Ethiopia*, Los Angeles, Tsehai Publishers, 2010, 216 p.
- MESSAY KEBEDE, *Radicalism and Cultural Dislocation in Ethiopia, 1960-1974*, Rochester, University of Rochester Press, 2008, 235 p.
- MESSAY KEBEDE, *Survival and Modernization. Ethiopia's Enigmatic Present : A Philosophical Discourse*, Lawrenceville, The Red Sea Press, 1999, 460 p.
- MOLVAER Rudolf K. , « Siniddu Gebru : Pioneer Women Writer, Feminist, Patriot, Educator and Politician », *Northeast African Studies*, vol. 4, n° 3, 1997, pp. 61-75.
- MOLVAER Rudolf K. , *Tradition and Change in Ethiopia. Social and Cultural Life as Reflected in Amharic Fictional Literature*, Hollywood, Tsehai Publishers, 2008 (1980), 268 p.
- MOLYNEUX Maxine, « Socialist Societies Old and New : Progress Towards Women's Emancipation », *Feminist Review*, n° 8, July 1981, pp. 1-34
- MONTAGUTELLI Malie, *Histoire de l'enseignement aux États-Unis*, Paris, Belin, 2000, 339 p.
- MORDECHAI Abir, « Education and National Unity in Ethiopia », *African Affairs*, vol. 69, n° 274, January 1970, pp. 44-59.
- MULUEMEBET ARAGAW, *The Social Problems of Highschool Girls face in Relation to the School Environment : a study in two senior secondary schools in Addis Ababa*, BA Degree in Sociology and Social Administration, Advisor : Andergatchew Tesfaye, Addis Ababa University, 1999, 54 p.
- MULUGETA WODAJO, « Ethiopia : Some Pressing Problems and the Role of Education in Their Resolution », *The Journal of Negro Education*, vol. 30, n° 3, 1961, pp. 232-240.
- MULUGETA WODAJO, « Post-War Reform in Ethiopian Education », *Comparative Education Review*, vol. 2, n° 3, 1959, pp. 24-28.
- NORBERG Viveca Halldin, *Swedes in Haile Selassie's Ethiopia, 1924-1952*, Uppsala, Scandinavian Institute for African Studies, 1977, 321 p.
- NORDMANN Charlotte, *La fabrique de l'impuissance 2. L'école, entre domination et émancipation*, Paris, Éditions Amsterdam, 2007, 122 p.

- NÓVOA António, « La raison et la responsabilité : une science du "gouvernement des âmes" (1880-1920), in Rita HOFSTETTER, Bernard SHEWLY (eds.), *Sciences de l'éducation 19^e-20^e. Entre champs professionnels et champs disciplinaires*, Bern, Peter Lang, 2002, pp. 243-263.
- NÓVOA António, « On History, History of Education, and History of Colonial Education », in António NÓVOA, Marc DEPAEPE and Erwin V. JOHANNINGER (eds.), *The Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*, Gent : *Paedagogica Historica*, Supplementary Series I, 1995, pp. 23-61.
- NÓVOA António, « Texts, Images and Memories : writing « New » Histories of Education, in Thomas POPKEWITZ *et alii* (dir.), *Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling*, London, RoutledgeFalmer, 2001, pp. 45-67.
- NYERERE Julius, *Indépendance et éducation*, Yaoundé, Éditions CLE, 1972, 103 p.
- OLIVIER DE SARDAN Jean-Pierre, *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*, Louvain-la-Neuve, Bruylant-Academia, 365 p.
- ORIGINAL WOLDE GIORGIS, « Democracy and Gender », in BAHRU ZEWDE, Siegfried PAUSEWANG (eds.), *Ethiopia : The Challenge of Democracy from Below*, Nordiska Afrikainstitutet, Uppsala and Forum for Social Studies, 2002, pp. 169-185.
- PANDEY Gyanendra, « Pour la défense du fragment : réflexions sur les affrontements entre hindous et musulmans dans l'Inde actuelle », in Mamadou Diouf, *L'historiographie indienne en débat. Colonialisme, nationalisme et sociétés postcoloniales*, Paris, Karthala-Séphis, 1999, pp. 251-287.
- PANKHURST Alula, « "Caste" in Africa : The Evidence from South-Western Ethiopia Reconsidered », *Africa*, vol. 69, n° 4, 1999, pp. 485-509.
- PANKHURST Alula, Surviving Resettlement in Wellagga : The Queto Experience », in Donald DONHAM, Wendy JAMES, Esei KURIMOTO, Alessandro TRIULZI (eds.), *Remapping Ethiopia. Socialism and After*, Oxford, James Currey, 2002, pp. 133-150.
- PANKHURST Helen, *Women, the Peasantry and the State in Ethiopia*, Ph. D. Thesis, University of Edimburgh, 1990.
- PANKHURST Sylvia, *A Cultural History of Ethiopia*, London, Lalibela House, 1955, 747p.
- PAULOS MILKIAS, « An Assessment of the Political and Social Foundations of Mass Education in Ethiopia », *Northeast African Studies*, vol. 2, n° 1, 1980, pp. 19-30.
- PAULOS MILKIAS, « Traditional Institutions and Traditional Elites : The rôle of Education in the Ethiopian Body-Politic », *African Studies Review*, vol. 19, n° 3, December 1976, pp. 70-93.
- PAULOS MILKIAS, *Haile Selassie, Western Education and Political Revolution in Ethiopia*, New York, Cambria Press, 2006, 364 p.

- PLANEL Sabine, « Du Wolaita à l'Éthiopie », *Annales d'Éthiopie*, vol. 19, 2003, pp. 43-71.
- PLANEL Sabine, *La chute d'un Éden éthiopien : le Wolaita, une campagne en recomposition*, Paris, IRD, 2008, 430 p.
- « Point IV : Its concept and Development », *Ethiopia Observer*, vol. 3, n°1, february 1959, pp. 3-9.
- « Special Issues on Education I », *Ethiopia Observer*, vol. 2, n° 4, May 1958, pp. 130-158.
- POLUHA Eva, « Beyond the Silence of Women in Ethiopian Politics », in Michael COWEN and Lisa LAAKSO, *Multi-Party Elections in Africa*, Oxford, James Currey, 2002, pp. 60-74.
- POLUHA Eva, *The Power of Continuity. Ethiopia through the eyes of its children*, Uppsala, Nordiska Afrikainstitutet, 2004, 217 p.
- PROST Antoine, « Lecture historique et lecture sociologique des politiques d'éducation », in Eric PLAISANCE (dir.), *Permanences et renouvellements en sociologie de l'éducation*, Paris, l'Harmattan, 1992, pp. 203-212.
- PROUTY ROSENFELD Chris, « Eight Ethiopian Women of the *zemene mesafint* 1769-1855 », *Northeast African Studies*, vol. 1, n° 2, 1979, pp. 63-85.
- PRUNIER Gérard, « La révolution éthiopienne et le régime du Derg », in Gérard PRUNIER (dir.), *L'Éthiopie contemporaine*, Addis Abeba, Paris, CFEE, Khartala, 2007, pp. 133-151.
- PRUNIER Gérard, « La vision soviétique de la révolution éthiopienne ou les limites politiques de l'anthropologie », *Cahiers du monde russe et soviétique*, vol. 31, n°2-3, 1990, pp. 413-429.
- REVEL Jacques, « L'histoire au ras du sol », préface à Giovanni Levi, *Le pouvoir au village : la carrière d'un exorciste dans le Piémont du XVIIème siècle*, Paris, Gallimard, 1989, pp. I-XXXIII.
- REVEL Jacques, « Micro-analyse et construction du social », in Jacques REVEL (dir.), *Jeux d'échelles. La microanalyse à l'expérience*, Paris, Éditions du Seuil, 1996, pp. 15-37.
- ROGERS Rebecca, « Do we need commandments ? », response to Marc Depaepe's « The Ten Commandments of Good Practices in History of education Research », *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, vol. 16, n° 1, 2010, pp. 35-38.
- ROGERS Rebecca, « L'éducation des filles : un siècle et demi d'historiographie », *Histoire de l'éducation*, n° 115-116, 2007, pp. 37-79.
- ROGERS Rebecca, *Les Bourgeoises au pensionnat. L'éducation féminine au XIXe siècle*, Presses Universitaires de Rennes, 2007, 390 p.
- ROSTOW Walt W., *Les étapes de la croissance économique : un manifeste non communiste*, Paris, Economica, 1997 (1960), 305 p.
- ROUSMANIERE Kate, DEHLI Kari, CONINCK-SMITH Ning de, « Moral Regulation and

- Schooling : An Introduction », in Kate ROUSMANIERE, Kari DEHLI, Ning de CONINCK-SMITH (eds.), *Discipline, Moral Regulation, and Schooling : A Social History*, New York, London, Routledge, 2009 (1997), pp. 3-18.
- SCHMITT Karl, « Education and Politics in the German Democratic Republic », *Comparative Education Review*, vol. 19, n° 1, 1975, pp. 31- 50.
- SCOTT James, *La domination et les arts de la résistance*, Paris, Éditions Amsterdam, 2008, 270 p.
- SCOTT James, *Seeing Like a State. How Certain Schemes to Improve the Human Condition Have Failed*, New Haven, London, Yale University Press, 1998, 445 p.
- SCOTT Joan W., *Théorie critique de l'histoire. Identités, expériences, politiques*, Paris, Fayard, 2009, 181 p.
- SEGED ABRAHA *et alii* , « What Factors Shape Girls' School Performance ? Evidence From Ethiopia », *International Journal of Educational Development*, vol. 11, n° 2, 1991, pp. 107-118.
- SEID MOHAMMED, *The History of Tafari Makonnen School (1924-1974)*, BA Thesis of History, Advisor : Guluma Gemedo, Addis Ababa University, 1983, 66 p.
- SETARGEW KENAW, « Studying Traditionnal Schools of the Ethiopian Orthodox Church : A Quest for Fresh Methodology », *Ethiopian Journal of the Social Sciences and Humanities*, vol. 2, n° 1, pp. 107-122.
- SEYUM TEFERRA, « The Education of Women in Ethiopia. A missing Piece in the Development Puzzle », *Ethiopian Journal of Education*, vol. 10, n°1, 1986, pp. 5-19.
- SHERR E. , « The Spread of marxism-leninism in Ethiopia », *Proceedings of the Eighth International Conference of Ethiopian Studies*, Addis Ababa University, Institute of Ethiopian Studies, 1989, pp. 433-446.
- SHIFERAW BEKELE, « Gäbrä-Heywät Baykädagn and the Emergence of a Modern Intellectual Discourse », *Sociology Ethnology Bulletin*, n°1, 1994, pp. 106-121.
- SHIFERAW BEKELE, « La restauration de l'État éthiopien dans la seconde moitié du XIX^e siècle », in Gérard PRUNIER (dir.), *L'Éthiopie contemporaine*, Addis Abeba, Paris, CFEE, Khartala, 2007, pp. 89-108.
- SHULTZ Theodore W., « Investment in Human Capital », *American Economic Review*, vol. 51, n° 1, 1961, pp. 1-17.
- SILVER Harold, « Historiography of Education », in Torsten HUSÉN, Neville T. POSTLEWHITE (dir.), *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Elsevier Science Ltd., 1994, pp. 2607-2617.
- SJÖRSTRÖM Margareta, SJÖRSTRÖM Rolf, *How Do You Spell Development ? A Study of a*

- Literacy Campaign in Ethiopia*, Uppsala, Scandinavian Institute of African Studies, 1983, 196 p.
- SJÖRSTRÖM Margareta, SJÖRSTRÖM Rolf, *YDLC, a Literacy Campaign in Ethiopia*, Uppsala, Scandinavian Institute of African Studies, 1973, 73 p.
- SOLOMON INQUAI, « Adult Education in Ethiopia and its relevance to Development », *Education and Culture in Eastern Africa*, vol. 2, Addis Ababa, Addis Ababa University Printing Press, 1970, 15 pages non numérotées.
- STRAY Chris, « "Quia nominor leo" : vers une sociologie historique du manuel », *Histoire de l'éducation*, n° 58, mai 1993, pp. 71-102.
- TADESSE BERISSO, « Modernist Dreams and Human Suffering : Villagisation among the Guji Oromo », in Donald DONHAM, Wendy JAMES, Esei KURIMOTO, Alessandro TRIULZI (eds.), *Remapping Ethiopia. Socialism and After*, Oxford, James Currey, 2002, pp. 116-132.
- TEKESTE NEGASH, *Education in Ethiopia : From Crises to the Brink of Collapse*, Uppsala, Nordiska Afrikainstitutet, 2006, 90 p.
- TEKESTE NEGASH, *Rethinking Education in Ethiopia*, Uppsala, Nordiska Afrikainstitutet, 1996, 118 p.
- TEKESTE NEGASH, *The Crisis of Ethiopian Education*, Uppsala, Department of Education, 1990, 115 p.
- TENORTH Heinz-Elmar, « A New Cultural History of Education », in Thomas POPKEWITZ *et alii* (dir.), *Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling*, London, RoutledgeFalmer, 2001, pp. 69-80.
- TERENCE Ranger, « L'invention de la tradition en Afrique au temps des colonies », in Eric HOBBSBAWM, Terence RANGER (dir.), *L'invention de la tradition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983, 320 p.
- TESHALE TIBEBU, *The Making of Modern Ethiopia 1896-1974*, Lawrenceville, The Red Sea Press, 1995, 246 p.
- TESHOME WAGAW, « Conflict of Ethnic Identity and the Language of Educational Policy in Ethiopia », *Northeast African Studies*, vol. 6, n° 3, 1999, pp. 75-88.
- TESHOME WAGAW, « Education and Society in Contemporary Ethiopia », *Proceedings of the Ninth International Conference of Ethiopian Studies*, vol. 4, Moscow, Academy of Sciences, Institute of African Studies, August 26-29, 1986, pp. 34-43.
- TESHOME WAGAW, *Education in Ethiopia : Prospects and Retrospects*, Ann Arbor, University of Michigan, 1979, 251 p.
- THÀNH KHÔI LÊ, *Marx, Engels et l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 122 p.

- TIBEBE ESHETE, « The Sudan Interior Mission (SIM) in Ethiopia (1928-1970) », *Northeast African Studies*, vol. 6, n° 3, 1999, pp. 27-57.
- TIBEBE ESHETE, *The Evangelical Movement in Ethiopia*, Waco, Baylor University Press, 2009, 480 p.
- TRIULZI Alessandro, « Battling with the Past. New Frameworks for Ethiopian Historiography », Donald DONHAM, Wendy JAMES, Esei KURIMOTO, Alessandro TRIULZI (eds.), *Remapping Ethiopia. Socialism and After*, Oxford, James Currey, 2002, pp. 276-288.
- TRIULZI Alessandro, « Ethiopia : The Making of a Frontier Society », in Kaarsholm PREBEN et Jan HULTIN (eds.), *Inventions and Boundaries: Historical and Anthropological Approaches to the Study of Ethnicity and Nationalism*, Roskilde, Roskilde University, 1994, pp. 235-245.
- TROUILLOT Michel-Rolph, *Silencing the Past*, Boston, Beacon Press, 1995, 191 p.
- TSEHAI BERHANE SELASSIE, « Women Guerilla Fighters », *Northeast African Studies*, vol. 1, n° 3, 1979-1980, pp. 73-83.
- TSEHAI BERHANE SELASSIE, *In Search of Ethiopian Women*, London, CHANGE International Reports, 1984, 20 p.
- TSEHAI BERHANE SELLASIE (ed.), *Gender Issues in Ethiopia*, Addis Ababa University, Institute of Ethiopian Studies, 1991, 155 p.
- TSEHAI BERHANE-SELLASIE, « The Question of Damot and Wälamo », *Journal of Ethiopian Studies*, vol. 13, n° 1, 1975, pp. 37-46.
- TSEHAI BERHANE-SELLASIE, « The Wolayta Conception of Inequality, or is it Inclusiveness and Exclusiveness ? », in BAHRU ZEWEDE, Richard PANKHURST, TADDESSE BEYENE, *Proceedings of the Eleventh International Conference of Ethiopian Studies*, Addis Ababa University, Institute of Ethiopian Studies, 1994, pp. 341-358.
- UHLIG Siegbert (ed.), *Encyclopaedia Aethiopia*, vol. 3, Harrassowitz Verlag, Wiesbaden, 2007, 1 211 p.
- VAN DER HEYDEN Ulrich, *GDR Development Policy in Africa : Doctrine and Strategies Between Illusions (1960-1990)*, Berlin, Verlag, 2013, 316 p.
- VARELA Julia, « Genealogy of Education : Some Models of Analysis », in Thomas POPKEWITZ *et alii* (dir.), *Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling*, London, RoutledgeFalmer, 2001, pp. 107-124.
- VAUGHAN Sarah, « Responses to Ethnic Federalism in Ethiopia's Southern Region », in David TURTON (eds.), *Ethnic Federalism : The Ethiopian Experience in Comparative Perspective*, Oxford, James Currey, pp. 181-207.

- VEXLIARD Alexandre, « L'éducation morale dans la pédagogie de Makarenko », *Enfance*, Tome 4, n°3, 1951. pp. 251-268.
- WEBER Max, *Économie et société 1. Les catégories de la sociologie*, Paris, Plon, 1971, 411 p.
- WINROW Gareth M., *The Foreign Policy of the GDR in Africa*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990, 292 p.
- WION Anaïs, *Paradis pour une reine. Le monastère de Qoma Fasilädäs, Éthiopie, XVII^e siècle*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2012, 479 p.
- WUBE KASSAYE, « An overview of Curriculum Development in Ethiopia : 1908-2005 », *Ethiopian Journal of Social Sciences and Humanities*, vol. 3, n° 1, pp. 50-80.
- YALLEW MALLEDE, *Moral Instruction in Primary Schools of Ethiopia with special reference to Addis Ababa Schools*, Senior Paper in Education, Advisor : Miss Ivy Pearce, HSIU, 1970, 65 p.

Index des illustrations

Illustration 1 : L'Éthiopie et le Wolaita.....	8
Illustration 2 : Les wärädä du Wolaita et les densités de population en 1994.....	9
Illustration 3 : Élèves avant l'occupation italienne, probablement dans les années 1920.....	52
Illustration 4 : Bogälä Wallälu.....	73
Illustration 5 : École primaire de Soddo, nommé Ligaba Bāyānā en 1953.....	88
Illustration 6 : Élèves de l'école gouvernementale dans les années 1950.....	94
Illustration 7 : La première équipe de missionnaires de la SIM.....	104
Illustration 8 : Une école protestante locale dans le Wälläga en 1974.....	111
Illustration 9 : Mettre en valeur l'industrialisation et la mécanisation.....	143
Illustration 10 : Haylä Sellasé en majesté et en « père bienveillant ».....	159
Illustration 11 : Élèves scouts.....	167
Illustration 12 : Cérémonies scolaires sportives, filles et garçons.....	168
Illustration 13 : Départ pour la zāmācha.....	228
Illustration 14 : Les ravages du système féodal dans un manuel scolaire sous le Därg.....	355
Illustration 15 : Partisans éthiopiens dans un manuel scolaire.....	364

Index des tableaux

Tableau 1 : Nombre d'écoles gouvernementales dans les sept wärädä du Wolaita entre 1960 et 1990.....	11
Tableau 2 : Nombre d'élèves dans le Wolaita entre 1975 et 1990.....	11
Tableau 3 : Pourcentages d'enseignantes dans les écoles primaires et secondaires, Éthiopie et Wolaita.....	405

Table des matières

Remerciements.....	3
Acronymes.....	5
Translittérations.....	7
Introduction générale.....	15
Le Wolaita au bord de la nation ?.....	15
Sur la nation et sa « modernité ».....	17
L'école : imaginaire et matérialité de la nation.....	22
Les dynamiques scolaires dans le Wolaita à l'aune des relations de pouvoir.....	25
PARTIE 1. Les contradictions de l'école assimilatrice sous Haylä Sellasé (1941-1974)..	37
Chapitre 1. Penser les finalités du système scolaire national : État éthiopien, États-Unis, Wolaita.....	39
L'éducation scolaire avant l'occupation italienne de 1936.....	40
Les écoles de l'Église Orthodoxe Éthiopienne.....	40
Réformer l'État dans le contexte colonial.....	44
Les écoles missionnaires.....	49
Le pouvoir séculier s'investit dans l'éducation au début du xxe siècle.....	50
La mise en place du système scolaire national à partir de 1941.....	57
Éducation, nation et progrès au service de l'autocratie.....	58
Les États-Unis : la modernisation contre le communisme.....	63
Bogalä Wallälu dans le Wolaita : l'assimilation contre l'oppression.....	68
L'éducation scolaire dans le Wolaita avant l'occupation italienne.....	69
Unité nationale et culte de Haylä Sellasé.....	70
S'unir contre l'opposition de l'aristocratie locale.....	75
Guider le peuple vers l'unité et le progrès.....	79
Chapitre 2. De l'homogénéité à la diversification des élèves du Wolaita : classes, sexes, générations (1941-1974).....	83
Résistances.....	86
Les paysans Wolaita contre l'école du pouvoir conquérant.....	86
Les prêtres orthodoxes contre l'école « catholique ».....	89
La place des filles n'est pas à l'école.....	90
La première génération : enfants de colons et d'auxiliaires wolaita (1941-milieu des années 1950).....	92
L'action éducative du gouverneur Germamé Neway (1958-1959) : scolariser les dominés.....	97
Les écoles protestantes, voie détournée des dominés.....	102
Le protestantisme des Wolaita : régénération morale et politique.....	102
Les dominés entrent à l'école.....	108
Les chemins de la timide scolarisation des filles.....	113
Chapitre 3. L'histoire et l'éducation civique : définir l'identité de la nation et projeter sa destinée.....	117
La nation sémite et chrétienne.....	119
Mythes des origines.....	119
Musulmans, païens et « Galla » : les figures repoussoirs.....	121
L'empereur sacralisé.....	125
La légitimité salomonienne.....	125
Haylä Sellasé : du héros mythique au monarque éclairé.....	127

Des gouvernants à admirer, des gouvernés à imiter.....	133
Les grands hommes d'État.....	134
Des modèles de gouvernés pour les filles et les garçons.....	137
Le progrès ou la société industrielle capitaliste.....	140
Chapitre 4. Projet homogénéisateur de l'État et hétérogénéité sociale : l'espace scolaire en tensions.....	147
La diversité du corps enseignant.....	148
Les prêtres et les personnes éduquées avant l'occupation.....	148
Les diplômés des Teacher Training Institutes.....	149
Les enseignants étrangers : Indiens et volontaires américains du Peace Corps.....	151
Les étudiants de l' « Ethiopian University Service ».....	152
Le statut social et les conditions de travail des enseignants.....	153
L'espace scolaire autoritaire et martial.....	158
Les rituels et le théâtre : culte de la personnalité, patriotisme, morale.....	163
Les corps de l'autocratie.....	165
Sociabilités scolaires : la violence des identités assignées.....	169
Le parcours de la combattante : se forger face à la norme.....	169
À l'épreuve de l'homogénéisation.....	172
La difficile transgression des hiérarchies sociales : le renvoi de Lewel Wäldä-Sellasé Temamo en 1953 et la rixe de 1971.....	176
Chapitre 5. Les meneurs de la nation : de la fidélité à la révolte.....	181
La génération fidèle des années 1940 et 1950.....	182
L'espace scolaire détourné : la circulation des idées contestataires.....	188
Les élèves : une force politique potentielle au cœur de la ville.....	188
La circulation des idées révolutionnaires dans les années 1960 et 1970.....	189
La politisation des élèves dans le Wolaita.....	194
La campagne d'éradication des voleurs.....	196
Les élèves Wolaita, la nation et la révolution.....	203
Conclusion.....	211
Interlude. Le milieu scolaire et la révolution : de la mobilisation politique et éducative à la Terre Rouge (1974-1978).....	215
Les événements révolutionnaires et la prise du pouvoir par le Därg.....	216
Les civils : contre la réforme éducative et la hausse du coût de la vie.....	217
Les militaires : contre leurs conditions de vie et le mépris des officiers.....	219
Le pouvoir militaire et l'opposition civile.....	221
L'adoption du marxisme-léninisme par le Därg et les réformes révolutionnaires... ..	223
L'expérience de la zāmācha : la révolution dans les provinces.....	225
Enseigner.....	227
Travailler.....	236
L'organisation de la réforme agraire : rupture entre les zāmāch et le Därg.....	237
Les paysans, les zāmāch et le Därg.....	244
PARTIE 2. L'éducation du Därg : émancipations et encadrement (1978-1991).....	259
Chapitre 6. La campagne d'alphabétisation : matrice de la société nouvelle ? (1979-1985).....	267
Éradiquer l'analphabétisme : la méthode.....	268
La mise à profit des expériences d'alphabétisation passées.....	268
L'organisation.....	271
Utiliser tous les moyens disponibles.....	273

Le rythme et le calendrier.....	275
Enseignements : des savoirs et des langues.....	276
Les savoirs : organiser les communautés sur un mode socialiste et améliorer les conditions de vie.....	276
Les langues des nationalités.....	280
Mobiliser les masses.....	283
Incitations et coercition.....	284
Expliquer.....	284
Mettre en scène : les cérémonies de départ et de remises des prix.....	286
La culture à contribution : du théâtre et des chansons.....	289
Contrôle et coercitions : quand savoir autorise à contraindre.....	292
Dynamiques éducatives : les masses entrent en scène.....	295
L'attitude envers l'éducation au cœur des transformations politiques et sociales.....	295
Les femmes investissent les centres d'alphabétisation.....	298
Que signifie lire et écrire ?.....	301
Vernaculaire ou amharique ?.....	306
Enjeux linguistiques à la périphérie : les intellectuels Gamo contre l'alphabétisation en langue Wolaita.....	309
Chapitre 7. Le mouvement vers les écoles entre coercition et demande sociale (1978-1985).....	313
L'extension du semis scolaire : l'État à la conquête des campagnes ?.....	314
Constructions d'écoles.....	315
La mainmise sur les structures de Qalä Heywät.....	318
L'attitude ambivalente des protestants.....	323
Les catholiques : le choix de la coopération.....	326
La participation des communautés.....	328
Les comités scolaires : gestion et administration des écoles.....	329
Structures éducatives : maillage du territoire et contrôle social.....	331
Les ressorts de la demande scolaire.....	336
L'affirmation de la demande scolaire.....	336
La plus difficile scolarisation des filles.....	340
Chapitre 8. Enseignements : rompre avec le passé et projeter l'avenir.....	345
Relectures de l'histoire : modes de production et lutte des classes.....	346
La même antiquité nationale ?.....	347
L'Éthiopie contemporaine (1) : la classe féodale parasite et la déchéance des empereurs.....	353
L'Éthiopie contemporaine (2) : la glorieuse histoire des masses.....	361
... capturée par le Därg.....	366
Les masses : instruments du progrès « socialiste ».....	369
Inculquer une idée : l'exposition théorique du projet socialiste.....	369
Les humains et leur milieu : mode de production, forces productives, rapports de production.....	369
Développement socialiste contre développement capitaliste.....	370
Le projet d'avenir de l'Éthiopie.....	373
Des savoirs concrets et applicables au quotidien.....	377
Les femmes de la nation socialiste.....	381
Chapitre 9. Expériences scolaires : l'ouverture et la violence.....	387
La fin de la domination culturelle du Nord ?.....	387

Entrer à l'école : l'atténuation des obstacles culturels ?.....	387
Les discriminations dans l'école s'atténuent : statut de l'amharique, pratiques pédagogiques et sociabilités.....	390
Pédagogie de la dictature.....	394
Transmission verticale des connaissances.....	395
La dureté des punitions.....	400
Durcissement des relations de genre.....	404
« Éduquer pour la conscience socialiste » en actes.....	409
Des enseignants d'éducation politique sélectionnés et formés.....	411
Des cours, des chansons, des pièces de théâtre.....	416
L'éducation par le travail : les jardins scolaires.....	422
Conclusion. L'école rattrapée : le progrès et l'insupportable (1984-1991).....	429
Décrochages : famine, guerre et éducation (1984-1991).....	429
L'école appropriée.....	436
Conclusion générale.....	441
Les jeunes Wolaita protestants : la nation sous condition.....	442
Les filles, l'éducation, la nation.....	445
La langue et l'écrit : lieu du combat pour la légitimité.....	448
Les marges redéfinissent la nation ?.....	449
Sources.....	451
Sources archivistiques.....	451
Ouvrages sources.....	453
Sources imprimées.....	453
Manuels scolaires et outils pédagogiques.....	456
Manuels d'alphabétisation et éducation pour adultes.....	458
Livres de lecture /traités de morale/œuvres littéraires et historiques aux programmes.....	458
Traité sur l'éducation ou traitant d'éducation.....	459
Statistiques.....	459
Presse.....	460
Entretiens.....	462
Bibliographie thématique.....	473
Outils de travail.....	473
Ouvrages et articles généraux.....	473
Ouvrages et articles sur l'éducation.....	475
Colonial, postcolonial (général).....	478
Colonial, postcolonial (éducation).....	479
Ouvrages et articles sur l'Éthiopie.....	480
Wolaita et Sud éthiopien.....	485
Éducation en Éthiopie.....	486
Bibliographie alphabétique.....	493
Index des illustrations.....	511
Index des tableaux.....	511

Le Wolaita dans la nation éthiopienne : dynamiques de scolarisation et intégration nationale (1941-1991)

À la fin du XIX^e siècle, le royaume éthiopien a étendu ses frontières vers l'est, l'ouest et le sud. Ce processus a renforcé l'hétérogénéité du royaume. Le Wolaita a été conquis en 1894. À partir de 1941, l'accélération de la centralisation par l'empereur Haylā Sellasé s'est accompagnée d'une volonté d'homogénéisation culturelle. Le système scolaire national était l'instrument emblématique de cette politique ; il devait diffuser la langue amharique et les valeurs du nord chrétien orthodoxe. Les premières personnes du Wolaita entrées à l'école, dans les années 1940, ont été les enfants des colons venus du nord et des Wolaita assimilés au nouveau pouvoir. Dans les années 1960, les jeunes des campagnes marginalisées récemment converties au protestantisme ont investi l'école, bien décidés à se faire une place dans la nation grâce à l'éducation. Mais leur volonté d'être à la fois éthiopiens et protestants se heurtait à l'idéologie officielle. Le régime du Därg (1974-1991) a élargi les critères d'appartenance à la nation en cherchant à fonder un nationalisme séculier exempt de discriminations culturelles et religieuses, tout en œuvrant à étendre l'éducation à l'ensemble de la population. Ceci a entraîné l'adhésion active des Wolaita éduqués. En dépit de la désaffection massive à l'égard du régime, à la fin des années 1980, due aux désastres économiques et à la violence politique, le Wolaita était résolument devenu éthiopien. Cinquante ans d'histoire des dynamiques scolaires montrent comment les acteurs locaux ont créé, dans la convergence et la négociation des identités wolaita et éthiopienne, de nouvelles formes d'appartenance à la communauté politique nationale.

Mots-clés : Éthiopie, Wolaita, éducation scolaire, pédagogie, nation, identités.

Wolaita in the Ethiopian Nation : Dynamics of Schooling and National Integration (1941-1991)

At the end of the nineteenth century, Ethiopia expanded its borders to the east, west and south. This process increased the heterogeneity of the kingdom. Wolaita was conquered in 1894. From 1941, Emperor Hayla Sellasé's commitment to centralization came with the objective of cultural homogenization. The national school system was the focus of this policy; it had to spread Amharic language and the values of the Orthodox Christian north. In the 1940s, the first to enter school in Wolaita were the children of northern settlers and Wolaita incorporated to the new polity. In the 1960s, young people from rural areas, recently converted to Protestantism, entered school, determined to take their place in the nation through education. But their willingness to be both Ethiopian and Protestants clashed with official ideology. The Darg's regime (1974-1991) broadened the criteria for national belonging seeking to establish a secular nationalism divorced from cultural and religious discriminations, while working to extend education to the entire population. This has entailed the active support of educated Wolaita. Despite the massive disaffection with the regime in the late 1980s, due to economic disasters and political violence, Wolaita definitely became Ethiopian. Fifty years of dynamics of schooling reveals how local actors, negotiating with Ethiopian and Wolaita identities, created new forms of belonging to the national political community.

Key-words: Ethiopia, Wolaita, school education, pedagogy, nation, identities.