

## **Éduquer les femmes de la nation éthiopienne : discours d'émancipation et assignations sexuées (1941-1991)**

*Pierre Guidi\**

Entre le début du xx<sup>e</sup> siècle et l'occupation italienne (1936-1941), le gouvernement éthiopien a établi une vingtaine d'écoles. Parmi elles, l'école Menen, un établissement destiné aux filles de l'aristocratie éthiopienne et des familles expatriées, a ouvert ses portes en 1930 à Addis-Abeba. Par ailleurs, dès le dernier tiers du xix<sup>e</sup> siècle, des missions catholiques et protestantes scolarisaient des filles, dispensant des éducations distinctes en fonction du rang de leurs élèves. Avant cela, l'éducation scolaire était le fait de l'Église orthodoxe éthiopienne et des *medersa* qui enseignaient à très peu de filles. C'est à partir de 1941 que le gouvernement a mis sur pied un système éducatif théoriquement destiné à toute la population en âge d'être scolarisée. L'institution scolaire est l'appareil d'État qui a formé le personnel de la centralisation et travaillé à renforcer le sentiment national. La concentration du pouvoir aux mains de l'État central et la redéfinition du nationalisme, entre 1941 et 1991 ont pris place dans le cadre de deux idéologies successives, le paternaliste progressiste de Hailé Sélassié (jusqu'à 1974) et le marxisme-léninisme du régime militaire du Derg<sup>1</sup> (1974-1991).

Comme l'a montré l'histoire des femmes et du genre, les constructions des États-nations sont des processus genrés, car ils impliquent une redéfinition des rôles assignés aux femmes et aux hommes. Aux femmes, la fonction d'assurer la reproduction biologique de la nation en œuvrant dans les domaines domestique, de l'éducation et du soin ; aux hommes, celle de servir l'État dans les domaines politique, militaire et économique [Auslander, Zancarini-Fournel, 2000, p. 5]. Il en a été de même dans les empires coloniaux, où les hommes ont été les auxiliaires du pouvoir dans l'administration et l'armée, tandis que les femmes devaient transformer les sociétés de l'intérieur par des pratiques domestiques importées d'Europe

---

\* Chargé de recherche, Ceped, IRD-Université de Paris.

1. « Derg » signifie « comité » en amharique. Désignant le comité militaire qui a pris le pouvoir à la faveur de la révolution de 1974, il qualifie par extension le régime dominé par Mengestu Hailé-Mariam au pouvoir jusqu'à 1991.

[Hansen, 1992]. Dans cette mise en ordre hiérarchisée des rôles sociaux, les quelques métiers assignés aux femmes prolongent à l'extérieur du foyer les fonctions maternelles et maritales : soigner, éduquer, assister les hommes [Perrot, 1987]. L'histoire et l'anthropologie des femmes et du genre en Éthiopie ont fait l'objet de travaux stimulants sur le politique [Abye, 2016 ; Herman, 2016 ; Ashenafi, 2009 ; Poluha, 2002 ; Berhane-Selassie, 1997]. Il manque toutefois des travaux qui articulent l'éducation des femmes à la construction de l'État-nation. Cet article analyse, d'une part, les discours sur les rôles assignés aux femmes en fonction des visions évolutives de la nation et les enseignements scolaires correspondants. Il propose, d'autre part, une analyse générationnelle attachée aux femmes scolarisées sous Hailé Sélassié et devenues adultes sous le Derg, pour comprendre les processus d'appropriation et les conditions de transmission de ce qu'elles ont appris. Il s'organise en deux parties consacrées respectivement aux deux régimes politiques et s'intéresse aux continuités, aux infléchissements et aux ruptures à l'œuvre.

Une génération sociale ne se définit pas par sa contemporanéité, mais par son exposition à une socialisation commune qui définit un « habitus générationnel ». L'extension d'une génération est ainsi variable : elle est circonscrite par des découpages sociaux comme le sexe et la classe, ou géographiques comme le fait d'habiter un centre ou une périphérie, une ville ou une campagne, etc. Ainsi, « on ne peut définir une génération qu'à l'intérieur d'univers sociaux précisément définis » [Mauger, 2013, p. 113]. Les femmes, sujets de cette étude ont vécu la même socialisation scolaire dans les années 1960-1970, puis la révolution marxiste de 1974 et son discours inédit sur la « question des femmes » ; nous verrons plus en détail ce en quoi elles « font génération ».

L'analyse du discours sur les places et les rôles des femmes de la nation repose sur des sources de presse et des documents officiels de l'État, en particulier du ministère de l'Éducation. Des matériels pédagogiques (manuels scolaires et livres d'alphabétisation) donnent à voir les enseignements spécifiques destinés aux femmes. Enfin, des entretiens, menés auprès de femmes scolarisées dans les années 1960 et devenues enseignantes après la révolution de 1974, ont porté sur la socialisation scolaire et les formes d'appropriation et de transmission des rôles assignés et des savoirs appris. Ces entretiens ont été conduits entre 2010 et 2016 dans deux capitales régionales, Soddo (Wolaita) et Weldia (Wello), puis à Addis-Abeba<sup>2</sup>. À ce stade de mes recherches, je m'appuie sur ces exemples concrets pour proposer des pistes à approfondir.

## **Éduquer les femmes d'une nation moderne et conservatrice (1941-1974)**

Son pouvoir restauré en 1941, Hailé Sélassié a engagé une politique de centralisation nourrie d'un discours nationaliste et modernisateur. Ce projet impliquait de nouveaux rôles pour les hommes et les femmes que le système scolaire en

---

2. Les huit entretiens mobilisés ici font partie d'un corpus de 36 entretiens dont ils reflètent les contenus.

construction était chargé de former. Comment les femmes ont-elles été socialisées dans les écoles du régime de Haïlé Sélassié ? À quels discours et enseignements genrés ont-elles été exposées ? Quelle a été leur expérience scolaire ?

*Partager le pouvoir des hommes ou se conformer à des rôles féminins assignés ?*

Dans les années 1950, alors que les filles investissaient doucement le système scolaire, des voix féminines, membres des élites urbaines et proches du pouvoir, s'exprimaient en faveur de leur éducation. Une de leurs tribunes était *Ethiopia Observer*, une revue mensuelle d'informations et d'analyses sur la société éthiopienne. Plusieurs articles et numéros spéciaux étaient consacrés aux femmes éthiopiennes, en particulier lorsque ce journal était dirigé par la féministe britannique Sylvia Pankhurst<sup>3</sup> [Bizuneh, 2001]. Senedu Gebru, scolarisée en France et en Suisse (1928-1933), résistante pendant l'occupation italienne (1936-1941), directrice de l'école Menen (1949-1957), écrivaine prolifique, puis première femme élue au Parlement éthiopien en 1957 [Molvaer, 1997], était une des plumes les plus célèbres. À première vue paradoxal, leur discours revendiquait, d'une part, l'égalité entre les sexes et leur participation égale au pouvoir politique et économique ; et cantonnait, d'autre part, le rôle des femmes dans la sphère domestique et les métiers féminins.

Dans l'introduction du numéro d'avril 1957 entièrement consacré aux femmes éthiopiennes [*Ethiopia Observer*, avril 1957], Sylvia Pankhurst rappelait que ces dernières avaient obtenu le droit de vote en 1955. Leur position était donc « plus avancée que celle de leurs sœurs dans de nombreux pays<sup>4</sup> », comme en Suisse où les femmes ne votaient toujours pas. Par ailleurs, les Éthiopiennes pouvaient accéder sans restrictions à l'université ou à des métiers prestigieux, à la différence, là encore, de nombreux pays européens. Dans le même volume, Senedu Gebru affirmait qu'elles étaient résolues à partager les métiers, les responsabilités et les privilèges des hommes. Mais ces arguments qui remettaient en question l'ordre sexué reflétaient des préoccupations qui ne pouvaient être que celles de l'élite. La Constitution de 1955 avait certes instauré le suffrage universel, mais la signification en était négligeable [Zewde, 2001, p. 207]. Seuls les grands propriétaires pouvaient concourir et le droit de vote, s'il était accordé aux femmes, ne concernait de fait que les dignitaires. De même, les femmes susceptibles d'avoir l'ambition d'accéder à l'université, puis de partager le pouvoir économique et politique des hommes, étaient une infime minorité. Toutefois, il ne faut pas voir la seule marque d'un féminisme élitiste. Il s'agissait tout autant d'une aspiration projetée, dans un avenir plus ou moins lointain, pour l'ensemble des Éthiopiennes. Dans les années qui ont suivi la libération, les élites intellectuelles éthiopiennes percevaient le

3. Après, avoir consacré la première partie de sa vie aux luttes des femmes pour le droit de vote et à l'établissement de partis communistes en Europe, Sylvia Pankhurst est devenue pro-éthiopienne et fervent soutien de Haïlé Sélassié à l'occasion de l'occupation italienne.

4. Toutes les traductions de l'anglais et de l'amharique vers le français sont de l'auteur.

temps de la nation comme une marche vers le progrès – ce dernier s’incarnant dans l’école – et la foi en l’avenir était grande.

Plus représentatif des ambitions du système scolaire était le discours sur la préparation des femmes à leurs rôles sociaux de mères et d’épouses. Toujours dans l’*Ethiopia Observer* de 1957, Mary Tadesse, de retour d’études de sociologie en Grande-Bretagne, future fonctionnaire du ministère de l’Éducation puis des Nations unies, écrivait :

[...] la femme éduquée enrichit la vie de ses enfants, de son foyer et de l’environnement en général. Si des hommes éthiopiens considèrent que l’éducation des femmes est un gaspillage, ils poussent l’Éthiopie à marcher sur une seule jambe. Les fondations morales de la société résident dans la famille et spécifiquement dans la mère [...]. [*Ethiopia Observer*, avril 1957, p. 105]

Cette citation reprend trois arguments clés de la scolarisation des femmes, en cours à l’échelle internationale depuis le XIX<sup>e</sup> siècle. Tout d’abord, éduquer les femmes, elles-mêmes éducatrices des générations futures à travers la famille, a un effet multiplicateur ; elles sont considérées comme un vecteur pour reproduire ou transformer des ordres sociaux. Elles sont ensuite garantes de la bonne moralité des familles et donc de la stabilité des sociétés. Ainsi, lorsque le projet pédagogique, national ou colonial, visait des transformations sociales, les femmes devaient être agentes du changement en même temps que gardiennes des traditions. Enfin, l’idée que leur éducation devait aller de pair avec celle des hommes reflétait la volonté de créer des couples modèles symbolisant le progrès.

Ainsi, l’éducation féminine impliquait une politisation de la reproduction sociale. Au même moment dans les colonies, comme en Afrique-Occidentale française, il s’agissait de créer un modèle familial témoin du bien-fondé de la domination coloniale [Barthélemy, 2010, p. 233]. En Afrique du Sud, l’éducation des femmes noires visait à assurer la survie de la « race » dans une société ségréguée, résister à l’apartheid et anticiper sa chute [Healy-Clancy, 2014, p. 101 ; p. 157]. En Éthiopie, il s’agissait de guider une nation indépendante dans la voie du progrès. C’est pourquoi Senedu Gebru affirmait que son rôle en tant que directrice de l’école Menen était de former des « citoyennes patriotes » [*Ethiopia Observer*, avril 1957, p. 78], à l’image de celles qui s’étaient battues deux décennies auparavant contre l’envahisseur italien, et dont le souvenir était vivace. À celles et à ceux qui accusaient le système scolaire, et l’éducation féminine en particulier, de nuire à l’identité de l’Éthiopie en important un mode de vie européen, Senedu Gebru répondait par un impératif patriotique. La même idée de dévouement patriotique s’incarnait dans l’orientation professionnelle des élèves : c’est pour servir le pays que les femmes devaient s’engager dans les métiers d’enseignantes et d’infirmières.

### *Des savoirs scolaires féminins et des enseignements mixtes*

Depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, des enseignements domestiques étaient prodigués dans des établissements missionnaires puis, à partir de 1930, à l’école Menen.

Dans les années 1940, les élèves apprenaient la couture, la confection de vêtements pour enfants et la vannerie – « activités d’une grande importance pour les futures épouses et mères au foyer » [Empress Menen School, 1957, p. 53]. Progressivement, des leçons de cuisine, d’hygiène, de puériculture et de soins infirmiers ont été ajoutées. Puis, au cours des années 1950, ces enseignements ont été systématisés en une discipline à part entière, *Home Economics*, alors courante en Grande-Bretagne et aux États-Unis, pour être diffusés de façon uniforme dans toutes les écoles du pays. Dans les années 1960, elle était enseignée quatre heures par semaine à partir du grade 4<sup>5</sup> [MOEFA, 1967]. Un manuel scolaire du début des années 1970 contenait les sous-sections suivantes : relations humaines et vie familiale ; couture et confection ; soins aux enfants ; hygiène ; nutrition ; premiers soins médicaux ; planification des activités et gestion des ressources domestiques [MOEFA, 1971]. L’objectif était de produire une véritable professionnelle du domestique, dotée de savoirs théoriques et de techniques codifiées. La rationalisation des activités domestiques était le pendant de la rationalisation bureaucratique de l’État, dont la tâche était assignée aux hommes. Par ailleurs, les contenus de *Home Economics* avaient une visée professionnalisante ; ils donnaient des bases solides pour des formations plus poussées vers lesquelles orienter les élèves. Les leçons d’hygiène personnelle, domestique et communautaire, de nutrition, d’anatomie, de pathologie, de premiers secours, de soins aux enfants et de relations humaines préparaient aux métiers de la santé et du travail social. Les cours de couture introduisaient aux métiers de la confection. Ceux sur la planification des activités et la gestion des ressources préparaient aux métiers administratifs et commerciaux.

Une telle conception de l’éducation des femmes correspondait au projet politique de Hailé Sélassié. Prônant le progrès économique et le conservatisme moral, il reposait sur la combinaison d’imports maîtrisés de techniques et de savoirs occidentaux et sur la valorisation des valeurs et du mode de vie éthiopien. Dans l’Éthiopie des années 1940 à 1970, l’attrait pour les pratiques domestiques venues du monde occidental, liées à un mode de vie « moderne », était fort au sein de la population urbaine. Cependant, pour les Éthiopiennes, *Home Economics* devait simultanément servir à la transmission des savoirs et savoir-faire féminins hérités de leurs aïeules. La publication en 1945 du manuel scolaire *Empress Menen School Book*, qui rassemble des recettes européennes et éthiopiennes, est à cet égard emblématique. Thomas Guindeuil a bien montré comment ce manuel procède d’une fixation de la tradition culinaire éthiopienne participant à la construction nationale [Guindeuil, 2016].

Si l’école mettait l’accent sur les fonctions domestiques et des orientations professionnelles assignées, les élèves étaient exposées aux mêmes enseignements académiques que les garçons sur la majorité du temps scolaire. L’école Menen dispensait dès 1953 un cursus secondaire complet [Empress Menen School, 1957,

---

5. Le cursus primaire scolaire éthiopien, calqué sur le modèle britannique, est organisé en grades de 1 à 12.

p. 63] qui préparait les élèves au diplôme général de fin d'études secondaires, l'*Ethiopian School Leaving Certificate* (ESLC). Ainsi, l'éducation des Éthiopiennes n'était pas de qualité inférieure à celle de leurs homologues masculins, comme c'était le cas, à de rares exceptions près, en situation coloniale. Tout au long des années 1960, tandis que l'école Menen continuait de tenir son rôle d'établissement d'élite, les jeunes éthiopiennes des classes moyennes urbaines ont progressivement investi les écoles secondaires mixtes qui ouvraient leurs portes à Addis-Abeba et dans les capitales des provinces. Le mouvement a été timide, mais significatif. En 1971, elles étaient, à l'échelle du pays, 11 205 élèves, soit 21 % des inscrites dans les grades 9 à 12 [Balsvik, 1985, p. 55]. Apprenant dans les mêmes classes que les garçons, elles avaient accès aux mêmes enseignements académiques et pouvaient se présenter à l'ESLC.

Mais ces enseignements généraux étaient fortement genrés. Les femmes n'étaient pas représentées dans les matériels pédagogiques en dehors des manuels de *Home Economics*. Une des très rares femmes présentes dans un manuel d'histoire importé de Grande-Bretagne utilisé dans les années 1950 et 1960 était Florence Nightingale, dont le féminisme militant était passé sous silence pour ne retenir qu'un édifiant dévouement féminin [Horniblow, Sullivan, 1953, p. 154-161]. À l'inverse, les Éthiopiennes célèbres, grandes reines ou résistantes à l'occupation italienne, qui faisaient l'objet d'articles détaillés dans *Ethiopia Observer*, étaient totalement absentes des manuels scolaires. Alors que les intellectuelles écrivaient des articles pour mettre en lumière les talents de chefs d'État et le courage au combat des femmes éthiopiennes, les enseignements ne valorisaient que les prolongements des fonctions maternelles.

### *L'expérience scolaire : se forger face à la contrainte*

Pour comprendre comment les élèves se sont approprié le modèle de féminité inculqué, il faut se pencher sur les rapports sociaux de sexe à l'œuvre dans l'espace scolaire. En 1970, les enseignantes constituaient 10 % du corps enseignant [Wagaw, 1979, p. 164]. Les élèves, elles-mêmes très peu nombreuses, évoluaient ainsi dans un espace scolaire masculin. En conséquence, à la différence des élèves de l'école Menen scolarisées dans un espace protégé (bien que soumises à une discipline stricte), leur socialisation scolaire a été marquée par la confrontation directe avec des violences sexistes. Elles ont dû d'abord affronter des manifestations quotidiennes de réprobation sociale. Encore au début des années 1970, être en âge d'avoir des relations sexuelles et passer ses journées au contact de garçons, fût-ce dans une salle de classe, faisait peser sur les jeunes filles un très fort soupçon d'amoralité [B. A., entretien, 2010]. Elles subissaient des pressions sexuelles de la part de leurs camarades garçons qui les « tourmentaient impunément sur le chemin de l'école comme dans l'école ». Ces pressions étaient la cause de nombreuses interruptions d'études [Y. A., entretien, 2011]. De plus, les préjugés dévalorisants sur leurs capacités intellectuelles imprégnaient la relation pédagogique. Les mauvais résultats d'un garçon étaient imputés à son manque de travail, ceux

d'une fille à son manque de capacités. Une élève des années 1960 se souvient que les adolescentes qui maîtrisaient mal leur leçon se voyaient signifier par les enseignants qu'elles feraient mieux de se marier plutôt que de perdre leur temps à l'école [T. Z., entretien, 2011]. Enfin, de jeunes hommes enseignants pratiquaient le chantage au mariage ; refuser pouvait se traduire par des brimades ou un échec scolaire assuré [Y. A., entretien, 2011]. Les anciennes élèves témoignent que celles qui terminaient leurs études étaient particulièrement aguerries. Il s'agissait aussi de celles qui étaient assurées du soutien sans faille de leur famille. Elles étaient souvent filles d'enseignants ou de fonctionnaires de l'administration ; de pères formés à l'école, qui croyaient en son discours progressiste, et de mères souvent analphabètes qui aspiraient pour leurs filles à un avenir libéré des plus dures contraintes patriarcales. Une ancienne élève se souvient : « Ma mère me 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 sombre". Mes parents étaient contre le fait de se marier jeune, pour les garçons et surtout pour les filles » [T. Z., entretien, 2011]. Les métiers féminins étaient alors considérés comme des opportunités qui permettaient d'accéder à l'autonomie financière.

Cette expérience scolaire difficile a eu un fort impact sur la construction de l'identité individuelle et collective des femmes qui sont arrivées au bout du cursus secondaire. Leur position subalterne leur a imposé un surinvestissement pour tenter d'obtenir la même légitimité que leurs homologues masculins. Elles ont dû ajuster leurs comportements avec une marge de manœuvre limitée : contre leur supposée amoralité, adopter un comportement modèle ; face à la mauvaise appréciation de leurs capacités intellectuelles, travailler assidûment pour être les meilleures ; pour résister aux pressions sexuelles, rester toujours entre elles et ne jamais s'adresser à un garçon ; être exemplaires pour encourager leurs cadettes [Y. A., entretien, 2011]. À travers cette « tactique du dominé », elles ont incorporé une éthique du travail et un sens de la morale qui ont durablement façonné leurs individualités. Elles se sont par ailleurs saisies des discours scolaires sur leurs futurs rôles sociaux. Elles n'ont pas envisagé de rejeter les fonctions dévolues aux femmes. Elles auraient un emploi salarié tout en étant des maîtresses de maison modèles, gérant des foyers prospères et en bonne santé. De plus, les caractéristiques de la maîtresse de maison promues par la discipline *Home Economics* étaient valorisantes et sources de confiance en soi. Elles se voulaient des femmes responsables, avisées, dotées de savoirs scientifiques, compétentes, différentes, mais égales aux hommes. Elles se sont appuyées sur les « qualités » féminines pour augmenter leur espace de liberté, semblables en cela aux diplômées d'Afrique de l'Ouest étudiées par Pascale Barthélemy qui « [remettaient] en cause la domination masculine, [valorisaient] l'indépendance économique féminine, mais [souhaitaient] préserver ce qu'elles appellent leurs "rôles féminins" » [Barthélemy, 2010, p. 262].

Par leur origine sociale et leur socialisation scolaire commune, les femmes scolarisées dans les années 1960, devenues adultes au moment de la révolution, constituaient une nouvelle génération sociale féminine. Elles acceptaient les rôles genrés promus par l'école, tout en remettant en question la position dominée des

femmes. Elles aspiraient à des mariages égalitaires et à l'autonomie financière grâce au salariat. Conscientes que les femmes devaient être déterminées et tenaces pour se faire une place, elles étaient animées par un fort sentiment de solidarité féminine. Au milieu des années 1970, chaque ville de province disposait d'un groupe de femmes diplômées du secondaire, la plupart enseignantes. Bien que très peu nombreuses, les membres de cette génération ont été appelées à jouer un rôle essentiel dans la mobilisation scolaire initié par le régime marxiste-léniniste du Derg.

## **Éduquer les femmes pour l'Éthiopie socialiste (1974-1991)**

À partir de 1974, la mise en place d'un régime se revendiquant du marxisme-léninisme s'est accompagnée d'un nouveau discours sur l'émancipation et la mobilisation politique des femmes, qui impliquait de nouvelles ambitions éducatives.

### *Un féminisme marxiste-léniniste*

Alors que les idées formulées dans les années 1950 sur le rôle des femmes et leur éducation se sont perpétuées dans la presse et le système scolaire jusqu'à la révolution, un nouveau discours a été parallèlement élaboré dans les revues clandestines du mouvement étudiant éthiopien, par exemple *Tenesh Ityopyawit* (Éthiopienne lève-toi !), éditée par les étudiantes éthiopiennes aux États-Unis et en Europe. Ces militantes, qui ont mis la question des femmes au programme du mouvement étudiant et qui avaient l'opportunité d'étudier dans des universités européennes et nord-américaines, étaient l'élite de la génération scolarisée dans les années 1960. Dans la foulée de la révolution de 1974, leurs idées ont été largement diffusées par la presse officielle, notamment la revue *Abyotawit Ityopya* (L'Éthiopie révolutionnaire) publiée à partir de 1976. Politisées dans le contexte international des mouvements étudiants des années 1960-1970, elles étaient marxistes et anti-impérialistes.

Leur critique radicale du régime de Hailé Sélassié, qualifié de féodal, et des pays capitalistes qui le soutenaient, les distinguaient grandement de leurs aînées des années 1950. Là où ces dernières souhaitaient promouvoir les femmes par l'éducation sans remettre en question l'ordre social, la nouvelle génération s'appuyait sur les travaux de Marx et Engels, Alexandra Kollontaï ou encore Clara Zetkin pour dénoncer la double oppression de classe et de sexe subie par les Éthiopiennes. L'émancipation des femmes découlerait de celle de l'ensemble des masses opprimées par le féodalisme. Alors que les intellectuelles des années 1950 insistaient sur la nécessité d'éduquer des mères et des épouses, cette nouvelle génération comparait l'espace domestique à une prison pour les femmes. Dans le livre *Les femmes et l'évolution sociale* (*Sétenna Yehebreteseb Edget*) paru en 1976, Negest Adane, diplômée de médecine de l'université de Moscou, synthétisait les idées des militantes devenues la rhétorique officielle du Derg. Elle écrivait que le monde des femmes était « réduit aux quatre murs de leurs maisons » et qu'elles étaient soumises à un travail quotidien harassant non reconnu par la



société [Adane, 1976, p. 16-19]. Trois ans plus tôt, la revue militante *Tenesh Ityopyawit* critiquait la constante subordination des femmes aux hommes dans les métiers féminins (les secrétaires aux hommes qu'elles assistaient, les infirmières aux médecins, etc.) [Février-mars 1973, p. 3]. Alors que leurs aînées revendiquaient le partage du pouvoir et des fonctions prestigieuses pour les femmes hautement diplômées, les militantes marxistes revendiquaient l'égalité entre les sexes pour toutes les Éthiopiennes, grâce à l'abolition de la société de classe.

Mais cette génération militante ne se positionnait pas pour autant contre la génération précédente, dont elle se pensait à bien des égards héritière. Les marxistes célébraient dans leurs écrits les femmes patriotes [*Ethiopian Herald*, 22 juillet 1980] comme Senedu Gebru pour qui elles avaient un immense respect. Senedu Gebru était pour elles un exemple à imiter, une résistante, une directrice d'école et une membre du parlement qui avait encouragé ses élèves à se considérer comme les égales des hommes et à lutter contre les obstacles dressés par ces derniers. Leurs critiques s'adressaient plus volontiers au féminisme libéral qui détournait les femmes de la lutte révolutionnaire, dans le sillage de l'orthodoxie marxiste-léniniste sur la question des femmes [*Ethiopian Herald*, 6 avril 1975].

Malgré des revendications d'égalité entre les sexes, le rôle des femmes dans la reproduction sociale demeurait central. En citant Alexandra Kollontaï, Negest Adane expliquait qu'une femme n'était pas seulement une travailleuse et une citoyenne, mais aussi une mère, une « porteuse d'avenir » [Adane, 1976, p. 108] ; ce qui impliquait de répondre à des besoins spécifiques concernant le droit du travail, la gestion du foyer, les tâches maternelles et l'éducation des enfants pour lesquels les femmes devaient être fermement soutenues. Ceci n'était pas présenté comme une assignation au foyer, mais comme la reconnaissance que des tâches spécifiques nécessitaient un soutien spécifique, pour alléger la charge des femmes et faciliter leurs activités hors du foyer. Cependant, leur fonction de « porteuses d'avenir » impliquait, en creux, une réactivation de la priorité accordée à leur rôle dans la reproduction de la nation. Mais cette fois, la production des générations futures était politisée au service de la construction de la société socialiste. La tension entre assignation au foyer et émancipation s'est ainsi trouvée renouvelée à l'intérieur d'un cadre conceptuel marxiste. Pourtant, en dépit de ces contradictions, la question de la libération des femmes doublement opprimées a pris une place centrale, inédite, dans le discours public.

Dès 1976, le programme de la *National Democratic Revolution* promulgué par le Derg a annoncé que tout-es les Éthiopiens-es sans distinction seraient éduqués pour participer à l'édification de l'Éthiopie socialiste. Si les femmes devaient, comme les hommes, être éduquées pour combattre le féodalisme et l'impérialisme [PMGE, 1976], l'éducation leur permettrait aussi de se libérer de la double oppression de classe et de sexe [MOI, 1977, p. 37-39]. La politique éducative a été multiforme. Le système scolaire a été étendu dans l'ensemble du pays, tout particulièrement vers les campagnes. Une campagne nationale d'alphabétisation de

masse a duré de 1979 à 1991. À partir de 1980, la *Revolutionary Ethiopian Women Association* (REWA) a été mobilisée pour alphabétiser et organiser les femmes.

### *Enseignements : les mères de la nation socialiste*

Malgré la nouveauté des discours sur l'émancipation des femmes, la continuité a primé dans les matériels pédagogiques. Une étude intitulée *Gender Analysis of Primary School Textbooks*, publiée en 1989 par le ministère de l'Éducation, démontrait que les enseignements ne reflétaient pas les discours du régime sur la libération des femmes. En histoire, 99 % des noms étaient masculins, tandis qu'en *Home Economics* 100 % étaient féminins [MOE, 1989, p. 17]. Les hommes faisaient toujours l'histoire et la place des femmes demeurait la sphère domestique. Les noms communs masculins définissaient les hommes comme « soldats », « travailleurs » et « citoyens », et les femmes comme des « mères » et des « sœurs », c'est-à-dire des appendices des hommes. Sur l'ensemble des manuels étudiés, en tête des adjectifs féminins venaient « enceinte », « fertile », puis « charmante », « jolie » et « décente ». Au contraire, en tête des adjectifs masculins venaient « meneur des travailleurs », « meneur révolutionnaire », « compagnon de bataille », « héros » et « combattant de la liberté » [*Ibid.*, p. 21]. En dépit du discours public sur la nécessité de libérer les femmes de la domination masculine, les manuels scolaires renforçaient fortement les normes de genre, et ne pouvaient que contribuer à leur reproduction [Zewdie, 1991, p. 97].

La discipline *Home Economics* est restée au programme, même si moins de temps lui était consacré : deux heures par semaine au lieu de quatre. Les contenus n'ont pas été substantiellement modifiés et des manuels produits sous le régime de Haïlé Sélassié, comme celui du grade 9 mentionné plus haut, ont été réédités tout au long des années 1980. Elle est certes devenue une discipline mixte, mais le fait que les garçons ne soient pas représentés dans les manuels signifiait qu'ils n'étaient pas concernés. La fonction des femmes au foyer comme régulatrices du progrès est restée centrale de l'éducation sous le régime socialiste. Un document publié en 1989 par la REWA, à la suite d'un colloque organisé sur l'avortement, manifestait une grande inquiétude quant à la nécessité de renforcer l'éducation familiale dans les programmes scolaires. Le document indiquait que des changements sociaux trop rapides étaient la cause de dérèglements au sein de la famille qui mettaient en danger la société entière. Il fallait donc se soucier d'enseigner les valeurs familiales « traditionnelles » aux adolescent-es [REWA, 1989]. Bien que les garçons aient été aussi visés, l'attention était toujours attirée sur la famille dont les femmes étaient considérées comme les gardiennes « naturelles ».

Dans le cadre de la campagne d'alphabétisation, les ouvrages produits pour les nouvelles et nouveaux lisant-es insistaient de même sur les rôles féminins dans la reproduction sociale. L'un d'eux, publié en 1983 et intitulé *Lectures sur les savoir-faire* (*Muya Nek Menbab*), traitait des symptômes des maladies infantiles et de la vaccination. Afin d'inciter la population à fréquenter les centres de santé, les illustrations mettaient en scène une femme paysanne et son enfant chez le

médecin. Ensuite, une partie consacrée aux rongeurs et aux insectes qui contaminent les aliments montrait des restes de nourriture, laissés sans couvercle, dans lequel des rats mangeaient. Enfin, les illustrations de la partie consacrée à l'hygiène montraient une femme brûlant des déchets dans une excavation creusée à l'extérieur de la maison et une autre versant des eaux usées dans un bac de filtrage fait de couches de pierres de différentes tailles. En introduction, les lectrices et les lecteurs pouvaient lire que les contenus avaient été élaborés afin d'être utiles aux adultes pour améliorer leur existence [MOE, 1983, introduction]. En effet, ce manuel donnait à voir un environnement matériel paysan, dans lequel apporter des transformations atteignables, et non un idéal « moderne » comme dans les manuels de *Home Economics*. Améliorer l'existence par les pratiques domestiques quotidiennes reposait visiblement sur les seules femmes. Leur rôle dans la reproduction sociale était mis au service du développement par le bas, propre au projet socialiste éthiopien qui, à l'instar des villages *Ujamaa* en Tanzanie, visait des communautés rurales autosuffisantes.

### *L'expérience éducative entre violences sexistes et nouvelles opportunités*

Si les savoirs enseignés tendaient à renforcer l'ordre genré, quelles ont été les dynamiques de genre dans le système scolaire formel, la campagne d'alphabétisation et la REWA ? Quel rôle a joué la génération d'enseignantes socialisée dans les écoles du régime de Haïlé Sélassié ?

La politique scolaire volontariste du gouvernement s'est traduite par la construction d'écoles primaires dans chaque *wereda* (« canton ») et d'une école secondaire dans chaque *awraja* (« département »). Les dynamiques sociales ont convergé avec cette politique, conduisant à une nette augmentation des effectifs féminins dans l'éducation formelle. Ceci distingue l'Éthiopie des autres pays africains où, dans les années 1980, la scolarisation des filles a baissé sous l'effet des politiques d'ajustement structurel [Lange, 1998]. En 1991, la part des filles dans les effectifs scolaires dépassait 40 % aux niveaux primaire et secondaire [TGE, 1992, p. 271]. La composition sociale des élèves s'est par ailleurs étendue de la petite bourgeoisie urbaine aux paysannes. Les témoignages s'accordent pour dire qu'une demande scolaire féminine a réellement vu le jour et que l'éducation des filles est devenue socialement acceptée ; ce processus timidement amorcé au cours des années 1960 s'est accéléré dans les premières années de la révolution. Le pourcentage des enseignantes du primaire a sensiblement augmenté entre 1974 et 1988, passant de 14 % à 24 %. Ce n'est pas le cas dans le secondaire où il a stagné autour de 10 % [MOE, 1988].

Dans son étude sur l'éducation des filles parue en 1989, Gennet Zewdie a remarqué que les enseignants avaient toujours une perception négative des capacités académiques de leurs élèves filles [Zewdie, 1991]. Les préjugés dévalorisants sur leurs capacités intellectuelles, répandus parmi les enseignants dans les années 1960, ont perduré. Plusieurs témoins insistent par ailleurs sur une accentuation des pressions sexuelles et des chantages au mariage exercés par des

enseignants. L'acceptation ou le refus se ressentaient immédiatement sur les résultats scolaires [Y. A., entretien, 2010]. Sous le régime de Hailé Sélassié, le phénomène était moins répandu et les pressions exercées moins fortes. De fait, ce type de pression et de chantage était bien plus risqué quand les scolarisées étaient peu nombreuses et, pour la plupart, filles d'enseignants ou de notables. La plus forte scolarisation des filles a ainsi eu un double effet sur leur expérience scolaire : elles ne subissaient plus la désapprobation sociale, mais étant en nombre plus important et d'origine sociale plus modeste, elles étaient plus anonymes et plus vulnérables. De manière générale, les filles n'avaient que très peu de recours face aux violences subies. En effet, bien que les enseignantes avaient foi en l'éducation des femmes comme source d'émancipation et étaient décidées à soutenir leurs élèves, elles n'étaient pas assez nombreuses et disposaient d'une marge de manœuvre bien plus limitée que le discours officiel ne le laissait entendre [B. A., entretien, 2010].

Sous le Derg, l'éducation des filles a ainsi relevé d'un double mouvement. D'une part, un nombre plus important de femmes a pu tirer profit de l'éducation scolaire et accéder à des métiers salariés. Bien qu'elles aient été toujours dirigées vers les métiers assignés d'enseignantes, d'infirmières et de secrétaires [Zewdie, 1991], cela signifiait à terme une plus forte présence dans les institutions scolaires, médicales, administratives et commerciales. Malgré les pressions subies à l'école, les filles et les femmes se sont mises en mouvement. D'autre part, comme sous Hailé Sélassié, l'expérience des formes spécifiques de violences sexistes vécues par les filles scolarisées a forgé des 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'études [A. T.-M., entretien 2010 ; B. A., entretien 2009 ; Y. A., entretien, 2010]. Par ailleurs, la rhétorique du régime sur l'émancipation des femmes, à laquelle les enseignantes adhéraient, a produit des effets en ce sens, même si les enseignements et les relations sociales dans les écoles reproduisaient les rapports de genre. Les dynamiques éducatives témoignent que les filles et les femmes ont utilisé l'école, en dépit de ses contradictions internes, comme un outil pour augmenter leur espace d'autonomie.

C'est ce que confirme la campagne d'alphabétisation. La première année, en 1979, 70 % des élèves étaient des femmes et des filles [Sjörström, Sjörström, 1983, p. 40]. Sur les trois premières années, elles étaient toujours plus nombreuses que les hommes [Mammo, 1985, p. 119]. Lors d'une étude de terrain menée 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 [Pankhurst, 1990]. Comment expliquer cet investissement des femmes dans la campagne d'alphabétisation ? Les femmes qui recevaient une éducation en nutrition, planning familial, maternité et hygiène de base dispensée par la REWA ont saisi l'opportunité d'apprendre des savoirs utiles à leurs activités quotidiennes [Berhane Selassie, 1984]. Ces enseignements étaient dispensés par d'anciennes élèves versées en *Home Economics*, pour qui diffuser ces savoirs et ces pratiques aux paysannes était une priorité [T. Z., entretien 2011 ; Y. M.,

entretien, 2010]. De façon générale, les enseignantes de l'école formelle se sont beaucoup investies dans la campagne d'alphabétisation [A. A., entretien, 2016 ; Y. M., entretien 2010 ; Y. A., entretien, 2010]. Il ne s'agissait pas seulement de transmettre aux paysannes les savoirs féminins qu'elles avaient appris à l'école, mais aussi de « défendre l'égalité des femmes » [Y. M., entretien, 2010]. Pour elle, rôles féminins et marche vers l'égalité pouvaient très bien aller de pair ; discours émancipateurs et assignation aux rôles féminins n'étaient pas perçus comme contradictoires.

De plus, les classes d'alphabétisation et les activités de la REWA permettaient de passer du temps hors du foyer et ouvraient à une plus large sociabilité. Souvent considérée sous le seul angle du contrôle social des femmes [Clapham, 1988], la REWA leur permettait d'échanger et de s'exprimer en public, ce qui était réservé aux hommes dans les espaces mixtes. Elles y soulevaient de nombreuses questions liées à leurs conditions de vie et aux rapports de pouvoir quotidien avec les hommes [T. Z., entretien, 2011 ; A.-A. G.-M., entretien, 2015]. Leur propre expérience, la possibilité d'échanger à ce sujet et la rhétorique du gouvernement ont contribué à sensibiliser largement les femmes sur l'inégalité dans les rapports sociaux de sexe. Comme le rappelle une enseignante active dans la REWA : « C'est sous le Derg que les femmes ont pris conscience qu'elles pouvaient défendre leurs droits » [A.-A. G.-M., entretien, 2015]. À cet égard, celles qui enseignaient dans la campagne d'alphabétisation et la REWA se considéraient, et étaient perçues par les paysannes et les urbaines des classes populaires, comme des personnes-ressources [A. G., entretien, 2016].

## Conclusion

La tension entre égalité et différence hiérarchisée des sexes a traversé un demi-siècle de discours public et de politiques scolaires, du paternalisme progressiste de Hailé Sélassié au marxisme-léninisme du Derg. Le premier volet du discours, qui revendique un accès égal au pouvoir politique et aux carrières professionnelles, a connu une extension dans l'espace social, des femmes des élites vers toutes les Éthiopiennes. Plus concrètement, c'est le second volet qui a primé dans les politiques scolaires. Le rôle des femmes dans la construction nationale a été restreint à la reproduction sociale, politisée au nom de visions distinctes du progrès social, d'une modernisation inspirée des pays occidentaux capitalistes à un modèle de développement socialiste. Adhérant aux discours sur l'égalité, les femmes scolarisées ont défendu leurs rôles sociaux féminins tout en mettant en cause la hiérarchie entre les sexes. Elles ont utilisé l'éducation scolaire pour revendiquer une reconnaissance de leurs compétences spécifiques et accéder à des métiers salariés. Ainsi, plus que les rôles sociaux assignés, ce sont les violences sexistes et l'infériorisation des femmes qu'elles ont remises, et continuent de remettre, en cause – à l'école, dans leurs foyers et dans leurs métiers. Ce faisant, elles ont contribué à construire l'État-nation en transmettant leur modèle de féminité à la génération suivante et aux adultes paysannes et des classes populaires urbaines ; ceci à travers

l'école, la campagne d'alphabétisation et la REWA. S'il est difficile à ce stade d'analyser en détail les multiples manières dont les rapports sociaux de sexe ont été affectés, il est indéniable qu'au début des années 1990, les Éthiopiennes de différentes classes sociales, et plus seulement des classes supérieures, se sentaient bien plus légitimes pour contester la domination masculine qu'au début des années 1960.

L'éducation est une entrée privilégiée pour étudier l'histoire des femmes ; des élites aux classes moyennes et populaires urbaines jusqu'aux paysannes. Approfondir l'histoire des transmissions entre femmes de différentes générations et classes sociales, permettra une compréhension fine des multiples manières dont les rapports sociaux de sexe, de classe et de génération s'articulent pour structurer la société éthiopienne et orienter ses transformations.

### Bibliographie

- ABYE T. [2016], *Life story narratives of Ethiopian women activist : the journey to feminist activism*, PhD thesis, University of Bradford.
- ASHENAFI M. [2009], *Participation of women in politics and public decision making in Ethiopia*, Addis-Abeba, Forum for Social Studies.
- AUSLANDER L., ZANCARINI-FOURNEL M. [2000], « Le genre de la nation et le genre de l'État », *Clio, Histoire, femmes et sociétés*, n° 12, non paginé : <https://journals.openedition.org/clio/161> (consulté le 25 novembre 2020).
- BALSVIK R. R. [1985], *Haile Sellasie's students : the intellectual and social background to revolution, 1952-1977*, East Lansing (Mich.), Michigan State University, African Studies Center.
- BARTHÉLÉMY P. [2010], *Africaines et diplômées à l'époque coloniale (1918-1957)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- BERHANE SELASSIE T. [1984], *In search of Ethiopian Women*, London, Change International Reports.
- BERHANE SELASSIE T. [1997], « Ethiopian rural women and the State », in MIKELL G., *African Feminism : the politics of survival in Sub-Saharan Africa*, Philadelphia (Pa.), University of Pennsylvania Press, p. 182-205.
- BIZUNEH B. [2001], « Women in ethiopian history : bibliographic review », *Northeast African Studies*, vol. 8, n° 3, p. 7-32.
- CLAPHAM C. [1988], *Transformation and continuity in revolutionary Ethiopia*, Cambridge, Cambridge University Press.
- GUINDEUIL T. [2016], « Cuisine et construction nationale en Éthiopie des années 1880 aux années 1950 », in GUILLAUD D., JUHE-BEAULATON D., CORMIER-SALEM M.-C., GIRAULT Y. (dir.), *Ambivalences patrimoniales au Sud : mises en scène et jeux d'acteurs*, Montpellier, IRD Éditions, p. 217-236.
- HANSEN K. T. [1992], *African encounters with domesticity*, New Brunswick (N. J.), Rutgers University Press.
- HEALY-CLANCY M. [2014], *A world of their own. A history of South African women's education*, Charlottesville (Va.) and London, University of Virginia Press.

- HERMAN M. [2016], « Figures féminines chrétiennes, exaltation de la dignité de roi et participation politique des reines (Éthiopie, XV<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècle) », *Annales d'Éthiopie*, n° 30, p. 71-118.
- LANGE M.-F. [1998], *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala.
- MAMMO G. [1985], « Structures and linkages for involvement of political leadership in the Ethiopian mass-literacy campaign », in CARRON G., BORDIA A. (dir.), *Issues in planning and implementing national literacy programs*, Paris, Unesco, p. 107-123.
- MAUGER G. [2013], « "Modes de génération" des "générations sociales" », *Sociología Histórica*, n° 2, p. 111-130.
- MOLVAER R. K. [1997], « Siniddu Gehru : pioneer woman writer, feminist, patriot, educator, and politician », *Northeast African Studies*, vol. 4, n° 3, p. 61-75.
- PANKHURST H. [1990], *Women, the peasantry and the state in Ethiopia*, Ph. D. Thesis, University of Edinburgh.
- PERROT M. [1987], « Qu'est-ce qu'un métier de femme ? », *Le Mouvement social*, n° 140, p. 3-8.
- POLUHA E. [2002], « Beyond the silence of women in ethiopian politics », in COWEN M., LAASKO L., Oxford, James Currey, p. 60-74.
- SJÖRSTRÖM M., SJÖRSTRÖM R. [1983], *How do you spell development ? A study of a literacy campaign in Ethiopia*, Uppsala, Scandinavian Institute of African Studies, p. 40.
- WAGAW T. [1979], *Education in Ethiopia : prospects and retrospects*, Ann Arbor, University of Michigan.
- ZEWDE B. [2001], *A history of modern Ethiopia*, Oxford, James Currey.
- ZEWDE G. [1991], « Women in primary and secondary education », in BERHANE SELLASIE T. (dir.), *Gender issues in Ethiopia*, Addis Ababa, Addis Ababa University, Institute of Ethiopian Studies, p. 89-98.

## Sources

### *Manuels scolaires (sources officielles)*

- EMPRESS MENEN SCHOOL [1957], *The history of empress Menen school, 1931-1956. In commemoration of the Silver Jubilee*, Addis Ababa.
- HORNIBLOW E. C. T., SULLIVAN J. J. [1953], *The march of time, Book IV. Makers of our modern world*, London, The Grant Educational and Co.
- MINISTRY OF EDUCATION AND FINE ARTS (MOEFA) [1967], *Elementary school curriculum. ears I-VI*.
- MINISTRY OF EDUCATION AND FINE ARTS (MOEFA) [1971], *Home economics for grade 9*, Division of curriculum and teaching materials, Addis Ababa.
- MINISTRY OF EDUCATION (MOE) [1983], *Muya Nek Menbab (Lectures sur les savoir-faire, Livre 3)*, Department of adult education.
- MINISTRY OF EDUCATION (MOE) [1988], *Basic education statistics*, Addis Ababa.
- MINISTRY OF EDUCATION (MOE) [1989], *Gender analysis of primary school textbooks*, Addis Ababa.

- MINISTRY OF INFORMATION (MOI) [1977], *Ethiopia in revolution*, Ethiopian revolution information center, Addis Ababa.
- PROVISIONAL MILITARY GOVERNMENT OF ETHIOPIA (PMGE) [1976], *Programme of the national democratic revolution of Ethiopia*, Addis Ababa.
- REVOLUTIONARY ETHIOPIAN WOMEN ASSOCIATION (REWA) [1989], *Problems of abortion*, symposium organized by the REWA of Addis Ababa Region.
- TRANSITIONAL GOVERNMENT OF ETHIOPIA (TGE) [1992], *Ethiopia statistical abstract 1992*, Central statistic authority, Addis Ababa.

*Presse et littérature militante*

- ADANE N. [1976], *Sétenna yehebretezeb edget* (Les femmes et l'évolution sociale), Addis Ababa, Central printing press.
- Abyotawit Ityopya (L'Éthiopie révolutionnaire), avril 1976-octobre 1978.
- Ethiopia Observer* [avril 1957], « Special issue : the ethiopian woman ».
- Ethiopian Herald*, [6 avril 1975], « Women patriots and their exploits ».
- Ethiopian Herald*, [22 juillet 1980], « Ensuring women's emancipation ».
- Tenesh Ityopyawit* (Éthiopienne lève toi !) [février-mars 1973].

*Entretiens de l'auteur (Initiales, date, activités, lieu)*

- A-A. G.-M. [2015], enseignante retraitée, Addis Ababa.
- A. A. [2016], enseignante retraitée, Weldia.
- A. G. [2016], enseignante, Weldia.
- A. T.-M. [2010], enseignante et haute fonctionnaire, Soddo.
- B. A. [2010], enseignante, responsable municipale des Affaires féminines, Soddo.
- T. Z. [2011], fonctionnaire au ministère de l'Agriculture, directrice d'école, Addis Ababa.
- Y. A. [2010, 2011], enseignante, Soddo.
- Y. M. [2010], enseignante retraitée, Soddo.