

Pierre Guidi, *Éduquer la Nation en Éthiopie. École, État et identités dans le Wolaita (1941-1991)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2020, 350 p.

Caterina Scalvedi

Citer cet article : Scalvedi Caterina (2021), « *Éduquer la Nation en Éthiopie. École, État et identités dans le Wolaita (1941-1991)* », *Revue d'Histoire Contemporaine de l'Afrique*, en ligne.

URL : <https://oap.unige.ch/journals/rhca/article/view/crscalvedi>

Mise en ligne : 14 juin 2021

DOI : <https://doi.org/10.51185/journals/rhca.2021.e494>

Alors que j'écris cette recension durant l'hiver 2020, les relations entre le gouvernement fédéral éthiopien et le gouvernement régional du Trigré ont dégénéré en un conflit ouvert et en urgence humanitaire. Dans ce contexte, la lecture de l'ouvrage de Pierre Guidi, *Éduquer la Nation en Éthiopie*, se révèle d'une grande actualité. Le livre examine comment les discours, les politiques et les pratiques dans le champ de l'éducation ont contribué au développement des sentiments d'appartenance à la nation et à l'État face à la complexe réalité politique multilinguistique et multireligieuse qu'est l'Éthiopie. Guidi se concentre sur le Wolaita (une région rurale du sud incorporée par l'Éthiopie en 1894) de la réintégration de l'Empereur Haylä Sellasé en 1941 à la suite de l'occupation coloniale italienne jusqu'à la fin du gouvernement révolutionnaire socialiste – connu sous le nom de Därg – en 1991. L'objectif de l'auteur est de comprendre comment l'expansion de l'éducation formelle a donné aux autorités, aux élèves et aux enseignants de la « périphérie » – entendue comme une situation d'accès limité au pouvoir et aux ressources qui émanent du centre – les instruments, les lieux et plus largement la possibilité de s'engager activement dans la définition cruciale de ce que signifie être éthiopien.

Le livre inclut une préface de l'historienne de l'éducation Rebecca Rogers, une introduction, deux parties – chacune comprenant cinq chapitres et un interlude, et enfin une conclusion. La première partie se concentre sur la période où Sellasé est au pouvoir (1941-74), alors que la deuxième porte sur la période du Därg (1974-91). Les deux parties sont organisées de façon très similaire. Les chapitres 1 et 6 introduisent les acteurs étatiques et leurs objectifs en matière d'éducation. Les chapitres 2 et 7 examinent comment les écoles ont progressivement eu un impact sur les trajectoires de vie d'élèves et d'enseignants de la région du Wolaita issus de milieux sociaux et environnementaux différents. Une analyse fine des matériaux pédagogiques (chapitres 3 et 9) et des expériences vécues à l'école (chapitres 4 et 5, 8 et 10) questionne les relations entre discours et pratiques, et restitue une image des écoles comme étant autant de lieux clés dans la construction de la sociabilité et de la formation des



identités. La prose élégante et la structure presque symétrique du livre rendent la lecture accessible et agréable.

L'auteur suggère que si Sellasé et le Därg ont abordé la question de l'éducation avec des objectifs similaires – centraliser et légitimer leur pouvoir, construire une société « moderne », unifier une population extrêmement variée dans une communauté nationale – ils ont promu des visions de la nation et de la modernité ainsi que des idées et des méthodes pédagogiques significativement différentes. Sellasé envisageait l'expansion de l'éducation formelle comme la clé pour reconstruire l'Éthiopie après la colonisation italienne et développer un secteur capitaliste dans une structure économique féodale. Le Därg, en revanche, faisait de l'éducation gratuite de masse une étape cruciale vers l'émancipation des opprimés, le combat contre le féodalisme, le capitalisme impérialiste et la monarchie de droit divin, avec pour ambition ultime la construction d'une nouvelle humanité socialiste.

Le livre montre ainsi comment, dans des contextes différents et face à deux régimes politiques distincts, un système scolaire prend progressivement forme dans le Wolaita. Sous le règne de Sellasé, la plupart des élèves étaient des fils de riches notables amhariques des zones urbaines – notamment de la capitale, Soddo. Jusqu'à la fin des années 1970, les écoles rurales étaient rares, excepté quelques centres d'alphabétisation gérés par l'État et les institutions éducatives de la British Sudan Interior Mission. Sous le Därg, deux campagnes d'alphabétisation (1974-78 et 1978-85) ainsi que la croissance exponentielle des écoles primaires et secondaires ont contribué à la diffusion de l'éducation dans villes et campagnes. Guidi affirme que dès 1991 le Wolaita est devenu une « société scolarisée ». Ce concept, emprunté au sociologue Ivan Illich, désigne une communauté politique dont les membres envisagent l'éducation avant tout sous la forme de la scolarisation.

L'argument principal du livre est que cette expansion de l'alphabétisation et de la scolarisation, sans précédent dans le Wolaita, n'est ni prédéterminée, ni le fruit d'une politique étatique imposée par le haut. Elle est plutôt le résultat de négociations constantes entre autorités centrales et communautés locales autour des programmes scolaires. Progressivement, les écoles sont devenues un espace où des groupes sociaux différents ont pu exprimer leurs revendications politiques et s'engager vis-à-vis de l'État de manière nouvelle. À ce propos, Guidi identifie deux tensions spécifiques au cœur de la formation de l'État-nation en Éthiopie.

La première tension se situe dans la tentative de Sellasé de transformer un empire hétérogène et décentralisé en un État-nation homogène et centralisé. À travers le développement des infrastructures et la réforme de la propriété, l'administration locale – représentée par les deux gouverneurs réformistes Germamé Neway (1958-59) et Wäldä-Säma'et Gäbra-Wäld (1963-73) – a investi les écoles avec deux objectifs : renforcer le pouvoir des paysans et les rendre plus loyaux vis-à-vis du centre politique, et assimiler culturellement les communautés périphériques à la minorité hégémonique amharique. Le livre montre que, quand les diplômés scolaires ont permis aux ruraux d'améliorer significativement leurs conditions de vie, les notables amhariques se sont opposés à l'expansion de l'éducation, perçue comme une menace pour les hiérarchies locales. En réponse, les familles rurales ont organisé des protestations collectives. En parallèle, les communautés locales ont appréhendé le

développement de l'éducation à la fois comme une opportunité et comme une contrainte. Opportunité parce qu'en apprenant la langue amharique les élèves pouvaient développer des liens forts avec le centre politique et accéder à la « nation éthiopienne » après des décennies de marginalisation. Contrainte au « caractère traumatisant » (p. 131) parce que les enseignants et élèves amhariques tournaient en ridicule les difficultés des ruraux dans l'apprentissage de l'amharique et moquaient l'infériorité culturelle supposée des langues et identités rurales. Pour Guidi, cette tension entre des programmes scolaires homogénéisant et l'hétérogénéité de la réalité sociale et culturelle ont conduit les élèves locaux et leurs familles à formuler leur identité sociale avant tout en termes nationaux, notamment en couplant l'opposition binaire locaux/colons et Wolaitas/Amhariques avec celle d'opprimés/oppresseurs.

Sous le Därg, une deuxième tension est apparue entre la mobilisation en masse pour l'expansion de l'éducation et la violence de l'État sur et à travers les pratiques éducatives. Le livre montre que, dans un climat de solidarité révolutionnaire, les communautés locales ont pris part avec enthousiasme au nouveau programme d'éducation de masse du régime. L'alphabétisation et la scolarisation leur ont donné la possibilité d'acquérir des outils leur permettant de sensibiliser les enseignants sur leur combat contre les notables locaux et ainsi donner de l'amplitude à leurs demandes à l'échelle nationale. Par ailleurs, tandis que l'amharique restait central dans les programmes scolaires, le Därg chargeait des experts de préparer des matériaux éducatifs en langues locales. Par conséquent, les paysans ne se sentaient plus discriminés par les programmes scolaires en amharique. Ils se sont progressivement sentis partie intégrante de la communauté nationale et se sont investis dans la construction des bâtiments scolaires, au transport des manuels et à la fondation de coopératives scolaires. Les inscriptions à l'école ont triplé, passant de 42 665 en 1977-78 à 131 268 en 1982-83 (p. 242). En parallèle, les autorités surveillaient les enseignants et ont adopté des pratiques coercitives pour obliger les paysans à s'inscrire aux cours d'alphabétisation. Par ailleurs, les méthodes pédagogiques impliquaient une transmission verticale des savoirs sans espace pour la discussion, ainsi qu'une discipline stricte et des punitions pour les élèves. Guidi explique que cette tension entre mobilisation horizontale et contrôle vertical a caractérisé le champ éducatif dans le Wolaita jusqu'à l'effondrement du régime du Därg au début des années 1990.

L'articulation de ces deux tensions montre que les communautés périphériques ont participé activement à l'expansion de l'alphabétisation et de la scolarisation. En explorant ce processus, le livre de Guidi remet en cause de façon convaincante une littérature (Messay Kebede, Tekeste Negash) qui a tendance à réduire les communautés périphériques à des destinataires passifs des politiques étatiques.

Cette démonstration s'appuie sur des études phares sur le nationalisme, la formation de l'État et de l'éducation. Inspiré par Benedict Anderson, Eric Hobsbawm et leurs critiques Christopher Bayly et Partha Chatterjee, Guidi conçoit l'émergence du nationalisme comme un phénomène global et les concepts de « nation » et « modernité » comme des représentations mutuellement liées et en perpétuelle construction. Il utilise la vision de l'État autoritaire d'Hannah Arendt et James Scott pour montrer que l'État éthiopien concevait les écoles avant tout comme des instruments de domination politique et culturelle. En suivant l'anthropologue Christine Chivallon, l'auteur suggère que l'idéologie scolaire et les contenus de l'enseignement

acquièrent du sens uniquement s'ils parlent au milieu social à l'intérieur duquel ils circulent : « Réel et imaginaire ne sont pas dissociables » (p. 27). Ainsi, il articule une lecture attentive des programmes scolaires à une analyse matérialiste qui interroge les interactions entre hiérarchies sociales et expériences de l'école, lui permettant de questionner les dimensions culturelle, politique et sociale de l'éducation dans le Wolaita.

Guidi utilise un corpus extrêmement riche de sources écrites et orales. La documentation officielle produite par le ministère de l'Éducation de l'Éthiopie (rapports, programmes scolaires, statistiques, plans) lui permet de reconstituer les grandes dynamiques éducatives. Les matériaux scolaires imprimés, y compris les manuels d'histoire, de géographie, de littérature et d'éducation civique, ainsi que des autobiographies écrites par des enseignants ou des élèves, lui donnent accès aux méthodes pédagogiques à plus petite échelle. Par exemple, Guidi montre comment le contenu de l'enseignement a véhiculé des idéologies spécifiques, s'est adapté au contexte local et a changé dans le temps. Enfin il s'appuie sur quarante entretiens menés dans les années 2007-2011 avec des administrateurs centraux et locaux, des enseignants, des élèves et leur famille.

Guidi valorise la pluralité des voix présentes dans son archive, ce qui enrichit l'histoire de l'éducation en Éthiopie pour au moins deux raisons. Tout d'abord, il montre que le système scolaire éthiopien avait une « nature hybride » (p. 55) dans le sens où il résulte de la rencontre de projets (et financements) provenant d'un large éventail d'acteurs internationaux, nationaux et locaux. Les Nations Unies ont supervisé, inspiré et orienté les approches éducatives sous Sellasé comme sous le Därg. La Guerre froide a également joué un rôle important : sous Sellasé, le ministre de l'Éducation a employé des fonctionnaires britanniques, canadiens et américains, tandis que des enseignants indiens avec une formation occidentale travaillaient dans les écoles locales ; le Därg, en revanche, s'est tourné vers des conseillers de l'Allemagne de l'Est pour aider à l'expansion du système scolaire, et la politique soviétique des nationalités a inspiré l'utilisation des langues locales à l'école. Les contenus de l'enseignement ont toujours eu un caractère local, comme le montre par exemple la conception amharico-centrée de la civilisation sous Sellasé, mais aussi l'inclusion de la mythologie wolaita dans les manuels d'histoire et l'utilisation généralisée de pratiques pédagogiques spécifiques du Wolaita comme des pièces de théâtre et des chansons pendant toute la période étudiée. La salle de classe, explique Guidi, a été un carrefour de multiples réseaux mondialisés.

Par ailleurs, Guidi met en valeur les voix des « subalternes » en les plaçant au premier plan de son ouvrage. Il est sensible aux perspectives individuelles et, en même temps, il reste capable de reconstruire des tendances générales. À travers elles, il interroge la manière dont les communautés ont vécu et donné un sens à l'éducation. Cet enjeu est particulièrement frappant dans son analyse de l'éducation des filles. On retrouve les voix de la première génération de filles scolarisées qui, en fréquentant des cours mixtes, ont fait face à l'hostilité de leur communauté d'origine (p. 70) ; des mères qui considéraient l'éducation de leurs filles soit comme un obstacle à leur participation au travail domestique, soit comme une opportunité d'émancipation (p. 88) ; des femmes qui se souviennent des cours d'alphabétisation pendant le Därg comme d'un espace public privilégié de sociabilités et une opportunité d'être exposées à des nouveaux modèles de féminité (p. 216). Tous les chapitres du livre témoignent d'une attention pour les dynamiques de genre. Par exemple, Guidi interroge la dimension genrée des

punitions infligées aux élèves, la représentation des femmes à l'intérieur des manuels scolaires, ou encore la relégation des diplômées dans des emplois supposés « féminins ». Ces perspectives amènent l'auteur à affirmer que, même si un nombre croissant de filles ont eu accès à la scolarisation ou au métier d'enseignante, les écoles sont restées un espace masculin durant tout le XX^e siècle.

Le livre ouvre la voie à de nouvelles questions. Premièrement, comment la politique et la pratique éducative coloniales ont-elles contribué au processus de formation d'une identité nationale ? L'absence de références à l'éducation coloniale est un silence vertueux qui décentre efficacement l'analyse d'une perspective euro-centrique sur l'histoire de l'Afrique, notamment pour les décennies 1940-1960. Mais paradoxalement, la période de domination de l'administration italienne en Éthiopie (1936-1941) constitue une lacune dans l'histoire de l'éducation qui vaudrait la peine d'être explorée afin de mieux comprendre le rôle et l'impact de la colonisation en Éthiopie¹.

En outre, dans quelle mesure l'expansion de l'éducation a-t-elle participé de la formation d'une identité impériale dans les régions éthiopiennes périphériques ? Il serait intéressant de replacer le travail de Guidi dans le contexte de la construction impériale en Éthiopie, un aspect peu exploré. La littérature récente sur l'histoire globale des empires a remis en cause le récit conventionnel selon lequel l'État impérial mène inexorablement à l'État-nation. Les historiens ont démontré que les imaginaires politiques nationaux et impériaux ne sont pas incompatibles, mais ont plutôt tendance à s'influencer réciproquement². Cet argument s'applique bien à cet ouvrage qui montre comment un État impérial développe des stratégies éducatives différentes pour intégrer les diverses populations du Wolaita dans la nation, tout en préservant ou établissant certaines distinctions entre elles. En se concentrant sur la construction de l'État-nation, l'auteur laisse de côté la question de l'État impérial, amenant le lecteur à se demander comment la nation et l'empire cohabitent en Éthiopie. En somme, le travail de Guidi inaugure de nouvelles discussions que ces deux approches (coloniale et impériale) pourraient enrichir.

Éduquer la Nation en Éthiopie s'appuie sur une littérature interdisciplinaire et offre des perspectives nouvelles sur les dimensions culturelles, politiques et sociales du discours et des pratiques de l'éducation. Guidi sait articuler les échelles (internationale, nationale, locale), les concepts (nation, classe, genre, génération) et les sources (archives, imprimées, orales). Cette monographie se révèle extrêmement intéressante non seulement pour les chercheurs de l'éducation et de la construction de l'État en Afrique, mais aussi pour quiconque s'interroge sur les relations entre centre et périphérie dans l'Éthiopie contemporaine.

Caterina Scalvedi
University of Illinois, Chicago (USA)

¹ Les historiens ont très peu examiné l'histoire de l'éducation coloniale en Éthiopie. L'étude la plus complète remonte au début des années 1970 : Richard Pankhurst (1972), « Education in Ethiopia during the Italian Fascist Occupation (1936-1941) », *The International Journal of African Historical Studies*, 5(3), p. 361–369.

² Par exemple, Jane Burbank and Fredrick Cooper (2011), *Empires in World History. Power and the Politics of Difference*, Princeton, Princeton University Press.

Bibliographie

BURBANK Jane et Cooper Fredrick (2011), *Empires in World History. Power and the Politics of Difference*, Princeton, Princeton University Press.

PANKHURST Richard (1972), « Education in Ethiopia during the Italian Fascist Occupation (1936-1941) », *The International Journal of African Historical Studies*, 5(3), p. 361–369.