Cahiers d'études africaines

158 | 2000
Varia

Tekeste Negash. -- *Rethinking Education in Ethiopia.* Uppsala, Nordiska Afrikainstitute, 1996, 118 p., bibl.

Alain Gascon

Édition électronique
URL : http://journals.openedition.org/etudesafricaines/181
DOI : 10.4000/etudesafricaines.181
ISSN : 1777-5353

Éditeur
Éditions de l'EHESS

Édition imprimée
Date de publication : 1 janvier 2000
ISBN : 978-2-7132-1356-4
ISSN : 0008-0055

Référence électronique
Alain Gascon, « Tekeste Negash. -- *Rethinking Education in Ethiopia.* Uppsala, Nordiska Afrikainstitute, 1996, 118 p., bibl. », *Cahiers d'études africaines* [En ligne], 158 | 2000, mis en ligne le 02 mai 2003, consulté le 05 février 2021. URL : http://journals.openedition.org/etudesafricaines/181 ; DOI : https://doi.org/10.4000/etudesafricaines.181

Ce document a été généré automatiquement le 5 février 2021.

© Cahiers d'Études africaines

Tekeste Negash. -- *Rethinking Education in Ethiopia*. Uppsala, Nordiska Afrikainstitute, 1996, 118 p., bibl.

Alain Gascon

L'auteur est un historien éthiopien dont les travaux font autorité dans l'histoire contemporaine de l'Éthiopie. On est tout d'abord intrigué par la phrase qui apparaît sur la couverture de son livre, rédigée en amharique, en anglais et en arabe : « La crainte de Dieu est le commencement de la connaissance. » Dès l'introduction, il rappelle qu'en 1990 il a rédigé un opuscule : *The Crisis of Ethiopian Education. Some Implications for Nation Building*[1]. À cette époque, on savait Mängestu Haylä Maryam en sursis après les défaites en Érythrée et au Tegray, et le putsch du 16 mai 1989, déjoué par les services secrets d'Allemagne de l'Est, en dépit de l'annonce, tardive, de l'abandon de la collectivisation obligatoire. Des intellectuels éthiopiens, demeurés sur place ou établis à l'étranger, effrayés de l'héritage catastrophique laissé par le *Panzersozialismus* éthiopien, proposèrent un plan de réforme de l'État et des institutions après la « faillite matérielle et morale » [2]du régime du « peuple tout entier ». Certains ont offert leurs services au nouveau pouvoir qui, pas plus que ses prédécesseurs, ne se laisse guider par les intellectuels, même s'il les récompense, les démet (quarante enseignants exclus de l'Université en 1994) ou les emprisonne (plus de vingt journalistes en 1998).
Dès la première phrase de l'avertissement aux lecteurs, Tekeste Negash ne cache pas son objectif qui est de montrer que « the strategy of nonformal education is far a better alternative both as regards the expansion of literacy and the fullfilment of educational needs than formal education » (p. 6). En dépit de cette déclaration liminaire, ce petit livre n'est pas un manifeste, au ton polémique, mais une étude qui fait le bilan de la greffe laborieuse des systèmes éducatifs « occidentaux » en Éthiopie. L'auteur produit d'ailleurs, en annexe, le premier chapitre de *The Crisis of Ethiopian Education* et consacre la première partie à l'énoncé des prémisses de son raisonnement qui l'a fait choisir l'éducation informelle pour repenser l'éducation dans l'Éthiopie, débarrassée de

Mängestu. Pour l'auteur, un système d'éducation formelle (calqué en l'occurrence sur le modèle anglo-saxon) est un luxe pour un pays aux ressources limitées où tous les efforts et toutes les ressources doivent être consacrés à la lutte contre les disettes et les famines ; de plus, il ignore les populations paysannes, leurs besoins et leur culture. Il dresse ensuite un bilan alarmant de l'état alimentaire et sanitaire des Éthiopiens, spécialement des jeunes, qui s'appuie sur une étude de l'ONG *Oxfam* qui estime à 15 millions l'effectif des enfants souffrant de déficiences de développement physique et mental (sur plus de 58 millions d'habitants). Comme ses collègues intellectuels éthiopiens qui craignent, avant tout, la dégradation de l'environnement, il s'inquiète de l'accélération rapide du croît naturel qui a suivi la chute de Mängestu, et donc la fin des guerres. Il s'interroge sur le rôle que l'éducation doit jouer dans la lutte pour atteindre la sécurité alimentaire. L'expérience de l'année 1996-1997 apporte à Tekeste une réponse qu'il ne pouvait connaître : pour la première fois depuis la fin des années 1950, l'Éthiopie a été exportatrice nette de produits alimentaires. En 1997-1998, le succès ne s'est pas reproduit car, à l'Est, les inondations liées à l'anomalie *El Niño* ont ruiné les récoltes et la guerre a repris au Nord avec l'Érythrée.

Dans le deuxième paragraphe de ce premier chapitre très dense, Tekeste s'interroge sur les conséquences, sur l'administration de l'éducation, des mesures de régionalisation ethnolinguistique prises par le gouvernement de transition d'Éthiopie, dès 1991, et qui aboutirent à la ratification par l'Assemblée nationale éthiopienne, le 8 décembre 1994, de la Constitution de la république fédérale. Il rappelle, ce qui fut parfois oublié, qu'à propos de l'Indépendance de l'Érythrée et du partage fédéral « there was no debate on alternative option » (p. 14). Il s'alarme des conflits de délimitation des territoires « ethniques » -- une isoglosse, est-elle une « bonne frontière » ? -- et des dangers que font courir à l'unité de l'État, le droit à la sécession octroyée, sur le modèle soviétique, à chacune des nationalités et la scolarisation, dans le primaire, dans les langues régionales. Comment des régions-États « ethniques », toutes neuves, aux limites indécises, aux administrations naissantes et aux moyens limités pourront-elles prendre en charge l'école primaire ? Feront-elles oublier les traditions de gouvernement local des « vieilles » régions comme le Choa, le Harär, le Wällo ? Le travail de l'auteur se révèle très pertinent, comme d'ailleurs le paragraphe consacré à l'aide fournie à la construction des écoles par la Swedish International Development Agency (SIDA) et à la définition des programmes et du matériel pédagogique prise en charge par l'USAID. Il rappelle combien les États- Unis étaient impliqués en Éthiopie : de 1952 à 1974, cet État a reçu plus de la moitié de l'aide accordée au continent africain, majoritairement une assistance militaire[3]. Ce furent les experts de l'USAID qui permirent l'enseignement de l'amharique, langue nationale, dans l'enseignement primaire. Le secondaire demeurait la chasse gardée des étrangers (40 % des professeurs entre 1961 et 1973), des Indiens avant 1961, puis des volontaires du *Peace Corps*. L'Université Haylä Sellasé, comme il se devait, et les écoles supérieures étaient des calques, des appendices, des succursales des universités américaines qui octroyaient de nombreuses bourses aux États-Unis. Elles décernèrent force diplômes de doctorat *honoris causa*[4] au *negus* qui détint le portefeuille ministériel de l'Éducation jusqu'en 1966. Après une éclipse pendant la période de Mängestu, les experts de l'USAID sont revenus en force avec les prêts de la Banque mondiale, le budget de l'Éducation et la dette se sont accrus alors que le secteur de l'agriculture est, comme par le passé, négligé.

Un chapitre est entièrement consacré à la définition de l'éducation informelle, définition théorique et définition appliquée au cas éthiopien. Tekeste passe ensuite en

revue les systèmes traditionnels de transmission des connaissances de l'Éthiopie rurale. Il reprend les analyses d'Asmaron Läggäsä sur le système de classes d'âge et de génération des Oromo, le fameux *gäda/gadaa* auquel il attribue une base égalitaire et où il constate : « The high democratic content of its social organization » (p. 33). Peut-on raisonnablement s'appuyer sur ce système pour développer une éducation, même informelle ? En effet, les tentatives de rétablissement du *gäda* se heurtent aux progrès de l'islam et du christianisme et, même si l'auteur le mentionne, il ne concernait que les hommes. Tekeste néglige l'amharisation des Oromo par l'école et les médias, mais également par l'urbanisation, la fréquentation de l'administration et des marchés. La diglossie fait partout des progrès notamment par les mariages. Comme il le note, dans maintes villes d'Oromie les parents demandent à ce que leurs enfants soient, dès le primaire, alphabétisés en amharique. Dans les colonnes des journaux éthiopiens, on continue de lire que les parents, dans les régions non amhara, font pression pour qu'on apprenne très tôt la langue nationale à leurs enfants. Ces remarques expliquent la situation paradoxale des Amhara, moins alphabétisés que les Tegréens, les Oromo et les peuples du Sud en général. En effet, dans les années 1970, des paysans amhara du Choa expulsaient les instituteurs envoyés par l'État car, étant nés amhara, ils n'avaient pas besoin de l'apprendre (témoignage personnel). En outre, le décret de 1944 qui interdisait leur territoire aux missions, les privaient, en conséquence, de l'enseignement des missions lesquelles étaient obligées d'utiliser l'amharique. L'auteur insiste, à juste titre, sur l'apport culturel indéniable des écoles d'églises (20 000) et sur les monastères où est enseigné en plus de la théologie, de la patristique, l'art du *qäné,* du double sens. Il voudrait installer dans les enclos des églises, territoires sacrés, et auprès des mosquées et dans les medersa, les centres de diffusion de cet enseignement informel qu'il appelle de ses voeux. Pour fournir un argument à sa proposition, il rappelle le rôle très important que l'Église évangélique Mäkannä Iyyäsus a eu dans l'enseignement communautaire du développement parmi les Oromo du Wällägga. Alors que je suis volontiers Tekeste dans son analyse des insuffisances du système éducatif d'État et de l'apport culturel indéniable de l'enseignement dans les monastères et dans les medersa, comme d'autres avant moi (K. E. Knutsson, H. S. Lewis), je m'interroge sur le caractère « intrinsèquement démocratique » du *gäda,* et surtout, je ne vois pas comment il servirait à la diffusion d'une culture, même informelle. Je suis très réservé quant à l'utilisation du réseau des lieux de culte pour diffuser l'enseignement non formel. L'auteur signale le cas de l'Iran de Khomeiny comme exemple de mobilisation efficace des masses. Certes, l'islam en Éthiopie n'a pas connu de *jihad* depuis le XVIe siècle, mais aucun gouvernement ne prendra le risque de renforcer des mouvements irrédentistes. J'évoquerai l'exemple de l'enseignement ecclésiastique par le malaise ressenti par des élèves de l'école secondaire qui, sous Haylä Sellasé, hésitaient encore : qui croire, le professeur qui lui avait dit que la Terre était ronde ou le prêtre qui lui assurait qu'elle était plate ? On attribue à Menilek cet adage, connu et répété par tous en Éthiopie, en substance : « L'État pour tous et la religion pour chacun. » Peut-on aller contre ce sentiment largement partagé ? J'ai beaucoup d'estime pour les écoles de mission dont les fidèles ont subi et subissent encore des pressions, des moqueries et des vexations, mais je m'inquiète du débarquement, même sous Mängestu, de nombreuses sectes millénaristes et pentecôtistes. Pourvues de fonds abondants qu'elles se procurent aux États-Unis, elles répandent une idéologie qui, pour le moins, n'apparaît pas favoriser le développement.

Dans le chapitre consacré à la pression et l'influence exercées par les deux principaux donateurs, la Suède et les États-Unis, l'auteur fait preuve d'un sens de la formule pour épingler les idées reçues. Le manque de fonds est, certes, un frein mais moins que les difficultés à utiliser tous les fonds ! Il signale le succès indéniable de la campagne d'alphabétisation lancée par le régime honni de Mängestu, dans les années 1980 et primée par l'Unesco mais rappelle que cet effort n'a pas été entretenu. Il déplore que, depuis 1991, le renchérissement du coût de la vie ait fait diminuer la proportion d'enfants scolarisés dans le primaire, notamment dans les campagnes. Il est amené à douter de l'objectif de toucher 72 % des enfants de 7 à 12 ans au prochain siècle d'autant que les parents ont besoin du renfort de leur travail pour assurer la subsistance de la famille. Tekeste examine les débouchés de l'enseignement secondaire et de l'enseignement professionnel dans une économie qui ne peut fournir que 100 000 emplois dans ces secteurs d'activité. Il se penche sur la formation des futurs professeurs et sur leur rémunération qui « mange » les budgets.

Tekeste présente un livre dont le principal mérite est l'absence de tabou : tout est discuté et il n'hésite jamais à prendre partie. Sa solide formation d'historien lui est d'un grand recours. Si l'auteur ne faisait pas preuve de lucidité dans la dénonciation des insuffisances criantes du système d'éducation formel, on pourrait lui reprocher de se faire l'introducteur de l'informel dans l'éducation, comme un effet de mode. En effet, en Afrique, quand on ne sait plus quoi faire, quand on constate l'échec, on recourt « aux activités informelles ».

Il faut le répéter, ce livre n'est pas seulement un pamphlet, c'est un manifeste plein de bonnes intentions et de constats pertinents, et certaines des solutions proposées, notamment l'utilisation du réseau des sanctuaires religieux, n'est pas à écarter mais, en Éthiopie, c'est la puissance publique qui a introduit l'enseignement, formel et informel, et elle ne peut s'en retirer sur la pointe des pieds.

NOTES

1. Uppsala, Uppsala University, Uppsala Reports on Education no 29.

2. Phrase, lucide, prononcée en avril 1991, lors de la Conférence internationale des Études éthiopiennes à l'Université d'Addis Abäba, par Mesfin Wolde Maryam, professeur de Géographie à cette même université (témoignage personnel). Cf. Stefan Brüne, « Internationale A ¨ thiopien Konferenz in Addis Abeba oder wie eine wissenschafliche Tagung zum Politik wurde », *Afrika Spektrum,* 1, 1991, pp. 99-112.

3. Cf. les mémoires du conseiller diplomatique états-unien de Haylä Sellasé de 1936 à 1974 : John H. Spencer, *Ethiopia at Bay : a Personal Account of the Haile Sellasie Years,* Algonac, Reference Publications Inc., 1987.

4. Pieusement conservés dans les vitrines de l'Institut des études éthiopiennes de l'Université d'Addis Abäba.