
Un siècle d'éducation scolaire en Tanzanie

Nathalie BONINI



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/etudesafriaines/189>
DOI : 10.4000/etudesafriaines.189
ISSN : 1777-5353

Éditeur

Éditions de l'EHESS

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2003
Pagination : 41-62
ISBN : 978-2-7132-1809-5
ISSN : 0008-0055

Référence électronique

Nathalie BONINI, « Un siècle d'éducation scolaire en Tanzanie », *Cahiers d'études africaines* [En ligne], 169-170 | 2003, mis en ligne le 20 décembre 2006, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/etudesafriaines/189> ; DOI : 10.4000/etudesafriaines.189

Nathalie Bonini

Un siècle d'éducation scolaire en Tanzanie

Louée ou honnie, la politique éducative adoptée par J. K. Nyerere à la fin des années 1960 n'a en tout cas laissé personne indifférent. Originale pour les uns, prolongement de la politique coloniale pour les autres, « l'éducation pour l'autosuffisance » (*Education for Self-reliance*, notée ESR) a fait couler beaucoup d'encre tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du pays ; littérature — majoritairement anglophone — qui semble s'être tarie dans les années 1980 en même temps que l'ESR était abandonnée.

Comme dans d'autres pays du continent et d'ailleurs, les dirigeants du Tanganyika indépendant ont considéré l'éducation comme le moteur du développement, mais plus que dans tout autre pays, ils ont tenté d'en faire une variable déterminante pour créer un certain type de société. La situation scolaire dont ils avaient hérité n'était pas des plus brillantes. En effet, le développement de l'éducation au Tanganyika — d'abord sous influence allemande puis britannique — ne constitua un souci majeur pour aucune de ces deux puissances coloniales qui l'ont partiellement et tardivement pris en charge. Tandis que la politique éducative allemande était plutôt « assimilationniste », celle adoptée par les Britanniques, du moins après la Seconde Guerre mondiale, pouvait être qualifiée de « différencialiste ». À la veille de l'indépendance¹, la situation scolaire du pays se caractérisait par une forte ségrégation raciale entre Européens, Asiatiques (majoritairement des Indiens) et Africains au détriment de ces derniers. L'abolition de cette discrimination s'imposa dès les premières années de l'indépendance comme la priorité absolue même si cela ne changea pas réellement la donne, les mieux éduqués conservant leurs privilèges. C'est alors à une volonté de changement radical que devait répondre la politique d'éducation pour l'autosuffisance mise en place à la fin des années 1960. De nombreuses transformations — qui n'émanaient pas seulement de l'éducation — s'ensuivirent sans que le système éducatif ne soit parvenu à créer le type de société souhaitée. L'importante crise économique que connut le pays dans les années 1980 poussa le nouveau chef de l'État, A. H. Mwinyi, à accepter

1. Proclamée le 9 décembre 1961.

des accords avec le FMI et la Banque Mondiale. Comme dans d'autres pays, les plans d'ajustement structurel mis en place au début des années 1990 supposaient le droit de regard de ces institutions internationales sur la politique éducative du pays. Le ministère de l'Éducation nationale vit son budget amputé tandis que la présence croissante de fonds extérieurs restreignait un peu plus la liberté d'action des dirigeants tanzaniens en matière d'éducation.

C'est cette évolution de l'éducation scolaire sur environ un siècle que cet article tentera de retracer. On peut y déceler quatre périodes principales : la première débute avec l'arrivée des missionnaires qui furent pendant longtemps les seuls à s'intéresser à l'éducation des Africains, notamment dans le but de gagner des convertis. La deuxième période commence après la Première Guerre mondiale qui fit passer le Tanganyika sous mandat britannique pour s'achever quelques années après l'indépendance. En effet, l'indépendance ne marque pas une rupture significative en matière d'éducation, même si les objectifs qui animent les dirigeants tanzaniens de l'époque diffèrent de ceux de leurs prédécesseurs. Pendant ces premières années, le but de l'éducation demeure l'accompagnement du processus de modernisation. Cette rupture apparaît en revanche avec la déclaration d'Arusha (1967) — début de la troisième période — qui fonde le socialisme tanzanien dont l'éducation représente un pilier essentiel. Plus uniquement centrée sur les besoins économiques, elle est désormais perçue comme un nécessaire instrument de transformation radicale de la société en communauté socialiste et autosuffisante. Quant à la dernière phase, elle s'amorce au milieu des années 1980 avec l'abandon de la politique éducative précédente et la prise en compte des prescriptions des institutions internationales, notamment de la Banque Mondiale.

Il sera ici surtout question du niveau primaire qui concentre la majorité des efforts éducatifs, tant pendant la période coloniale qu'après l'indépendance. Le faible essor du cycle secondaire, longtemps dénié comme priorité en matière de développement, tend depuis quelques années à augmenter : il était de 3 % en 1980 puis de 6 % en 1997². Nous noterons toutefois que, comme dans le présent article, les cycles secondaire et supérieur demeurent délaissés des travaux sur l'éducation en Tanzanie, à la mesure de leur faible représentation dans la société tanzanienne. De même, seule l'éducation de type occidental sera appréhendée ici, les écoles coraniques, présentes notamment sur la côte et à Zanzibar ne seront pas abordées. Les îles de Zanzibar elles-mêmes (comprenant Unguja et Pemba) ne seront pas non plus ici considérées dans la mesure où, bien que partie intégrante de la Tanzanie³, Zanzibar dispose d'un gouvernement propre et d'une certaine autonomie dans sa politique et sa gestion éducative. Nous nous concentrerons donc sur les seules écoles du continent (l'ancien Tanganyika).

2. Unesco, *Rapport mondial sur l'éducation*, 2001.

3. La République unie de Tanzanie est née de la fusion du Tanganyika et de Zanzibar le 26 avril 1964.

Naissance et développement de l'école au Tanganyika allemand

C'est au milieu du XIX^e siècle que les missionnaires catholiques (Pères du Saint-Esprit, Pères blancs...) et protestants (UMCA, Church Missionary Society...) amorcent leur installation au Tanganyika, d'abord sur la côte, avant de s'établir à l'intérieur des terres. Leur implantation sur l'île de Zanzibar — fortement islamisée et dotée d'écoles coraniques depuis le début du XIX^e siècle — fut contemporaine mais plus limitée. Sur le continent, la volonté d'éduquer les fidèles comme celle de gagner de nouveaux convertis amena peu à peu les missionnaires à s'investir dans l'enseignement. Jugés plus réceptifs que leurs parents aux idées et croyances nouvelles, les jeunes devinrent très vite la cible privilégiée des écoles missionnaires. Le début du siècle vit ainsi croître les écoles et leurs effectifs, à l'image des élèves de la Church Missionary Society dont le nombre n'excédait pas 4 000 en 1910 contre 17 200 trois ans plus tard (Oliver 1965 : 98).

Nombre de ces écoles missionnaires ne réservaient que peu de temps à l'enseignement séculier. Un bon chrétien étant avant tout un bon artisan, l'instruction religieuse s'accompagnait généralement d'un apprentissage manuel (maçonnerie, couture, agriculture...). Comme le proclamait un missionnaire trappiste du début du siècle : « L'enseignement aux Africains doit se faire par le travail et les prières » (Hinzen & Hundsdörfer 1979 : 78).

Les missionnaires s'accordaient également sur le fait que les jeunes élèves seraient de bien meilleurs chrétiens si on les éloignait de leur environnement familial païen. C'est ainsi que des internats virent le jour dès le début du XX^e siècle. Dans les écoles de village (écoles de brousse) éloignées des missions et généralement gérées par des catéchistes africains, les meilleurs éléments étaient dès que possible retirés de leur milieu et placés dans ces internats.

En dépit de quelques convictions et pratiques communes, les missions implantèrent au Tanganyika les schismes et querelles religieuses issus de leur propre histoire. Solidaires face à l'islam qui pouvait représenter un ennemi commun, catholiques et protestants entraient en concurrence dans les régions non islamisées. Comme le recommandait l'évêque Vogt (Pères du Saint-Esprit) : « Notre principal devoir pour le moment est d'occuper le terrain avec des écoles rurales pour barrer la route à l'islam et au protestantisme » (Ilfte 1979 : 218). Ces dissensions se percevaient également au sein d'une même confession, entre différentes missions⁴. La compétition que se livraient les missionnaires pour gagner des convertis passait alors en grande partie par le développement de l'éducation.

C'est dans les régions d'agriculteurs sédentaires fortement peuplées, lieux de prédilection des missionnaires, que le nombre d'écoles crût le plus. Dans la fertile région de Moshi, au pied du Kilimanjaro, six missions catholiques

4. À la veille de la Première Guerre mondiale, les principales missions chrétiennes en activité étaient les suivantes : UMCA, Church Missionary Society, Pères du Saint-Esprit, Pères Blancs, Bielefeld, Berlin I, Moraviens, Advantistes du septième jour, Bénédictins et Luthériens de Leipzig.

et protestantes se sont implantées dans la dernière décennie du XIX^e siècle. En 1904, les missionnaires luthériens y avaient ouvert une trentaine d'écoles pour lesquelles on recrutait des instituteurs locaux et étrangers. Les missions catholiques n'étaient pas en reste pour le nombre d'écoles, mais n'ont commencé la formation des instituteurs locaux qu'en 1926 (Lawuo 1984 : 21). Ainsi, mieux à même de profiter, entre autres, de la concurrence des missions, les habitants de cette région ont acquis — et conservent aujourd'hui — une position privilégiée en matière de scolarisation (Court & Kinyanjui 1981 : 463).

Parallèlement à cette forme d'éducation destinée au plus grand nombre, les missions — notamment celles d'obédience catholique — favorisèrent l'émergence d'un clergé africain qui puisse seconder les missionnaires dans leur tâche et poursuivre la propagation de la foi chrétienne après leur départ. Ils offraient ainsi à une petite élite africaine (chef et fils de chef) dont on attendait qu'elle convertisse le reste de la population, la possibilité de suivre une éducation plus approfondie.

Au moment de la création de l'Afrique de l'Est allemande⁵, les administrateurs coloniaux ne se préoccupaient guère de l'éducation des Africains, laissant dans ce domaine le champ libre aux missionnaires. Les relations se tendirent davantage vers la fin du XIX^e siècle, lorsqu'un besoin grandissant de personnes lettrées pouvant être affectées au service de l'administration coloniale se fit sentir. Jugeant les écoles missionnaires insuffisantes et pour la plupart incompétentes pour former les gens dont ils avaient besoin, les administrateurs coloniaux ouvrirent à leur tour des écoles dans lesquelles les programmes répondaient aux besoins en interprètes et personnel administratif.

Moins nombreuses que les écoles missionnaires (voir tableau ci-dessous), les écoles gouvernementales étaient principalement situées dans les zones côtières du pays et comptaient de faibles effectifs. Cette implantation géographique déplaisait aux missionnaires qui accusaient le gouvernement de favoriser les musulmans, majoritaires dans ces régions. Certaines accueillait en effet les enfants des élites arabe et/ou indienne, lorsque celles-ci ne choisissaient pas d'envoyer leurs fils dans des écoles coraniques. De son côté, le gouvernement reprochait aux missionnaires de négliger l'enseignement général au profit de l'instruction religieuse.

SITUATION DE L'ÉDUCATION PRIMAIRE AU TANGANYIKA EN 1911

	Écoles	Enseignants européens	Enseignants indigènes	Élèves
Gouvernement	78	3	95	3 494
Missions catholiques	363	115	459	31 274
Missions protestantes	512	94	646	29 716

Source : Hornsby 1964 : 87.

5. Le 1^{er} janvier 1891, la Compagnie allemande d'Afrique de l'Est (DOAG : Deutsch-Ostafrikanische Gesellschaft) cède le contrôle administratif du Tanganyika au gouvernement impérial allemand qui place un gouverneur à la tête du pays.

Ainsi, sous l'administration allemande, deux systèmes d'éducation coexistaient : les écoles gouvernementales fondées sur un curriculum laïc centré sur les besoins de l'État et une langue d'enseignement (swahili) identique sur tout le territoire, et les écoles contrôlées par les missions qui instruisaient le plus souvent en langue vernaculaire — sans pour autant être hostiles à la pratique du swahili — et dont les programmes et la durée de scolarité variaient suivant les confessions. Les termes « école », « enseignement » et « élève » s'appliquaient à cette époque à des réalités bien différentes suivant les établissements et selon les régions.

La Première Guerre mondiale ralentit fortement le développement éducatif du pays qui ne reprit réellement que vers la moitié des années 1920. La défaite allemande fit passer le Tanganyika sous mandat britannique sans que l'Empire ne manifestât un grand intérêt au développement du pays, puisqu'il avait concentré ses efforts sur le Kenya voisin, institué colonie de peuplement.

Le Tanganyika sous mandat britannique : une éducation différenciée

Tels leurs homologues allemands, les Britanniques ne se soucièrent pas de l'éducation de leurs administrés dès leur arrivée. Ils conservèrent dans un premier temps les deux types d'éducation parallèles mis en place par leurs prédécesseurs, avant de prendre des orientations éducatives différentes au milieu des années 1920.

Ces nouvelles orientations concordaient avec la période de généralisation de la politique de l'*indirect rule* aux colonies africaines, qui entendait développer les sociétés africaines à partir des institutions indigènes. Cette politique coloniale était fondée sur une philosophie antiuniversaliste « d'adaptation » qui entendait préserver les éléments des cultures « traditionnelles » jugés sains pour les adapter à la modernité importée de l'Occident ou, comme le disait Lord Lugard, théoricien de l'*indirect rule* : « [...] Adapter l'Africain aux normes civilisées » (cité dans B. de L'Estoile 1997 : 90). Cette nouvelle conception de ce que l'on pourrait appeler le rapport entre tradition et modernité devait progressivement supplanter l'idée évolutionniste — dominante à l'époque victorienne — d'une civilisation nécessaire des peuples « primitifs » sur le modèle occidental. Ce changement de politique se répercuta tout naturellement sur l'éducation qui devint l'incarnation de l'idéologie de l'administration indirecte, contrastant ainsi avec la politique éducative « assimilationniste » de la colonisation allemande.

En 1925, les objectifs politiques et économiques de l'éducation furent clairement définis dans des documents officiels émanant du Colonial Office de Londres. Dans l'un d'eux — « Education Policy in British Tropical Africa » (1925) — il était stipulé que l'éducation devait « s'adapter aux mentalités, aux activités et aux traditions des populations [...] promouvoir

le progrès de la communauté dans son ensemble à travers l'amélioration de l'agriculture, le développement des industries locales (indigènes), l'amélioration de la santé [...] renforcer le sentiment de responsabilité de la communauté tribale et inculquer de véritables idéaux de citoyenneté et de service »⁶ (cité dans Buchert 1994 : 17). En accord avec les principes politiques, le discours officiel prônait donc l'adaptation de l'École aux traditions africaines et le refus d'importer tel quel le modèle d'éducation occidentale.

Le but de cette éducation pour l'adaptation qui s'adressait à une population africaine en grande majorité masculine, était que les élèves sachent lire, écrire et compter pour servir la politique d'administration indirecte, qu'ils acquièrent des connaissances techniques en agriculture pour développer la production agricole et qu'ils adoptent des valeurs civiques et religieuses britanniques, au détriment de certaines pratiques et valeurs « traditionnelles ». L'agriculture occupait une place importante dans le cursus scolaire. En 1928, le Conseil législatif déclarait : « Dans notre vision du développement futur, l'agriculture doit occuper la première place. [...] L'agriculture doit donc être la base essentielle de notre système éducatif et ceci, dès les premières années » (cité dans Brown & Hiskett 1975 : 359). L'importance de l'agriculture fut réaffirmée dans les années d'avant-guerre bien qu'elle fût fortement contestée par les parents d'élèves qui voyaient dans cette activité un moyen de cantonner les Africains dans leur condition de paysans tandis que seule une petite élite accédait à l'enseignement secondaire. En effet, l'importance accordée à l'agriculture dans les écoles primaires africaines et le discours laudateur qui lui était associé s'opposaient au critère de réussite à la fin du primaire fondé sur le pourcentage de candidats entrant dans les écoles secondaires — donc sur la réussite académique — et non sur celui des élèves quittant le primaire pour rentrer chez eux et devenir de bons paysans. Parallèlement à cette éducation de masse qui envisageait l'École comme moyen de produire des paysans capables d'utiliser des connaissances et techniques agricoles avancées et de les faire partager, on assistait à la formation d'une petite élite africaine répondant aux besoins en agents administratifs du pays mais également susceptible de diffuser largement les valeurs, coutumes et modes de vie occidentaux. C'est ainsi que, tout comme le gouvernement colonial confirmait les dépositaires du pouvoir traditionnel dans leur position — sinon dans leur statut — en s'appuyant sur eux pour gouverner, les écoles contribuaient à maintenir l'élite en place en formant les fils de chef, appelés par la suite à remplir des fonctions de responsabilité. Il reste que les Africains qui bénéficièrent d'une intégration dans la nouvelle structure professionnelle en place ne furent pas pléthore en comparaison de leurs collègues européens et, dans une moindre mesure, indiens. L'idéologie de l'éducation pour l'adaptation mena de fait à un système éducatif fortement ségrégué.

6. Cette citation et les suivantes sont traduites par l'auteur.

La conférence sur l'éducation de 1925 fut également l'occasion de clarifier la coopération entre le gouvernement et les missions en matière d'éducation séculaire, leur coopération s'étant révélée nécessaire. En effet, ne pouvant plus supporter seules les frais occasionnés par les écoles qu'elles avaient ouvertes, les missions dépendaient des aides de l'État. De son côté, le gouvernement britannique, principal employeur du pays, bénéficiait directement de la formation des jeunes dans les écoles missionnaires et souhaitait donc encourager son expansion tout en s'en assurant le contrôle. En échange de financements, le gouvernement demandait aux missionnaires de collaborer au système d'éducation unique qu'il venait d'instaurer en sécularisant davantage leurs enseignements. Si certaines missions voyaient d'un mauvais œil cette sécularisation forcée, elles soutenaient le gouvernement dans ces choix linguistiques : tous s'accordaient sur le fait que l'apprentissage de l'anglais était inutile — voire nuisible — pour les Africains qui ne poursuivaient pas leurs études au secondaire. Qu'elle soit gouvernementale ou missionnaire, l'éducation du premier cycle se donnait en swahili ou, pour les secondes uniquement, en langue vernaculaire. Ce choix du swahili — langue bantu — comme langue véhiculaire contribua fortement à sa généralisation sur l'ensemble du territoire.

S'agissant de l'éducation des Africains, la priorité était donc accordée — tant par les missionnaires que par les fonctionnaires de l'État — à l'instruction primaire dont l'expansion se révélait inégale suivant les sexes ; en dépit des déclarations concernant le besoin d'une éducation égale pour les filles et les garçons, très peu de femmes africaines avaient reçu une éducation formelle au moment de l'indépendance (Buchert 1994 : 68). À la fin des années 1930, un besoin important de main-d'œuvre qualifiée incita toutefois le gouvernement à développer l'éducation au-delà du primaire, mais dans des proportions qui restèrent malgré tout très limitées pour les Africains.

La Seconde Guerre mondiale détourna une nouvelle fois l'attention des questions éducatives. En 1945, on comptait 1 000 écoles primaires, 18 écoles secondaires et 24 écoles pour professeurs au Tanganyika (Hinzen & Hunds-dörfer 1979 : 83). Les écoles primaires fournissaient quatre années d'études, après quoi, environ 20 % des jeunes entraient dans les écoles intermédiaires (*middle schools*) pour deux années supplémentaires et 20 % d'entre eux poursuivaient dans les écoles secondaires — d'une durée de quatre ans — où ils recevaient une éducation académique en anglais. L'enseignement secondaire était sanctionné par un examen final (*Cambridge Overseas School Certificate*). En 1961, 16 691 élèves étaient inscrits à l'école secondaire au Tanganyika contre 9 883 en 1957 et 1 529 en 1947. Toutefois, seulement 245 élèves africains avaient réussi l'examen de fin de secondaire au début des années 1960 (*ibid.* : 98).

En outre, nous l'avons noté, ces écoles étaient distribuées de façon inégale suivant les régions ; la plupart d'entre elles se trouvaient surtout dans les zones de grande activité missionnaire et de fort peuplement européen, aisément accessibles et notamment engagées dans les cultures commerciales

ou l'industrie, soit sur les hauts plateaux du nord, le nord-ouest et le sud-ouest du pays. Dans la décennie qui suivit la Seconde Guerre mondiale, environ 70 % des enfants de la région du Kilimanjaro étaient scolarisés contre une moyenne de 20 à 30 % pour toutes les autres régions du Tanganyika (Furley & Watson 1978 : 227).

Au lendemain du conflit, les dépenses gouvernementales en matière d'éducation augmentèrent sensiblement en même temps qu'une nouvelle stratégie éducative était adoptée. La raison principale de l'éducation n'était plus recherchée dans l'adaptation, mais dans la modernisation qui devait susciter et accompagner le développement du secteur moderne de l'économie aux dépens du secteur rural traditionnel. Comme en métropole, on comptait sur l'industrialisation fondée sur une agriculture capitaliste et l'expansion du secteur urbain. L'éducation fut naturellement orientée en fonction de ces objectifs de développement économique. L'enseignement agricole — nous l'avons vu par ailleurs fortement contesté par les parents d'élèves — s'effaça au profit d'un enseignement général jugé plus adapté. Ce passage de l'éducation pour l'adaptation à celle pour la modernisation accentua la ségrégation entre les Européens, les Indiens et les Africains. L'éducation de masse demeura le lot de ces derniers parmi lesquels on trouvait généralement le personnel administratif de base, les cadres étant le plus souvent européens ou indiens. À l'indépendance, ces deux populations représentaient 87 % des professionnels les plus diplômés (Buchert 1994 : 53). Ce n'est que peu d'années avant leur départ que les Britanniques abolirent officiellement la discrimination raciale en matière d'éducation en instaurant des programmes scolaires uniformes pour toutes les écoles du territoire (Morrison 1976 : 84). Cette mesure ne changea en rien les conditions de scolarisation des groupes respectifs. Comme le note D.-C. Martin (Constantin & Martin 1988 : 130) : « Au moment de l'Indépendance, le gouvernement héritait d'un système [éducatif] ségrégué et très faiblement développé pour les Africains : il y avait dans les écoles primaires africaines une place pour vingt-trois habitants ; dans les écoles primaires européennes et indiennes, une pour sept. La première décision, prise avant même l'Indépendance, fut d'abolir toute discrimination et d'intégrer le système scolaire. »

Pourtant, en dehors de la décision d'abolir la discrimination raciale, disposition qu'il souhaitait plus radicale et efficiente que sous la colonisation, le gouvernement indépendant suivit globalement le chemin de son prédécesseur en matière de politique éducative. En dépit de l'essor important de la scolarisation dès les années 1960 qui contrastait avec le retard et la faiblesse de l'éducation que les coloniaux avaient réservée aux Africains, on ne note guère de rupture décisive avec la politique coloniale ni sur le plan de l'organisation de la scolarité ni sur celui des cursus scolaires. La durée du premier cycle fut toutefois allongée de quatre à sept ans. De 1961 à 1967, le nombre d'élèves sortant du primaire quadrupla. Le système semblant produire juste assez d'élèves sortant du secondaire pour les besoins supposés de l'économie, le nouveau gouvernement a, dans un premier temps, misé lui aussi sur le premier cycle qu'il souhaitait accessible au plus grand nombre.

Si les citoyens et les dirigeants voyaient dans l'éducation un puissant symbole de modernité autant qu'une nécessité pour le développement du pays, celle-ci n'était pourtant pas comprise de la même façon par tous. La volonté des officiels de favoriser l'éducation de base se heurta vite aux pressions de nombreux Tanzaniens qui souhaitaient une rapide africanisation du service public. Ce qui était jugé comme la véritable manifestation de l'indépendance économique et politique du pays était difficile à réaliser sans un développement de l'enseignement supérieur. Aussi, la priorité passa-t-elle pour quelques années de l'école primaire aux niveaux secondaire et supérieur.

L'indépendance ne marqua pas non plus de rupture s'agissant des écoles missionnaires qui poursuivirent leur travail éducatif. Elle s'opéra en revanche en 1969, lorsqu'une loi sur l'éducation mit fin à leur participation dans l'éducation, entamée 80 ans plus tôt. Toutes les institutions scolaires passèrent alors sous le contrôle de l'État, sans que l'enseignement religieux ne disparaisse des programmes scolaires pour autant.

Bien que l'africanisation et l'éducation des Africains aient constitué des questions centrales de la politique intérieure du nouveau gouvernement indépendant, elles ne concentrèrent pas tous les efforts, les dirigeants ayant d'autres préoccupations et conflits internes à résoudre, telle la Révolution de Zanzibar en janvier 1964. Aussi l'État ne parvint-il pas à atteindre les objectifs de développement économique et éducatif qu'il s'était fixés. Un changement plus radical qui devait bouleverser les structures politiques, économiques et éducatives fut proposé lors de la conférence d'Arusha en 1967.

La conférence d'Arusha et la mise en place de l'éducation pour l'autosuffisance

Six ans après l'indépendance, lors de la conférence d'Arusha, le gouvernement présentait les objectifs et les moyens à mettre en œuvre pour construire le modèle socialiste tanzanien. Pilier du socialisme autant que du développement, l'éducation de base (primaire et pour adultes) redevint une forte priorité jusqu'à la fin des années 1980. Dans le même sens et pour répondre à l'objectif de scolarisation universelle (*Universal Primary Education*) programmée à l'aube des années 1980 par la conférence internationale d'Addis Abeba (1961), l'école primaire devint obligatoire de 7 à 13 ans et les droits d'inscription furent abolis. L'attention portée à l'éducation de base se traduisit naturellement par un effort financier de grande ampleur, au détriment des cycles secondaire et supérieur. La proportion des dépenses totales du gouvernement allouées à l'éducation des adultes doubla entre 1971 et 1974. De même, en 1978, le poste budgétaire concernant les dépenses courantes pour l'éducation primaire était le triple de celui du second cycle (Court & Kinyanjui 1981 : 473).

Les résultats de cette politique éducative furent rapidement visibles : l'analphabétisme passa de 75 % en 1961 à 27 % en 1977 et 21 % en 1981. Quant aux inscriptions des enfants âgés de 7 à 13 ans, de 1,2 million en 1974 elles franchirent 3,3 millions en 1980, soit 70 % des enfants scolarisés (Chamungwana 1988 : 94). Dans le même temps, alors que les inscriptions dans les écoles gouvernementales primaires avaient quintuplé entre 1965 et 1981, celles des écoles secondaires gouvernementales n'avaient augmenté que de 81 % (Samoff 1987 : 340)⁷.

Suivant les principes de la déclaration d'Arusha, le développement économique et social du pays reposait sur la formation et l'expansion de collectivités agricoles autonomes connues sous le nom de villages *ujamaa* (communautaires). Comme nous le verrons, initialement prévue sur la base du volontariat, cette formule allait aboutir à des regroupements obligatoires au milieu des années 1970. La perspective de développement agricole communautaire impliquait de profondes réformes, notamment du système éducatif où elles furent sans doute les plus amples (Constantin & Martin 1988 : 130). Ces mesures donnèrent naissance à la politique dite d'éducation pour l'autosuffisance qui participait de la volonté d'amener la société tanzanienne à développer le pays sur la base du travail communautaire et de la solidarité et qui reliait tous les niveaux scolaires aux activités jugées essentielles au développement du pays. Dans un ouvrage consacré à l'éducation, J. K. Nyerere — ancien instituteur devenu chef d'État⁸ — pose les fondements de la nouvelle École tanzanienne, en particulier l'égalité de tous devant les possibilités d'éducation et l'intégration de l'École aux activités du village, le tout visant la construction du socialisme tanzanien. Après avoir condamné l'éducation coloniale comme les erreurs commises pendant les premières années de l'indépendance, il écrit : « Il faut qu'il y ait un changement complet dans la façon dont nos écoles sont dirigées de manière à ce qu'elles deviennent, avec ceux qui les fréquentent, partie intégrante de notre société et de notre économie. Il faut en fait que les écoles deviennent des communautés, et des communautés qui mettent en pratique le principe d'autonomie. Les professeurs, les travailleurs et les élèves doivent être ensemble, les membres d'une unité sociale de la même façon que père et mère, parents et enfants sont l'unité sociale de la famille » (Nyerere 1972 : 33). Toutes les écoles (en particulier dans le second cycle) devaient participer à leur propre entretien et devenir, autant que faire se peut, des communautés économiques autonomes. Dans un pays qui comptait alors plus de 90 % d'agriculteurs, la priorité économique fut donnée au développement de l'agriculture, enseignée comme discipline dès le primaire. Les enseignants avaient pour directives d'éduquer leurs élèves « en gardant à l'esprit le fait que 96 % d'entre eux deviendraient des agriculteurs » (instruction du ministère de

7. En 1974, on dénombrait 136 écoles secondaires au Tanganyika dont 83 étaient publiques et 53 privées (HINZEN & HUNSDÖRFER 1979 : 107).

8. Sa précédente carrière d'enseignant lui valu le surnom de *mwalimu* (professeur).

l'Éducation nationale, citée dans Morrison 1976 : 209). Au secondaire, les écoles devaient opter pour l'une des quatre spécialisations proposées : agriculture, formation technique, commerce ou économie domestique auxquelles s'ajouta par la suite l'élevage. Cette éducation pour l'autosuffisance était alors présentée par ses fondateurs comme l'héritière de « l'éducation traditionnelle africaine » ; l'égalité et la participation étaient considérées comme les équivalents modernes des modèles de réciprocité et de redistribution pratiqués dans les sociétés précoloniales et qui avaient survécu en tant que caractéristique sociale de la paysannerie pendant la colonisation.

Déjà utilisé dans les écoles coloniales, le swahili s'imposa comme langue d'instruction officielle pour le premier cycle. Il représentait à la fois un symbole et un moyen de l'unité nationale, et devint le support d'un certain nombre de concepts politiques de base de l'éducation socialiste.

Les objectifs socioculturels et politiques de l'éducation comptaient davantage qu'aux premiers jours de l'indépendance où la scolarisation devait essentiellement répondre aux besoins économiques. En plus d'augmenter la production et la productivité du secteur agricole, l'ESR était censée permettre à un grand nombre d'individus de participer aux décisions politiques du pays. L'éducation politique devint partie intégrante des cursus scolaires tant primaires que secondaires.

L'École était utilisée comme un moyen de renforcer la conscience politique, de faire comprendre les raisons du sous-développement du pays, de provoquer un sentiment de fierté nationale et de faire accepter les attributs et qualités de comportement alors considérés comme les traits déterminants de la spécificité tanzanienne, notamment la foi dans les vertus des formes coopératives de travail et de production et l'effacement des intérêts personnels devant la cause collective du développement national (Court & Kinyanjui 1981 : 485). De fait, l'éducation pour l'autosuffisance se voulait d'abord au service de la communauté avant de fournir un moyen de promotion individuelle. Par conséquent, plus une personne était éduquée, plus sa responsabilité vis-à-vis de la société augmentait. N'étant pas prioritairement considérée comme une préparation à l'échelon supérieur, chaque cycle devait être complet en lui-même. Dans la charte de l'éducation pour l'autosuffisance réaffirmée lors de la Résolution de Musoma de 1974 (« Directive on the Implementation of Education for Self-reliance ») on pouvait lire : « "L'éducation pour l'autosuffisance" vise à re-socialiser la jeunesse [...] en la préparant à vivre et à produire à la campagne dans un cadre communautaire. Cela signifie aussi qu'à chaque degré, l'éducation doit être complète et, grâce à l'acquisition des connaissances scolaires, et d'aptitudes pratiques tant agricoles que non agricoles, permettre aux élèves d'entrer dans la vie active » (Chamungwana 1988 : 91). Pendant des années — et cette situation perdue dans une moindre mesure — le primaire n'a ainsi constitué un tremplin vers le secondaire que pour une petite minorité d'enfants.

Le nombre d'heures hebdomadaires consacrées aux matières académiques fut réduit au profit d'une palette d'activités liées à l'autosuffisance.

Toujours dans la charte de l'éducation de 1974, il est précisé : « Mais si nous faisons du travail une partie intégrante de l'éducation, c'est que nous avons un objectif plus fondamental que celui de la simple production qui permettra de couvrir une partie des frais et des coûts de fonctionnement d'une école. [...] Nous avons déjà déclaré que le but essentiel de notre éducation est la création d'une attitude socialiste. Or, un socialiste est avant toute chose un travailleur. Ainsi, en introduisant le travail dans l'école, nous donnons aux élèves des habitudes socialistes » (cité dans Court & Kinyanjui 1981 : 488)⁹. Aussi les connaissances acquises à l'école devaient-elles d'une part être pertinentes sur les plans culturel, politique et économique pour favoriser la construction d'une nouvelle société, et d'autre part s'accompagner de comportements appropriés. Parallèlement, les exercices réguliers d'entraînement paramilitaire devaient inculquer aux élèves le sens de la discipline collective.

La volonté affichée du gouvernement de placer le travail productif au cœur de toute éducation et formation et de le valoriser au détriment de l'élitisme académique, le conduisit à modifier la grille d'évaluation des élèves. Il fallait en effet apprécier des qualités qui, de l'avis des responsables, étaient plus adaptées à l'orientation délibérément rurale de la Tanzanie que celles qui se mesurent par des examens académiques. C'est ainsi que les aptitudes et attitudes au travail se révélèrent des critères pertinents de l'évaluation. Il reste que, dans la pratique, elles pesaient souvent fort peu face aux disciplines académiques, tranchant nettement avec le discours officiel.

Si une minorité d'élèves atteignait le second cycle, une grande majorité — tous dans l'idéal — devait se trouver sur les bancs de l'école primaire. Dans la charte de l'éducation pour l'autosuffisance de 1974 on pouvait lire : « Il est maintenant décidé que dans un délai de trois ans à compter de ce jour, soit en novembre 1977, les dispositions nécessaires auront été prises pour permettre à chaque enfant en âge d'être scolarisé d'entrer dans une école primaire » (Court & Kinyanjui 1981 : 477). Étant donné l'habitat dispersé de certains endroits et les fortes inégalités régionales en matière de développement de l'infrastructure scolaire, cette volonté impliquait un investissement d'envergure. La construction massive d'établissements scolaires dans les années 1970 — largement soutenue par les parents d'élèves — ne réussit cependant pas à combler le fossé entre les régions qui avaient été favorisées pendant la colonisation et les autres. Il fallut en outre former des instituteurs sur le tas, c'est-à-dire par des fonctionnaires de l'État mais hors École normale. Pour « mettre l'école à portée de tous les élèves », les incitations au regroupement dans les villages *ujamaa* furent plus systématiques au début des années 1970 puis devinrent obligatoires de 1973 à 1976 avant que cette politique ne soit abandonnée cette même année. En 1976, on

9. Cette politique lancée par le parti unique en 1974 fut dénommée *Elimu ni Kazi* (litt. l'éducation c'est le travail).

comptait environ 8 000 villages *ujamaa* regroupant 85 % de la population. On invoqua ainsi la nécessité de la scolarisation universelle comme celle du travail communautaire pour justifier en grande partie le regroupement forcé de population que le gouvernement estimait insuffisant lorsqu'il se pratiquait volontairement. La villagisation était considérée comme un sacrifice nécessaire que les paysans tanzaniens devaient subir, à travers le déracinement ou l'abandon des pratiques traditionnelles, pour sortir le pays de l'ornière (Ville 1999 : 51).

À l'intérieur de ces villages *ujamaa*, les écoles primaires, censées former des individus sur le modèle de l'agriculteur/artisan socialiste, se convertirent peu à peu en écoles communautaires (*community schools*). Cette transformation devait mieux encore supporter le développement des villages en abolissant les barrières entre l'école et l'entourage, comme entre les enseignements académiques et manuels/professionnels ; autrement dit en intégrant pleinement l'école et les activités scolaires à la vie du village. La coopération entre élèves et habitants devait être réciproque, impliquant à la fois une participation active des villageois dans les activités scolaires et une participation des écoliers dans les travaux et autres affaires du village.

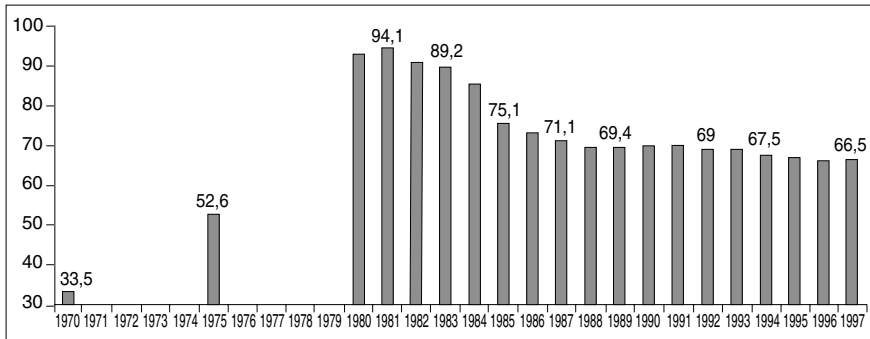
Le mouvement des écoles communautaires commença dans les années 1970 par une implantation pilote dans la région de Tanga. Inscrit dans un contexte national de politique de villagisation, il suscitait également un grand intérêt de la part d'institutions internationales telles l'Unicef et l'Unesco. Cette conversion qui devait, à moyen terme, concerner toutes les écoles primaires du pays, fut enrayée au milieu des années 1980 par un changement d'orientations éducatives dans une large mesure dicté par la mise en place de ces plans d'ajustement structurel.

Selon L. Buchert (1994), le concept des écoles communautaires n'a jamais été clairement défini. Bien que l'objectif principal ait été la coopération entre les villageois et les acteurs de l'école, les mécanismes mis en place pour atteindre cet objectif comme les domaines particuliers de coopération sont restés ouverts aux interprétations tant des instigateurs du projet que des communautés locales. Pour l'auteur, elles sont davantage demeurées une idée politique qu'un véritable mouvement éducatif qui aurait engendré les innovations sociales escomptées. La volonté d'ancrer les écoles dans les communautés rurales et de rendre ces dernières relativement autonomes quant aux décisions éducatives se heurtait à la volonté de l'État de contrôler l'éducation. Cette contradiction entre une volonté de centralisation et un désir de décentralisation de l'éducation s'observe pendant toute la période de l'éducation pour l'autosuffisance ; la première l'emportant dans la pratique sur la seconde. D'une manière générale, cette politique éducative s'est efforcée d'éveiller chez les élèves un sentiment d'appartenance interrégionale et nationale, ambition toujours d'actualité dans les écoles du pays.

Le début des années 1980, qui n'a pas vu se réaliser l'objectif de la scolarisation pour tous, constitue néanmoins l'apogée de la scolarisation au

premier cycle ; le taux de scolarisation brut¹⁰ de 33,5 % en 1970, puis de 94 % en 1981, a par la suite connu une drastique diminution (voir graphique ci-dessous). Depuis cette période, on assiste à une relative stagnation des effectifs scolaires du primaire — aux alentours des trois millions — alors que la population ne cesse d'augmenter.

ÉVOLUTION DU TAUX DE SCOLARISATION BRUT AU PREMIER CYCLE (EN %)



Source : Unesco 2001.

La Tanzanie et l'ajustement structurel : de nouvelles orientations éducatives

Dès 1982, une commission présidentielle s'était réunie pour élaborer des projets éducatifs dans la perspective des années 2000, mais les grandes orientations n'ont réellement changé qu'au milieu des années 1980, période pendant laquelle le socialisme et la politique d'éducation pour l'autosuffisance furent progressivement abandonnés sous l'impact des programmes d'ajustement structurel et d'une récession économique importante. Pressé par la Banque Mondiale et le FMI — avec qui la Tanzanie signe un accord en 1986 — le gouvernement tanzanien dut réajuster sa politique intérieure et délaisser les plans économiques sur le long terme au profit de mesures rapides annonçant l'entrée dans l'économie de marché. Par ailleurs, la libéralisation des importations puis des exportations à la fin des années 1980 favorisèrent l'investissement privé qui mit fin à la période des entreprises collectives de l'*Ujamaa*.

10. Le taux de scolarisation brut (*Gross Enrollment Ratio* : GER) mesuré par l'Unesco est le rapport entre les effectifs totaux du primaire, quel que soit l'âge des élèves, et la population totale du groupe d'âge officiellement scolarisable dans l'enseignement du premier degré. Le taux de scolarisation net (*Net Enrollment Ratio* : NER) ne retient que les inscrits dont l'âge correspond à l'âge officiel de scolarisation dans le primaire. Cf. UNESCO (2001).

Ces mutations sociopolitiques furent accompagnées de réformes institutionnelles qui modifièrent notamment l'équilibre entre les pouvoirs du gouvernement et du parti unique (*Chama Cha Mapinduzi*, noté CCM). À la suite de l'élection présidentielle de 1985 qui plaça Ali Hassan Mwinyi à la tête de l'État, les fonctions de chef du gouvernement et de chef du parti furent nettement séparées, J. K. Nyerere — président sortant — conservant la direction du parti jusqu'en 1990. À la même époque, la gestion d'un certain nombre de services publics, dont l'éducation, fut confiée aux conseils de district nouvellement élus. Par ailleurs, en juin 1992, les partis d'opposition furent légalisés¹¹ et, trois ans plus tard, se tint la première élection multipartite dont l'ancien parti unique sortit vainqueur ; B. Mpaka devint le nouveau président du pays.

Le système éducatif ne pouvait ignorer ces changements politiques, économiques et sociaux et dut, autant que possible, soutenir les nouveaux objectifs en matière de développement. Aussi la priorité initialement placée sur la scolarisation du plus grand nombre se déplaça-t-elle sur la qualité de la formation académique. Celle-ci — jugée selon des critères internationaux — et le coût de l'éducation devinrent les préoccupations principales. L'une des récentes mesures visant à l'amélioration de l'éducation, issue de l'imposante réforme de 1995 intitulée *Education and Training Policy* (ETP) concerne le niveau des enseignants du primaire auxquels on demande dorénavant d'avoir au minimum le grade A (obtenu après avoir complété le cycle secondaire), les enseignants de grade C (ayant achevé le cycle primaire) étant encouragés à suivre des formations pour les amener au grade A ou à quitter volontairement leurs fonctions. Par ailleurs des coupes importantes dans le budget national de l'éducation l'ont fait passer de 12,5 % pendant les années 1970 à 6 % pour la période 1985-1992 (Bagachwa 1999 : 225). L'éducation de base — et particulièrement l'école primaire — qui absorbait la grande majorité de ce budget au début des années 1980 céda progressivement du terrain au cycle secondaire (général et technique) et, dans une plus faible proportion, à la formation des instituteurs. Le poids respectif à donner aux différents secteurs de l'éducation, comme le contenu des enseignements, devait s'inscrire dans la nouvelle stratégie internationale d'éducation pour tous, issue de la conférence internationale de Jomtien (1990). Épine dorsale du système éducatif pendant les années « Nyerere », le premier cycle pâtit le plus de la politique d'ajustement structurel. La gratuité de l'enseignement primaire fut officiellement remise en cause en 1994 ; les parents doivent désormais s'acquitter de frais de scolarité dès le primaire, auxquels on doit souvent ajouter les fournitures scolaires et autres coûts indirects, ce qui va à l'inverse des processus habituels allant vers plus de gratuité pour l'école primaire.

Dans ce contexte, la crise économique et les plans d'ajustement structurel combinés ont eu des répercussions importantes, notamment une baisse

11. Quatorze partis politiques étaient recensés à la fin des années 1990.

du taux de scolarisation au primaire, toutefois largement amorcée dès 1982, c'est-à-dire avant les accords internationaux (voir graphique). Après avoir culminé à 94 % en 1981, le taux de scolarisation brut dans le premier cycle est redescendu à 85 % en 1984, 70 % en 1990 puis 67 % en 1995 pour atteindre 66,5 % en 1997.

De nos jours, le cycle primaire se compose de sept niveaux, du *standard* 1 au *standard* 7. Avant le *standard* 4, l'élève peut redoubler s'il n'a pas les compétences requises, évaluées par un examen de fin d'année. À partir du *standard* 5, le passage dans les classes supérieures est automatique jusqu'au dernier échelon, quel que soit le niveau des élèves. À la fin de la dernière année du cycle (*standard* 7), ils tentent l'examen de fin de primaire (Certificate of Primary Education : CPE) où leurs connaissances en mathématiques, anglais et swahili sont testées. Le résultat à cet examen déterminera la possibilité de poursuivre ou non des études dans une école secondaire publique. En cas d'échec, les élèves peuvent soit se présenter dans une école secondaire privée (payante) ou dans une école technique, soit mettre un terme à leur scolarité. Sauf conditions particulières, les enfants sortant du primaire n'ont pas la possibilité de redoubler le *standard* 7 afin de tenter une nouvelle fois leur chance à l'examen, ni dans leur école ni dans une autre. Le secondaire suit le modèle britannique (« O » et « A » *Levels*). L'enseignement est divisé en deux périodes ; la première de quatre ans et la seconde de deux ans. Dans le second cycle, l'anglais remplace le swahili comme langue d'instruction, mais ce dernier demeure une matière importante.

En dépit des nouveaux objectifs éducatifs et des nombreuses réformes de programme, l'une des orientations de fond sur lesquelles repose l'éducation tanzanienne a perduré : celle de former des citoyens tanzaniens. En effet, depuis l'indépendance, la volonté de gommer les particularismes ethniques ou régionaux au profit d'une culture nationale s'est manifestée à travers l'institution scolaire, aussi bien au temps de l'éducation pour l'autosuffisance, que de nos jours où dirigeants et éducateurs insistent sur le rôle essentiel de l'École comme facteur d'unité nationale. L'emploi du swahili, jamais remis en cause en tant que langue d'enseignement, représente, dans cette perspective, un atout fondamental.

*

Rupture et continuité : tels pourraient être les maîtres-mots de cette évolution de l'éducation en Tanzanie, le deuxième terme semblant l'emporter sur le premier. Bien que les justifications des différentes politiques éducatives divergent, on perçoit non seulement des éléments de permanence, mais des cycles récurrents. Par exemple, l'insistance pour que l'école soit intégrée au village et le curriculum adapté à la « vie réelle » des Tanzaniens pendant l'ESR rappelle, bien qu'elle réponde à des attentes différentes, « l'éducation pour l'adaptation » destinée aux Africains pendant l'apogée de l'*indirect*

rule britannique. En revanche, avec les programmes d'ajustement structurel, l'accent est, tout comme pendant les dernières années de la colonisation, mis sur l'occidentalisation des Africains et le développement du secteur moderne de l'activité. Tout au long de la période envisagée, la priorité se déplace de l'enseignement académique aux activités manuelles et professionnelles. Une constante semble néanmoins franchir les différentes phases : l'accent porté sur le cycle primaire — bien entendu de plus forte ampleur après la colonisation — qui n'a subi que quelques entorses durant les premières années de l'indépendance et une altération plus profonde depuis une petite décennie.

Comme nous l'avons noté, et comme le soulignent avec vigueur les détracteurs de la politique éducative de Nyerere, en dépit des différences d'idéologie, de conception de l'éducation et d'objectifs éducatifs entre les administrateurs coloniaux et les dirigeants — et enseignants — tanzaniens, certaines matières et méthodes en vigueur sous la colonisation se retrouvent dans la nouvelle politique éducative proposée par le président Nyerere. En dehors du swahili, déjà utilisé comme langue d'enseignement au premier cycle pendant la colonisation, l'agriculture et les activités manuelles occupent une place importante du cursus scolaire de l'éducation pour l'autosuffisance, à une différence près tout de même : en plus des buts visés par l'introduction du travail productif dans l'école qui se distinguent de ceux de la période précédente, celui-ci n'est plus l'apanage du primaire mais intervient également dans le cycle secondaire. En outre, considéré comme un enseignement à part entière, ce travail était — théoriquement du moins — évalué. Il reste que, comme par le passé, ces activités manuelles et professionnelles étaient parfois perçues par les élèves et leurs parents comme des occupations entrant en concurrence avec les matières académiques qui pouvaient apporter de meilleures opportunités d'avenir, et ce d'autant plus que selon W. M. S. Chamungwana (1999 : 129) ces mesures éducatives n'ont pas été accompagnées d'une « politique agricole sérieuse » permettant d'intégrer les jeunes au sortir du cycle primaire. Dans le même sens, selon L. Buchert (1994), les activités en relation avec la vie professionnelle à l'école primaire étaient si élémentaires qu'elles ne pouvaient pas satisfaire les objectifs économiques et politiques annoncés.

Ces points communs ne doivent pas faire oublier la singularité de l'éducation depuis l'indépendance, et notamment l'importante massification de la scolarisation des Africains dont les coloniaux ne s'étaient guère préoccupés. Dans la poursuite de l'objectif de scolarisation universelle, le gouvernement s'est essentiellement concentré sur l'ampleur de la tâche à accomplir. En terme quantitatif, l'incorporation d'enfants et d'adultes dans le système éducatif fut un réel succès — que l'on n'observe plus aujourd'hui — mais sur le plan qualitatif, l'ESR n'a jamais réussi à répondre aux attentes en matière de développement économique et d'attitudes politiques du gouvernement. Les esprits critiques ont vite décelé les faiblesses de la scolarisation universelle, soulignant qu'elle aura eu pour effet de réduire

les possibilités de chacun de poursuivre des études secondaires. Le primaire lui-même pâtit par la suite de la réduction des budgets de l'éducation qui a eu de fortes répercussions sur les taux de scolarisation et d'alphabétisation ; le premier a drastiquement diminué tandis que le second ne cesse de croître. En définitive, si l'éducation peut être considérée comme un vecteur de développement, elle ne peut le supporter à elle seule. L'efficacité des politiques éducatives est liée à la présence d'autres facteurs de développement fournissant à la fois les moyens requis et les débouchés.

Université de Tours, Tours.

BIBLIOGRAPHIE

BAGACHWA, M. S. D.

1999 « La libéralisation économique. Crises et ajustements structurels », in C. BAROUIN & F. CONSTANTIN (dir.), *La Tanzanie contemporaine*, Paris, Karthala-Ifra : 211-227.

BAROUIN, C. & CONSTANTIN, F. (dir.)

1999 *La Tanzanie contemporaine*, Paris, Karthala-Ifra.

BOESEN, J., HAVNEVIK, K., KOPONEN, J. & ODGAARD R. (eds)

1986 *Tanzania : Crisis and Struggle for Survival*, Uppsala, Scandinavian Institute of African Studies.

BONINI, N.

1995 « Parcours scolaires tanzaniens : l'exemple des pasteurs maasai », *Cahiers des Sciences humaines*, 31 (3) : 577-594.

1998 « Les filles maasai et l'école. Une brève rencontre sans grandes conséquences », in M.-F. LANGE (dir.), *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala : 97-119.

BROWN, G. N. & HISKETT, M. (eds)

1975 *Conflict and Harmony in Education in Tropical Africa*, London, Allen & Unwin.

BUCHERT, L.

1994 *Education in the Development of Tanzania, 1919-1990*, Oxford, James Currey ; Dar Es Salaam, Mkuki na Nyota ; Athens, Ohio University Press.

CAMERON, J.

1975 « Traditional and Western Education in Mainland Tanzania : An Attempt at Synthesis ? », in G. N. BROWN & M. HISKETT (eds), *op. cit.* : 350-362.

CAMERON, J. & DODD, W. A.

1970 *Society, School and Progress in Tanzania*, Oxford-New York, Pergamon Press.

CARR-HILL, R.

1984 « Primary Education in Tanzania : A Review of the Research », *SIDA*.

CHAMUNGWANA, W. M. S.

1988 « "Education for Self Reliance" : vingt ans de politique éducative », in F. CONSTANTIN & D.-C. MARTIN (dir.), *Arusha (Tanzanie) vingt ans après*, Journées d'études du 22-23 octobre 1987, Pau, Université de Pau et des pays de l'Adour-CREPAO : 91-100.

1999 « École et vie active, une analyse critique des politiques de formation », in C. BAROUIN & F. CONSTANTIN (dir.), *La Tanzanie contemporaine*, Paris, Karthala-Ifra : 109-131.

CONSTANTIN, F. & MARTIN, D.-C. (dir.)

1988 *Arusha (Tanzanie) vingt ans après*, Journées d'études du 22-23 octobre 1987, Pau, Université de Pau et des pays de l'Adour-CREPAO.

COURT, D. & KINYANJUI, K.

1981 « Politiques de développement et accès à l'éducation : l'expérience du Kenya et de la Tanzanie », in Institut international de planification de l'éducation, *Disparités régionales dans le développement de l'éducation : diagnostic et politique de réduction*, Paris, Unesco : 401-503.

FURLEY, O. W. & WATSON, T.

1978 *A History of Education in East Africa*, New York, NOK Publishers.

GALABAWA, C. J.

1990 « Implementing Educational Policies in Tanzania », Washington D. C., World Bank (« Discussion Papers, Africa Technical Department Series », n° 86).

HAZLEWOOD, A.

1989 *Education, Work and Pay in East Africa*, Oxford, Clarendon Press.

HINZEN, H. & HUNSDÖRFER, V. H.

1979 *The Tanzanian Experience, Education for Liberation and Development*, Hamburg, Unesco-Institute for Education & Evans Brothers Limited.

HORNSBY, G.

1964 « German Educational Achievement », *Tanganyika Notes and Records*, 62 : 83-90.

ILIFFE, J.

1979 *A Modern History of Tanganyika*, Cambridge-New York, Cambridge University Press.

KAARE, B. T. M.

1994 « The Impact of Modernization Policies on the Hunter-Gatherer Hadzabe : The Case of Education and Language Policies of Post-independence Tanzania », in E. S. BURCH & L. J. ELLANNA (eds), *Key Issues in Hunter-Gatherer Research*, Oxford-Providence, Berg : 315-331.

KANIKI, M. H. Y. (ed.)

1980 *Tanzania under Colonial Rule*, London, Longman.

KINUNDA, M. J.

1980 « Interaction école-communauté : l'enseignement axé sur la communauté dans la République unie de Tanzanie », *Expériences et innovations en éducation*, Unesco, BIE : 88-104.

LAWUO, Z. E.

1984 *Education and Social Change in a Rural Community*, Dar es Salaam, Dar es Salaam University Press.

L'ESTOILE, B. DE

1997 « Au nom des vrais Africains », *Terrain*, 28 : 87-102.

MBILINYI, M. J.

1974 « The Problem of Unequal Access to Primary Education in Tanzania », *Rural Africana*, 25 : 5-28.

1980 « African Education During the British Colonial Period, 1919-1961 », in M. H. Y. KANIKI (ed.), *op. cit.* : 236-275.

MINISTRY OF FINANCE, ECONOMIC AFFAIRS AND PLANNING

1991 *Tanzania Sensa, 1988. 1988 Population Census : Regional Profile*, Dar es Salaam, Ministry of Finance, Economic Affairs and Planning, Bureau of Statistics.

MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION OF TANZANIA

1991 *Basic Facts about Education in Tanzania (BEST) 1986-1990*, Dar es Salaam, Ministry of National Education of Tanzania.

MORRISON, D. R.

1976 *Education and Politics in Africa, the Tanzanian Case*, London, Hurst & Co.

NYERERE, J. K.

1972 *Indépendance et éducation*, Yaoundé, Éditions CLE.

OLIVER, R.

1965 *The Missionary Factor in East Africa*, London, Longman.

OMARI, I. M. (ed.)

1983 *Universal Primary Education in Tanzania*, Ottawa, International Development Research Center.

SAMOFF, J.

- 1979 « Education in Tanzania : Class Formation and Reproduction », *Journal of Modern African Studies*, 17 : 47-69.
- 1987 « School Expansion in Tanzania : Private Initiatives and Public Policy », *Comparative Education Review*, 31 (3) : 333-360.
- 1991 « The Façade of Precision in Education Data and Statistics : a Troubling Example from Tanzania », *The Journal of Modern African Studies*, 29 (4) : 669-689.

UNESCO

- 2001 *Rapport mondial sur l'éducation*, Paris, Unesco.

VILLE, J.-L.

- 1999 « Kilimanjaro, un jardin d'Eden ? », in C. BAROUIN & F. CONSTANTIN (dir.), *op.cit.* : 43-57.

FILMOGRAPHIE

GARDIAN, T.

- 1975 *Au diable l'école : la Tanzanie*, Paris, Seuil Audiovisuel.

RÉSUMÉ

Cet article se propose de retracer l'évolution de l'École en Tanzanie depuis la colonisation qui marque l'apparition de la scolarisation sur le modèle occidental dans cette région. Faiblement et tardivement développée à cette époque, cette scolarisation apparaît essentielle pour le nouveau gouvernement indépendant. Après une période de flottement de quelques années, le président tanzanien J. K. Nyerere opte pour une politique éducative particulière devant amener les individus à développer le pays en améliorant la production agricole et en propageant les idées et pratiques socialistes. N'étant plus uniquement centrée sur les besoins économiques, elle est désormais perçue comme un outil de transformation radicale de la société en communauté socialiste et autosuffisante. Cette politique, qui n'a pas atteint ses objectifs, fut abandonnée au milieu des années 1980 au profit de modèles éducatifs plus en phase avec les orientations des institutions internationales comme la Banque Mondiale qui, depuis ces années, participent à la gestion de l'École dans ce pays.

ABSTRACT

A Century of Schooling in Tanzania. — How have Tanzanian schools changed since the colonial period, when Western education was introduced at a late date and to a low degree? The government of the newly independent nation attached much importance to schooling. After a few years of indecision, President J. K. Nyerere opted for an educational policy for developing the country by improving output on

farms and spreading socialist ideas and practices. No longer exclusively centered around economic needs, this policy was intended to radically change society into a self-sufficient, socialistic community. It did not reach its objectives and was abandoned in the mid-1980s. Educational models were then adopted more in phase with the orientations of the international institutions (such as the World Bank) involved in managing the nation's schools.

Mots-clés/Keywords : Tanzanie, colonisation, école, politique éducative, histoire, scolarisation, socialisme, société rurale/*Tanzania, colonization, schools, educational policy, history, schooling, socialism, rural society.*