



HAL
open science

Les écoles secondaires communautaires en Tanzanie : piliers d'une réforme égalitaire ou éducation de seconde zone ?

Nathalie Bonini

► To cite this version:

Nathalie Bonini. Les écoles secondaires communautaires en Tanzanie : piliers d'une réforme égalitaire ou éducation de seconde zone ?. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, 2017. halshs-03429204

HAL Id: halshs-03429204

<https://shs.hal.science/halshs-03429204>

Submitted on 1 Dec 2021

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

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

Les écoles secondaires communautaires en Tanzanie : piliers d'une réforme égalitaire ou éducation de seconde zone ?

Nathalie BONINI*

Cela fait plus de quinze jours que l'école secondaire Olinga¹, située dans une région semi-aride du nord de la Tanzanie, subit une importante pénurie d'eau. Les cours ne sont plus dispensés dans cet établissement qui accueille des élèves internes. Ces derniers ont dû remiser leur uniforme scolaire et certains sont rentrés dans leur famille. De même, quelques enseignants, tous logés sur place, ont déserté leur lieu de travail et de vie devenu inutilisable. Devant l'urgence de la situation et en l'absence d'aide des instances régionales et locales pour effectuer les travaux nécessaires, le directeur a mobilisé les élèves et les enseignants demeurés sur place, auxquels des habitants du village sont venus prêter main-forte ; il s'agit de creuser une nouvelle tranchée sur des centaines de mètres pour y loger une canalisation d'eau, l'ancienne n'étant plus opérante. Tandis qu'une partie des élèves se consacre à ces travaux physiques, les plus jeunes se chargent de l'approvisionnement quotidien en eau. Pour les quelques 250 élèves et leurs professeurs, l'interruption de cours aura duré presque un mois (mai-juin 2014). Si cette situation de pénurie représente un cas particulier, d'autant qu'elle est exacerbée par la présence d'un internat, elle est néanmoins symptomatique des conditions de scolarisation précaires que connaissent nombre des écoles secondaires communautaires (*community schools*) qui ont fleuri dans tout le pays depuis le milieu des années 2000.

* Université François Rabelais, Tours – CITERES-Cost

1 Les noms des écoles et des personnes enquêtées sont fictifs.

En Tanzanie, les écoles secondaires publiques (désignées sous le terme de *governmental schools* dans les politiques éducatives et la littérature anglophone) sont de deux types : les écoles nationales, “historiques” pour certaines héritières des écoles coloniales, qui accueillent des élèves de tout le pays sur la base de leurs bons résultats à l’examen de fin de cycle primaire (*Primary School Leaving Examination, PSLE*) et les écoles communautaires, plus récentes pour la plupart, qui ont un recrutement local d’élèves ayant certes réussi leur examen de fin de primaire, mais avec des scores moindres. Ces écoles secondaires communautaires se sont développées à la faveur d’une volonté politique, affirmée en 2004 dans le cadre du *Secondary Education Development Plan (SEDP)*, dont l’objectif affiché était de permettre à tous les élèves du primaire de poursuivre leurs études, indépendamment de leurs lieux de vie et de leurs ressources économiques (MEC 2004 : 21 ; MoEVT 2010 : 15). Ce sont donc des écoles publiques mais qui ont un mode de financement participatif impliquant les communautés et une gestion locale, ce qui leur vaut l’appellation de *community school* ou *ward school* (école de canton). En évitant les frais d’internat et de transport, la création de ces écoles de proximité devait, en plus d’élargir l’accès au niveau secondaire, permettre de diminuer significativement les coûts de scolarisation².

Mais au-delà de ce discours égalitariste, quels sont les enjeux de ce programme de constructions massives d’écoles secondaires ? A-t-il effectivement permis de réduire les inégalités d’accès à l’éducation en Tanzanie ? Suivant la voie tracée par les travaux sur la « fabrique de l’école » (Charton & Fichtner, 2015) et en s’appuyant sur l’analyse des conditions de scolarisation dans les écoles communautaires, essentiellement rurales, cet article propose de rendre compte de la façon dont les acteurs de l’éducation (particulièrement les élèves, les parents d’élèves et les enseignants) organisent – et s’organisent avec – la scolarisation secondaire ; comment, en fonction de leur position au regard de l’école et de leur situation socio-économique, ils s’emparent des opportunités de scolarisation offertes par ce programme et s’accommodent des dispositions de vie et de travail qu’elles engendrent (Charton 2015) ?

Cet article se fonde sur des enquêtes de terrain menées en 2009 et 2014 dans une trentaine d’écoles secondaires communautaires de trois districts ruraux de la région d’Arusha, complétées en 2016 par une enquête dans une dizaine

² Les frais de scolarité, identiques pour toutes les écoles secondaires publiques, ont été réduits de moitié en 2004 et abolis depuis la rentrée 2016 (circulaire n° 5 *Education and Training Policy*, 2014).

d'écoles secondaires privées et publiques (communautaires ou non), situées à Dar es Salaam et dans la périphérie de Morogoro (200 km à l'ouest de Dar es Salaam). Pour cette dernière enquête, toujours en cours, il s'agissait de comparer les conditions de scolarisation et les publics accueillis dans les différents types d'établissements secondaires du pays. Pour chacune de ces écoles, j'ai réalisé des entretiens avec des enseignants, et pour la plupart d'entre elles également avec des parents d'élèves et des élèves, auxquels s'ajoutent les entretiens avec des agents administratifs en charge de l'éducation dans les différents services décentralisés de l'État (régional, de district et local) et ceux du ministère de l'Éducation (national). S'y ajoute l'observation de la vie quotidienne des familles avec lesquelles je résidais durant mes séjours, et des journées de cours aux côtés des élèves. De quelques heures à deux jours dans une dizaine d'écoles visitées, ces séances d'observation se sont étalées sur une semaine entière pour d'eux d'entre elles, dont l'une était un internat.

La première partie de cet article sera consacrée à la présentation du programme des réformes de l'éducation secondaire, et à celle des écoles communautaires qui en constituent le socle. Construites en nombre pour améliorer la couverture du territoire et augmenter la capacité d'accueil au niveau secondaire, nous verrons dans une deuxième partie qu'elles ne permettent pas de corriger les inégalités inscrites dans le système éducatif. Accueillant en majorité les élèves qui n'ont pu intégrer des écoles plus prestigieuses du fait de leur moindre résultat à l'examen de fin de cycle primaire, elles sont également dépourvues de moyens financiers et humains, ici d'enseignants, nécessaires pour leur dispenser une éducation de qualité. C'est à ces enseignants, sur qui repose en partie la réussite de cette réforme, que sera dédiée la dernière partie, s'intéressant en particulier à leurs conditions de vie et de travail dans les écoles communautaires rurales qui constituent la majorité des écoles secondaires du pays.

Les *community schools*, modèle de développement participatif de l'éducation en Tanzanie

Dans un contexte de quasi généralisation du primaire et d'encouragement des bailleurs à créer des conditions d'accueil des élèves au-delà (Unesco, 2012b), le *SEDP* a pour objectifs principaux d'augmenter le taux de scolarisation au secondaire et d'en améliorer l'accès en favorisant l'équité territoriale, de genre et de

revenus (MEC, 2004 : v-vii)³. Pour autant, dans le cadre de la gestion décentralisée du système éducatif et de la volonté (affichée comme une nécessité dans les politiques éducatives) de partenariat, la participation de différents acteurs et collectivités régionales et locales est requise pour organiser et financer ce développement scolaire. Sollicités par leurs élus locaux, des ONG ou des organisations religieuses et rompus à la participation collective dans divers domaines de la vie sociale, les habitants – et les parents d’élèves en particulier – financent dans une large mesure ces écoles qui ont considérablement augmenté la capacité d’accueil des élèves au niveau secondaire, mais ne leur permettent que rarement d’accéder au second cycle du secondaire, voire de terminer le premier.

« Construire une école dans chaque canton »

En 2006, le vice-président de l’époque, Edward Lowassa, annonçait sa volonté de « construire une école secondaire dans chaque canton⁴ », accélérant ainsi le processus d’expansion des établissements communautaires amorcé deux ans plus tôt par l’implémentation du *SEDP*. Comme en témoigne le tableau suivant, la progression du nombre d’écoles secondaires (publiques et privées) entre 1999 et 2016 fut considérable, notamment pour les écoles secondaires publiques dont le nombre a été multiplié par huit durant cette période, tandis que celui des écoles privées triplait presque.

Tableau 1. Évolution du nombre d’écoles secondaires (1999 - 2016)

Années	1999	2004	2006	2009	2013	2016
Écoles publiques	450	828	1 690	3 283	3 528	3 614
Écoles privées	414	463	602	819	1 048	1 145
Total	864	1 291	2 292	4 102	4 576	4 759

Source : auteure d’après (Wedgwood, 2005 : 32; MoEVT, 2010 : 67; URT, 2013, tab 4.1; 2016 : tab. 3.24.)

3 Comme dans les autres pays du continent (Bierschenk, 2007; Charton, 2015), les réformes éducatives tanzaniennes s’inscrivent dans des programmes de développement économique et de réduction de la pauvreté : *National Strategy for Growth and Poverty Reduction* (2005, 2010), *Tanzania, Development Vision 2025, Millennium Development Goals (MDGs)*.

4 Les citations et extraits d’entretien en anglais ou swahili sont traduits par l’auteure.

Cette très forte augmentation de l'offre secondaire publique est essentiellement due à la création d'écoles communautaires qui représentent aujourd'hui les $\frac{3}{4}$ des écoles secondaires du pays (Sumra & Katabaro, 2014 : 13). En effet, le faible nombre d'écoles publiques nationales dans lesquelles était scolarisée la petite proportion d'individus (moins de 5 %) qui poursuivait au-delà du primaire avant le développement des écoles communautaires⁵, est demeuré quasi stable depuis la fin des années 1990. Contrairement aux écoles nationales, pourvues d'internats et proposant aux élèves un enseignement de second cycle secondaire (*A-Level – Advanced Certificate of Secondary Education Examination – ACSEE*)⁶, les écoles communautaires, pour l'essentiel des externats (*day-schools*) ne proposent le plus souvent que les quatre années du premier cycle secondaire (*O-Level*). En 2010 par exemple, on comptait 3 218 écoles secondaires publiques de *O-Level* dont 3 216 étaient communautaires et 2 nationales, et 524 écoles privées tandis qu'on comptait 179 écoles publiques de *A-Level* dont 93 étaient communautaires et 86 nationales, le nombre d'écoles privées pour ce niveau s'élevant à 345 (URT 2010 : 68 tab. 4.6). Les écoles communautaires représentent ainsi l'immense majorité des écoles de *O-Level* mais une petite proportion de celles qui offrent le cycle supérieur du secondaire.

Comme on l'a noté, le financement des écoles communautaires, notamment leur construction, repose sur les habitants d'une commune, d'un canton ou d'un quartier, qui, périodiquement et parfois vigoureusement incités par leurs élus locaux, se chargent de récolter des fonds et s'engagent collectivement dans l'édification d'une nouvelle école ou de bâtiments supplémentaires. Une fois le chantier bien engagé, l'État peut apporter son aide et lorsque les infrastructures sont achevées, elles sont viabilisées et l'État y affecte des enseignants. L'impulsion financière de la communauté doit cependant être première et jugée suffisante pour que des fonds du gouvernement soient débloqués. Une directrice d'école me déclarait en désignant un bâtiment en construction :

5 Notons toutefois qu'à la faveur d'une période de libéralisation du secteur éducatif dans les années 1980, le nombre d'écoles secondaires privées – notamment confessionnelles – avait augmenté à cette époque (Lassibille & alii, 2000).

6 Hérité du modèle britannique, l'enseignement secondaire tanzanien est divisé en deux cycles : le secondaire de base (*lower secondary*) d'une durée de quatre ans (de *form1* à *form4*) – correspondant au *O-level* – et le secondaire supérieur (*upper secondary*) de deux ans (*form5* et 6) – correspondant au *A-level*. La réforme concerne avant tout le premier cycle du secondaire.

« Ce sont de nouvelles salles de classes que les habitants du village ont commencé à construire mais cela fait presque un an que le chantier est arrêté et que rien ne se passe. Les habitants attendent une aide financière du gouvernement qui jusqu'à présent n'est pas arrivée car ils disent que les travaux ne sont pas suffisamment avancés. » (cheffe d'établissement, école Rungwe, 2016).

Contrairement aux écoles dites communautaires de certains pays d'Afrique de l'Ouest, les parents d'élèves ne gèrent pas directement l'école ni ne rémunèrent les enseignants. C'est bien l'État, de façon décentralisée via les régions et les districts, qui s'en charge. Chaque école doit se doter d'un conseil d'école, dont les membres (choisis parmi des parents d'élèves, des enseignants, dont le chef d'établissement, et des personnalités locales) participent à la gestion de l'établissement, en lien avec les services administratifs locaux chargés de l'éducation, discutent des projets de construction ou de rénovation des bâtiments et peuvent être amenés à organiser le recrutement d'enseignants vacataires en cas de pénurie de titulaires. Ces réunions sont souvent le théâtre de tensions entre ceux qui poussent à la dépense et ceux qui, se sentant sur-sollicités et/ou désargentés, tentent de repousser l'échéance. Car au-delà de leur investissement dans le financement et la construction des infrastructures, les parents d'élèves sont régulièrement sollicités pour des dépenses de fonctionnement, voire d'investissement, lorsque les financements de l'État font défaut. Ils doivent en plus s'acquitter des dépenses liées à la scolarisation de leurs enfants : frais de scolarité (avant 2016), achat de l'uniforme scolaire et du matériel pédagogique, frais de transports et d'examens, ou encore argent de poche pour acheter de la nourriture sur place – notamment pour les élèves internes – voire paiement de cours particuliers.

Toutes les "communautés" ne sont pas égales face à ces demandes de financement. Les plus riches, qui sont aussi celles qui sont scolarisées depuis longtemps et acquises à la cause scolaire et dont les membres occupent de ce fait des positions économiques favorables, parviennent à mobiliser davantage de ressources pour l'éducation, comme celles des entreprises ou d'ONG qui sont en général plus nombreuses sur leur territoire. Elles peuvent ainsi financer les constructions d'écoles – se plaçant de ce fait en bonne position pour recevoir les aides promises par l'État – et pourvoir les établissements en ressources pédagogiques suffisantes, les rendant plus attractifs et compétitifs. S'agissant des familles, les plus aisées disposent de divers moyens (financiers, réseaux) pour favoriser la réussite scolaire de leurs enfants et échapper ainsi aux écoles jugées médiocres, en intégrant une école publique prestigieuse ou en optant pour des établissements privés. À

l'inverse, les régions et les familles les moins favorisées supportent plus difficilement les injonctions à construire des écoles et les dépenses afférentes. Elles sont en outre captives d'un environnement scolaire local qui ne satisfait pas toujours leurs attentes, notamment lorsqu'elles ont placé leur espoir de promotion dans la scolarisation secondaire de leurs enfants et les débouchés qu'elle pourrait procurer. Comme le note Phillips à propos d'une région défavorisée du pays, mais que l'on pourrait transposer à bien d'autres : « Les villageois de Singida ne se plaignent pas seulement du fardeau financier que représentent les constructions d'écoles mais formulent aussi le peu d'espoir que le type d'enseignement que leurs enfants seront susceptibles de recevoir dans ces bâtiments construits à la hâte et leur personnel certifié dans l'urgence puisse améliorer significativement leur situation économique comme celle de leurs enfants. » (Phillips, 2013 : 652).

Les injonctions à la participation à l'effort d'éducation

Ce modèle original de développement de l'offre d'éducation secondaire locale qui repose largement sur les efforts et la contribution financière des principaux intéressés, soulève la question des formes et du sens de cette injonction à la participation qui revêt, dans le cas de la Tanzanie, plusieurs dimensions, à la fois politiques, historiques, économiques et sociales.

Le partenariat avec les organisations non gouvernementales et l'implication des communautés locales sont présentés dans le programme du *SEDP* comme la condition indispensable à la scolarisation massive et équitable des enfants dans des établissements publics secondaires (MEC, 2004 : viii). La participation managériale et financière des communautés fait écho aux discours des institutions internationales qui encouragent la collaboration active des citoyens à l'effort d'éducation. On la retrouve déclinée dans le texte issu du Forum mondial de l'éducation de Dakar (2000), à travers l'idée d'une plus grande responsabilisation et d'un pouvoir de décision accru des habitants, présentés comme un moyen d'atteindre les objectifs de l'Éducation pour tous (EPT) (Phillips, 2013 : 639), mais également dans les plans d'éducation nationaux et les programmes internationaux (Bierschenk, 2007 ; Phillips, 2013 ; Charton, 2015 ; Languille, 2015a).

Cette rhétorique est largement mobilisée par les élus locaux lorsqu'ils sollicitent leurs concitoyens pour récolter des fonds afin de financer des centres de soins, des écoles ou tout autre projet de développement collectif, au nom des valeurs de solidarité. Comme l'a montré Sonia Languille pour le district rural de

Lushoto, ces derniers n'hésitent pas à stigmatiser les populations lorsqu'ils jugent leur contribution trop faible (Languille, 2015a : 111) et à rappeler leur devoir d'éducation à leurs administrés à qui ils reprochent de ne pas suffisamment percevoir les bienfaits de l'éducation⁷. Mais comme l'analyse toujours Sonia Languille (2015b : 305) : « Cette politique éducative du développement des écoles communautaires n'aurait pu voir le jour sans un processus de légitimation profondément ancré dans l'idéologie et l'histoire spécifique du pays ». En effet, la contribution des populations à l'effort national était déjà au cœur de la philosophie de l'éducation pour l'autosuffisance (*Education for Self Reliance – ESR*), imaginée par le président J.K. Nyerere (Nyerere, 1967). Piliers du socialisme tanzanien et du développement économique centré sur l'agriculture, les écoles des villages communautaires (*Ujamaa*) devaient servir les intérêts de la communauté et de la nation avant ceux des élèves et de leur famille (Bonini, 2003)⁸. Même si les principes de l'*ESR* ont été abandonnés dans les années 1980, les références aux valeurs et au vocabulaire de l'*Ujamaa* (unité nationale, solidarité, effort collectif) demeurent au cœur des débats publics et politiques, dans le domaine de l'éducation comme dans les sphères économique, politique ou morale (Fouéré, 2015). Elles constituent, avec la figure de Nyerere lui-même, ce que Fouéré (2015 : 39) qualifie de « réservoir de principes moraux, de métaphores et de croyances » dans lequel les individus et acteurs collectifs peuvent puiser pour justifier leurs sollicitations et actions. Dans tous les domaines de la vie sociale et économique du pays, et en particulier pour l'éducation, l'appel à la ferveur et à l'organisation collective, qui a émaillé les discours de Nyerere pour la construction et l'unité nationale à la fin des années 1960 (Bonini, 2003 ; Fouéré, 2015), continue de recevoir un écho favorable auprès des populations, même si les modalités de cette participation collective sont parfois contestées. Cette référence à l'idéologie passée de l'*Ujamaa* et à l'héritage de Nyerere tend aujourd'hui à se mélanger avec des éléments du discours global néolibéral sur l'éducation, produisant selon Languille (2015b : 305) une « idéologie hybride ». En l'absence de ressources financières suffisantes

7 Dans le cas des populations de pasteurs et de chasseurs-cueilleurs, la conviction très largement partagée que les parents ne perçoivent pas les bienfaits de l'éducation secondaire, à laquelle s'ajoute celle que leur mode de vie nomade représente une entrave à la scolarisation, a guidé la décision de doter toutes les écoles communautaires de ces zones reculées d'un internat que les élèves doivent obligatoirement fréquenter, à l'instar de celle d'Olinga.

8 On la retrouve également dans le mouvement des écoles *Harambee* qui contribua grandement à l'effort d'éducation au lendemain de l'indépendance du Kenya voisin (Mwiria, 1990).

pour soutenir le programme de constructions d'écoles secondaires, l'injonction faite aux populations à prendre leurs responsabilités et à contribuer à leur financement peut tout aussi bien être lue comme un moyen de « décharger » l'État de la production de services publics (Hibou, 1999).

Cette ambivalence du discours sur la participation des communautés et la responsabilité collective est d'autant plus manifeste que les objectifs d'équité avancés par le *SEDP* sont loin d'avoir été atteints. Si la création de ces écoles de proximité a élargi l'accès au niveau secondaire, les différences de scolarisation entre une élite qui continue d'être favorisée sur le plan scolaire et la très grande majorité des élèves des écoles communautaires qui suivent au mieux quatre années de scolarisation de qualité variable selon les situations, persistent. Comme le montrent les enquêtes réalisées dans ces écoles communautaires, elles apparaissent souvent, faute de moyens, comme des écoles de seconde zone.

Enseigner et apprendre dans les écoles communautaires

Les conditions d'enseignement

Lighty est en première année (*form1*) dans l'école secondaire communautaire Matimba ouverte en 2007. L'école accueille 405 élèves dont 163 filles, encadrés par 17 enseignants titulaires et 2 enseignants sous contrat de courte durée, payés par l'école. L'établissement scolarise des enfants qui viennent de plusieurs kilomètres à la ronde dont certaines (des filles uniquement) sont logées sur place dans un bâtiment construit par une ONG australienne. Sur la piste qui mène à l'école, notre voiture s'arrête pour prendre quelques élèves retardataires qui, sitôt arrivés, vont se présenter à l'enseignant en charge de l'assiduité et de la bonne conduite des élèves. Lighty m'accueille avec une tasse d'*Uji*⁹ ; c'est la pause du matin. Bien après la fin de la pause que j'ai contribué à prolonger par ma présence, le professeur de géographie et moi-même rejoignons les élèves de la classe de Lighty qui nous attendent depuis un bon moment, en discutant ou en travaillant. Ils se lèvent et nous saluent d'un « *Good morning madam, good morning Sir* » à l'unisson. La présence d'élèves seuls dans des salles de classe est une situation

9 L'*Uji* est un porridge à base de maïs distribué vers 10h – gracieusement ou contre quelques shillings – aux élèves de certaines des écoles visitées.

récurrente dans la grande majorité des écoles visitées. En l'absence du professeur retenu par d'autres tâches dans l'établissement ou ailleurs, les élèves livrés à eux-mêmes, travaillent ou discutent, comme dans le cas décrit ou bien participent à des séances de révisions parfois supervisées par un élève désigné comme référent, notamment dans les niveaux les plus avancés. Cette autonomie des élèves, ou plutôt les prescriptions ou mises en situation d'autonomie, concernent les différentes activités de l'école, qu'il s'agisse de la gestion des activités quotidiennes, du travail scolaire ou des heures consacrées à la pratique religieuse, incluses dans l'emploi du temps hebdomadaire – généralement le vendredi après-midi – mais qui, en l'absence d'enseignant ou d'un religieux, sont souvent prises en charge par les élèves eux-mêmes.

Sitôt franchi le seuil de la classe, l'enseignant écrit le sujet général du cours au tableau : le climat, puis le sous thème qu'il va aborder pendant la séance : l'humidité. Il demande ensuite aux élèves de se mettre par groupe et de relever différents types et facteurs d'humidité. Après quelques courtes minutes d'intenses discussions entre eux, l'enseignant demande à chacun des groupes d'exprimer l'état de leurs réflexions, puis synthétise et complète les réponses, énumérant les facteurs d'humidité et leur impact sur la planète. Il inscrit les principaux points à retenir au tableau. À la demande d'un élève souhaitant des explications en swahili, il répond que le médium d'instruction est l'anglais, ce qui ne l'empêche pas d'avoir recours au swahili à plusieurs reprises. Afin de capter l'attention des élèves et de s'assurer qu'ils l'ont entendu, il ponctue fréquemment ses explications de l'apostrophe : « *Are we together?* » sans attendre pour autant de réponse. Nous repartons ensemble à la fin du cours tandis que les élèves demeurent dans la salle pour finir de noter ce qui est écrit au tableau. Le prochain cours que je suis est un cours de swahili de *form3*. Comme dans le cours précédent, et comme dans la plupart de ceux que j'ai pu suivre dans les écoles secondaires – et primaires – rurales, seul l'enseignant dispose d'un livre, les élèves recopiant ce qu'il inscrit au tableau. Les moments de travail collectif en classe comme ceux, bien que furtifs, observés pendant le cours de géographie sont rares, et les interactions entre élèves et enseignants se fondent avant tout sur des questions/réponses suscitées par l'enseignant. Bien que les directives nationales en matière d'éducation prônent, comme dans d'autres pays du continent, l'utilisation de la pédagogie dite *LCP (Learner-centred pedagogy)*¹⁰, les enseignants rencontrés pratiquaient une pédagogie centrée sur la

10 Voir Anderson-Levitt & alii (2017).

parole de l'enseignant, les élèves n'intervenant le plus souvent que sur la sollicitation du professeur¹¹. À la pause déjeuner, le directeur adjoint me fait visiter les locaux. L'école a d'abord ouvert avec quatre salles de classes et un bâtiment administratif qui a été agrandi de deux salles, deux ans plus tard. Il comprend désormais le bureau du directeur, celui du directeur adjoint et une salle des maîtres qui fait également office de réfectoire pour les enseignants le midi. Des travaux de forage pour un second puits sont en cours depuis plus d'un an, de même qu'une maison supplémentaire pour les enseignants. Financée grâce à l'aide d'une ONG, la construction de cette dernière est suspendue suite à des contrefaçons qui ont ralenti le travail et englouti le budget provisionné¹².

Ces observations des conditions de scolarisation ne sont pas propres aux écoles tanzaniennes, comme en témoigne la littérature consacrée à l'éducation en Afrique. En Tanzanie, l'ampleur et la rapidité des ouvertures d'écoles – qui en moins d'une décennie ont transformé le paysage éducatif tanzanien – le manque d'anticipation en matière de formation des enseignants et l'insuffisance des moyens financiers alloués à un programme si ambitieux (HakiElimu, 2009 ; Languille, 2014 ; Sumra & Katabaro, 2014) rendent plus précaires encore les conditions d'apprentissage et la qualité de l'enseignement dispensé dans les écoles communautaires, comme l'illustre le parcours de Lighty.

Une affectation et poursuite d'étude liées aux performances aux examens

Lighty a passé sa scolarité primaire dans une petite école rurale. Dans sa classe, seule la moitié des élèves ayant passé l'examen de fin de primaire (*PSLE*) l'ont réussi. Lighty, comme la majorité de ses camarades, a obtenu le grade C, soit la note minimale pour poursuivre dans un établissement secondaire public. Les élèves ayant arraché les grades A ou B sont affectés dans les établissements publics nationaux, plus prestigieux et mieux dotés en infrastructures et en professeurs qualifiés – alimentant ainsi le cercle vertueux – tandis que, comme on l'a noté, la grande majorité des élèves reçus au *PLSE* poursuit une scolarité dans les établissements communautaires. En 2013, la moitié des élèves ayant passé l'examen de fin de primaire l'a réussi, dont 1 % avec le grade A, près de 10 % avec le grade B

11 Pour des informations générales sur la mise en œuvre de la *LCP* en Tanzanie et ses limites, voir Vavrus & Bartlett (2012).

12 Enquête de terrain, mai 2014.

et 40 % avec un C (Sumra & Katabaro, 2014 : 12). Même si les élèves originaires des régions et zones défavorisées ont la possibilité d'intégrer une école secondaire nationale avec une moyenne au *PSLE* inférieure à celle requise pour les élèves des zones plus favorisées, cette discrimination positive ne suffit pas à corriger les inégalités entre les deux types d'établissements, inhérentes à ce système de sélection qui fait que les écoles les moins dotées reçoivent les élèves les plus faibles. Certaines écoles privées accueillent les élèves qui ne souhaitent pas intégrer les écoles communautaires dans lesquelles ils ont été affectés, de même qu'elles peuvent accepter des élèves ayant échoué à leur examen de fin de primaire. Les parents les plus fortunés choisissent pour leurs enfants des établissements privés renommés proposant éventuellement un cursus international.

La maîtrise de l'anglais constitue un élément important de cette sélection. L'anglais, qui devient la langue d'instruction dans le secondaire alors que l'enseignement se fait en swahili au niveau primaire, est enseigné à partir de la 3^e année du primaire. Mais le niveau des élèves à leur entrée dans le secondaire est très variable. L'importance de cette langue à l'examen et dans la poursuite de la scolarité explique, en partie, le succès grandissant (bien que leur nombre soit encore modeste) des écoles primaires privées qui proposent l'anglais comme langue d'instruction¹³. Certains parents ont également recours aux leçons particulières pour préparer l'examen¹⁴. Pour la majorité des élèves qui, comme Lighty, intègre une école communautaire, le passage à l'anglais est source de difficultés : « *Quand je suis arrivée ici je ne comprenais rien. Parfois je ne savais même pas de quelle matière il s'agissait. Maintenant ça va mieux et lorsqu'on ne comprend pas, les professeurs nous expliquent en swahili.* » (Lighty, école Matimba, 2014). Les trois premiers mois sont généralement occupés à l'apprentissage de cette langue en dépit des programmes à respecter dans les différentes matières. Malgré les panneaux affichés sur les portes des établissements secondaires rappelant que « *Here, we speak English* », cette langue qui n'est pas la langue de communication en Tanzanie, ne s'entend que pendant les cours. Dans toutes les écoles secondaires visitées, enseignants, élèves et parents d'élèves parlaient swahili dans l'enceinte

13 Dans les débats récurrents sur la langue d'enseignement en Tanzanie, l'un des arguments en faveur d'une seule langue d'instruction pour les deux niveaux est la réduction des inégalités entre les élèves qui peuvent, contre finance, bénéficier d'un soutien en anglais leur permettant une meilleure réussite, et ceux – la majorité – qui ne le peuvent pas.

14 Des cours privés sont également dispensés après l'examen, entre la fin du cycle primaire et l'intégration dans une école secondaire, période de quelques mois connue sous le terme de *pre-form1*.

de l'école ; l'anglais est réduit au contexte d'apprentissage, ce qui non seulement restreint les occasions de le pratiquer mais lui confère une position d'artificialité et d'étrangeté peu propice à son appropriation comme vecteur d'apprentissage. Pour Brock-Utne (2007 : 509) : « Lorsqu'une langue étrangère est utilisée comme langue d'instruction, ici l'anglais, on note un écart plus important de performances entre les élèves. Cela signifie qu'une petite proportion d'élèves réussit tandis que la grande majorité coule. »

Sans surprise, les écoles communautaires affichent des résultats médiocres aux examens nationaux et notamment au *Certificate for Secondary Education Examination (CSEE)* qui clôt les quatre années du premier cycle du secondaire (*O-level*). Dans l'école de Lighty, sur les 63 élèves inscrits au *CSEE*, en 2013, 4 ont obtenu des notes leur permettant d'intégrer le cycle supérieur (*A-Level*), et 30 élèves ont échoué. Une proportion que l'on retrouve dans les autres écoles communautaires visitées et qui est proche des taux de réussite nationaux (légèrement supérieurs grâce aux performances des écoles publiques nationales et privées). Sumra & Katararo (2014 : 13), qui ont comparé les performances des élèves au *CSEE* en 2007¹⁵, établissent le palmarès suivant : en tête les séminaires (écoles privées confessionnelles¹⁶) suivis par les écoles publiques nationales, puis les écoles privées et enfin les écoles publiques communautaires. Le taux d'échec à cet examen n'a cessé d'augmenter depuis 2007 ; il s'est stabilisé aux alentours de 30 % après un pic de 56,9 % en 2012 (URT, 2016 : 79). Près de la moitié des lauréats (42,6 % en 2015) s'est qualifiée avec *Division IV*¹⁷, soit le grade le plus bas, qui ne permet pas de poursuivre en *A-Level*. Avec ou sans diplôme en poche, la dernière année de scolarité du *O-Level* représente la fin des études pour la grande majorité des élèves des écoles communautaires, ce que les enseignants rencontrés confirment :

« Les élèves qui ont eu leur examen avec division IV peuvent difficilement continuer. Certains demandent à intégrer des institutions techniques ou professionnelles, mais il n'y a pas beaucoup de places, certains recommandent leur année dans des écoles privées car ils n'ont pas le droit de le faire

15 Les données statistiques nationales ne détaillent plus les performances des élèves selon le statut des établissements (privés, publics, communautaires ou non) depuis 2007.

16 Les séminaires dispensent les enseignements communs à toutes les écoles secondaires du pays et un enseignement religieux destiné à la formation des futurs clercs (chrétiens).

17 Ces taux sont assez variables : 53,7 % en 2004, 54,7 % en 2009, 36 % en 2013 (Sumra & Katararo, 2014 : 12 ; URT, 2016 : 79).

dans les écoles gouvernementales, mais c'est un coût et parmi nos élèves, j'ai rarement eu le cas. Non vraiment division IV est une toute petite réussite, la plupart du temps, ils arrêtent là. » (Joyce, enseignante, école Tuimbe, 2009).

Dans le débat public, relayé par les médias, la qualité de l'éducation se confond avec les performances des écoles aux examens de fin de cycles, sur la base desquelles est établi un classement national des établissements. Les mauvais résultats des écoles communautaires aux examens et l'absence de maîtrise de l'anglais au sortir du secondaire concentrent les griefs des parents d'élèves rencontrés, qui considèrent que ces dernières représentent une entrave réelle à la poursuite des études à laquelle ils aspirent pour beaucoup. Alors que le taux net de scolarisation dans le premier cycle du secondaire a fortement augmenté depuis la mise en œuvre du *SEDP*, celui du second cycle est resté très bas, comme le montre le tableau suivant :

Tableau 2. Évolution du taux net de scolarisation dans l'enseignement secondaire (2004 - 2016)

Années	2004	2007	2012	2016
O-Level (form1 à 4)	8,4 %	20,7 %	37,6 %	33,4 %
A-Level (form5 à 6)	—	1,5 %	2,7 %	3,2 %

Source : URT, 2013, 2016

Selon un responsable de l'enseignement secondaire rencontré au ministère de l'Éducation à Dar es Salaam en 2016, l'augmentation du nombre d'écoles secondaires proposant des enseignements de cycle supérieur représente l'une des priorités de la troisième phase du *SEDP*, qui était alors en cours de préparation. Cet ensemble de griefs formulés par les enseignants, élèves et parents enquêtés, et soulignés dans divers rapports du ministère ou d'ONG portant sur l'éducation, témoignent du décalage qui existe entre les attentes des populations et la réalité de l'offre secondaire d'éducation. Une femme me confie à propos de sa nièce scolarisée dans une école communautaire en zone rurale :

« Son père la laisse là car il travaille en ville et n'a pas le temps de s'en occuper mais ce n'est pas une école où on apprend. Elle passe plus de temps à s'occuper des tâches matérielles de l'école qu'en cours. Les enseignants ne sont pas nommés ou sont souvent absents, elle ne comprend pas l'anglais, je ne sais pas comment ils font pour enseigner. Elle n'apprend rien, j'ai demandé

plusieurs fois à son père de l'emmener dans une école privée mais il ne s'en occupe pas. » (Malaika, Monduli, 2014).

Le préambule de la deuxième phase du *SEDP*, mise en œuvre à partir de 2010 (*SEDP II*), fait état des difficultés majeures auxquelles sont confrontées les écoles communautaires : pénurie d'enseignants, insuffisance des infrastructures et du matériel pédagogique, fort taux d'abandon et mauvaise performance aux examens. Même si dans le programme la distinction entre écoles communautaires et non communautaires n'est pas toujours établie, les difficultés évoquées concernent avant tout les écoles communautaires et plus particulièrement celles des zones les plus pauvres ; si les écoles nationales, notamment les moins prestigieuses d'entre elles, ne sont, d'après les enseignants rencontrés, plus aussi bien dotées qu'auparavant, elles ne connaissent pas de pénurie d'enseignants et offrent aux élèves et à leurs enseignants des conditions de travail nettement plus favorables que celles qui prévalent dans la plupart des écoles communautaires. Pour remédier aux insuffisances identifiées, le *SEPD II* est centré sur le renforcement de la qualité de l'enseignement – essentiellement évaluée en termes de meilleure réussite aux examens – à travers le perfectionnement des ressources enseignantes et l'amélioration de l'équité dans l'accès au secondaire (MoEVT, 2010 : vii-viii).

Les enseignants : laissés pour compte du programme

Les conditions de vie et de travail des enseignants dans les écoles communautaires

Acteurs-clé de l'éducation, les enseignants représentent également la pierre d'achoppement de ce programme. La formation d'enseignants du secondaire n'a en effet pas suivi le rythme d'ouverture des classes comme on peut le lire dans le rapport annuel sur l'éducation en Tanzanie de 2009 : « Sur le front du secondaire, tandis qu'entre 2005 et 2009 le nombre d'écoles et d'élèves a augmenté respectivement de 135 % et de 180 %, le nombre d'enseignants n'a crû que de 81 %, ce qui a pratiquement doublé le ratio enseignant-élèves dans l'école secondaire, passant de 1/22 à 1/43 » (HakiElimu, 2009 : iv). Les écoles communautaires se sont généralement développées de façon progressive, accueillant d'abord les élèves de la première année (*form1*), puis ceux du niveau d'après, l'année suivante et ainsi de suite jusqu'à ce que les quatre niveaux soient complets. L'affectation des

enseignants a suivi la même progression : ils étaient quatre titulaires à l'ouverture de l'école Moiba en 2007, et 18 au moment de ma visite en 2014. Au terme d'une semaine passée dans l'enceinte de l'école, je ne les avais pas tous rencontrés, en raison de l'absence de certains pour des motifs variés. Le directeur était en séminaire avec les autres chefs d'établissement de la région et trois autres étaient en congés pour études à l'université. Lorsque les enseignants partent en formation, cas qui s'est présenté dans de nombreuses écoles visitées, ils sont comptés dans les effectifs enseignants et ne sont pas remplacés le temps de leur absence.

En Tanzanie la formation des enseignants se déroule selon deux voies : la formation initiale (*Pre-service training*) destinée aux futurs enseignants et la formation continue (*In-service training*) pour permettre aux enseignants déjà titulaires d'améliorer leurs connaissances et leurs performances. Cette dernière se déroule le plus souvent sous la forme de courtes sessions de cours ou de séminaires. La formation initiale, qui est la voie classique pour devenir enseignant, se fait dans les *Teacher training centers (TTC)* – publics ou privés – qui recrutent des étudiants de niveaux scolaires différents mais au minimum munis du *CSEE*, et leur dispensent une formation de deux ans. Pour enseigner dans les écoles secondaires, les étudiants doivent avoir réussi l'examen de *A-Level* et suivi deux ans de formation au *TTC*. Toutefois pour remédier à la carence d'enseignants, la formation a été réduite à une année, suivie d'une année de stage d'enseignement dans les classes. En 2006, cette formation a encore été raccourcie pour accompagner le début de la deuxième vague d'expansion des écoles, avant de revenir à un an quelques années plus tard. Cette expérience de formation accélérée laisse dubitatif ce professeur d'université en sciences de l'éducation :

« En 2006, au moment où les écoles ont poussé dans le pays, on a pris des élèves sortants de *form6* [ACSEE], on leur a donné un mois de formation et on les a envoyés enseigner dans les écoles en leur disant qu'ils pourraient intégrer une formation à l'université plus tard. C'est comme ça que l'on a pensé réduire la pénurie d'enseignants mais ils n'étaient pas formés, ils pouvaient délivrer des connaissances mais pas enseigner. Certains ont ensuite intégré l'université et beaucoup n'ont pas repris l'enseignement. »
(Richard, professeur à l'université, Dar es Salaam, 2016).

Après deux ans d'exercice minimum, les enseignants peuvent demander un congé formation pour améliorer leur niveau de qualification. En cas d'acceptation, ils perçoivent leur salaire d'enseignant pendant la durée de la formation mais

doivent trouver eux-mêmes les financements nécessaires à cette reprise d'étude, le seul salaire ne suffisant pas.

Le manque d'enseignants est accentué dans les régions rurales, jugées moins attractives, où ceux qui y sont nommés demandent parfois leur mutation en faisant valoir des soucis de santé ou familiaux, tandis que d'autres ne s'y présentent pas et préfèrent intégrer des établissements privés ou même quitter la profession (MoEVT, 2010 : 33). Certains restent toutefois, comme Thomas, un enseignant de swahili, affecté depuis deux ans à l'école Moiba :

« J'étais tellement déçu quand je suis arrivé ici, je suis un citadin moi, et lorsque j'ai vu l'environnement de l'école, en pleine brousse ! J'étais vraiment déçu. Puis j'ai appris à connaître les gens et des anciens d'ici m'ont dit : « Fais ton devoir d'enseignant, travaille, et tu verras tu seras content ». Je m'habitue peu à peu mais l'environnement est difficile, pas d'eau, pas de réseau, on est serrés dans une seule maison pour enseignants... » (Thomas, enseignant, école Moiba, 2014).

Contrairement à ce qui avait été envisagé dans le *SEDP*, les enseignants n'ont reçu aucune compensation pour demeurer dans ces écoles. Au lieu de quoi : « Les stratégies utilisées pour pourvoir des postes en milieu rural ont été d'y envoyer des stagiaires en première année de formation à l'institut de formation des enseignants en espérant qu'ils resteraient. Il en résulte une mauvaise prise en charge des stagiaires, de nombreux abandons et une mauvaise qualité de l'éducation. » (Woods, 2008 : 428)

La gestion des fonctionnaires à l'échelle du territoire pose des problèmes d'affectations¹⁸. Les enseignants nouvellement nommés ne le sont généralement pas dans leur région d'origine et dans les écoles communautaires rurales, il est souvent impossible de faire venir sa famille, en raison du déficit de logements pour les enseignants, souligné par Thomas à Moiba et observé dans toutes les écoles visitées. Dans l'école de Lighty, les 17 enseignants recrutés au fil des années doivent se partager cinq maisons dont le nombre est resté stable depuis l'origine – en attendant l'achèvement de celle en construction. L'une d'elles abrite le directeur et sa famille tandis que ses collègues – tous sans leur famille – cohabitent dans les quatre autres. Trois enseignants louent une chambre à l'extérieur dont

18 Chaque année, en fonction du nombre d'élèves et des besoins répertoriés localement, le ministère de l'Éducation affecte un certain nombre de professeurs à chacune des régions qui les répartit ensuite entre ses districts, lesquels se chargent de l'affectation finale dans les écoles.

une au cœur du village situé à plus d'une dizaine de kilomètres de piste. Deux autres – derniers nommés dans l'école – ont provisoirement élu domicile dans la maison en construction. Cette pénurie d'habitations qui était au cœur des doléances de la plupart des enseignants interrogés est en revanche relativement peu médiatisée – du moins pendant le temps de mes enquêtes – surtout rapportée à la kyrielle de critiques à l'égard des écoles communautaires qui occupent une place importante dans le débat public.

Le nombre d'enseignants titulaires n'étant pas suffisant, les associations de parents ou les comités d'école recrutent eux-mêmes du personnel peu ou pas qualifié, sur des contrats à court terme, comme dans d'autres pays africains¹⁹. Ce recours à des enseignants non titulaires et non formés que Bierschenk (2007 : 249) qualifie de « *para-teachers* » est abondamment décrit dans l'ouvrage de Tama, qui parle pour le Bénin d'« enseignants satellites » (Tama, 2014 : 131-135). Au Bénin comme en Tanzanie, ces enseignants sont directement payés par les habitants et reçoivent un salaire moindre que leurs collègues titulaires. Dans des pays ouest-africains comme au Bénin, ils ont peu à peu été intégrés au corps des contractuels, contribuant par là-même à la mutation de cette profession et à son hétérogénéité (Tama, 2014). En Tanzanie, il n'existe pas de corps intermédiaire entre les enseignants recrutés ponctuellement et les titulaires.

Dans les écoles visitées, ces enseignants recrutés localement palliaient essentiellement la pénurie d'enseignants dans les matières scientifiques. Moins souvent choisies par les élèves du *A-Level* (Ndalichako & Komba, 2014), ces disciplines suscitent également moins de vocations professorales. En 2014, le ministère avait initié un plan de développement cofinancé par la Banque mondiale, pour renforcer l'enseignement des sciences dans les écoles secondaires en les équipant de laboratoires. Comme l'expliquait le ministre de l'Éducation à un journaliste de la télévision, l'objectif était d'améliorer l'enseignement de ces disciplines par des expériences concrètes favorisant la compréhension et la réussite des élèves, mais aussi de retenir les professeurs de sciences, voire de susciter des vocations. Fortement demandés, les professeurs de sciences ont davantage de marges de manœuvre pour refuser leur affectation et privilégient rarement les établissements en milieu rural, comme l'explique ce chef d'établissement :

19 Toutefois, depuis l'abolition des frais de scolarité au niveau secondaire, les écoles n'ont plus le droit de demander une contribution financière aux familles. Elles ne peuvent donc plus embaucher d'enseignants sur leur fonds propres et sont tributaires des fonds publics qui sont affectés "en fonction des besoins" et dont l'utilisation est fléchée.

« Dans l'école nous n'avons pas de professeur de sciences nommé par le gouvernement. Nous avons signalé ce problème aux autorités régionales mais la pénurie des enseignants de sciences concerne tout le pays. Par exemple l'année dernière pour le district de Longido, sur les 70 professeurs affectés, il n'y avait que 10 professeurs de sciences et sur les 10, beaucoup ne sont pas venus dans leurs écoles d'affectation, certains sont allés dans les écoles privées, d'autres dans les écoles en ville, d'autres ne se sont pas présentés. Nous n'en avons reçu aucun et avons dû continuer à recruter localement des élèves sortant de *form6*. Nous avons commencé les 3 premiers mois de l'année scolaire sans aucun professeur de sciences. » (Chef d'établissement, Kiroki, 2014).

Samuel est l'un de ces enseignants temporaires. En 2012, il a passé son examen de *A-Level* mais n'a pas obtenu les financements qui lui auraient permis de poursuivre ses études. De retour dans son village, il a été embauché par l'école pour donner des cours de mathématiques. Bien que cette école ait ouvert en 2007, le premier enseignant de mathématiques a été nommé par le gouvernement en 2012. Il était encore le seul titulaire en 2014, et, avec deux autres enseignants non titulaires, ils se partageaient les cours de mathématiques et de physique de tous les niveaux. En Tanzanie comme ailleurs en Afrique, les conditions d'exercice des enseignants varient, en termes de charge de travail ou d'élèves à superviser, suivant la discipline enseignée, le statut de l'enseignant ou la localisation de l'école. Ainsi, un enseignant de la région de Singida (au centre) faiblement dotée, a environ le double d'élèves à charge qu'un enseignant de la région du Kilimanjaro (nord), une des régions les mieux pourvues depuis la période coloniale en écoles et en enseignants qualifiés, et qui affiche de forts taux de scolarisation et de réussite aux examens²⁰ (Sumra & Katabaro, 2014 : 20). De même, les enseignants de sciences, moins nombreux au sein des écoles, délivrent davantage d'heures de cours que les enseignants de langues et sciences humaines.

20 En 2008, cette région comptait 222 écoles secondaires (dont 9 gouvernementales, 125 communautaires, 76 privées et 12 séminaires) contre 74 écoles au total pour la région de Singida (dont 2 gouvernementales, 62 communautaires, 8 privées et 2 séminaires).

“Faire avec” des conditions de travail insatisfaisantes

Face à cette situation, les enseignants adoptent diverses stratégies (formation, mutation, absentéisme, quête de revenus annexes, contournement des affectations, intégration du secteur privé, abandon de poste) pour “faire avec” ou échapper aux conditions de travail qu’ils jugent inappropriées ou difficiles à vivre. Tama (2014 : 225-226) décrit la façon dont les enseignants béninois contournent les textes qui régissent les mutations au point de les rendre inapplicables ; ce qu’elle qualifie de « réformes par le bas » (Tama, 2014 : 220-223). Ces stratégies de contournement entretiennent ainsi la pénurie d’enseignants et contribuent à renforcer les inégalités de répartition sur le territoire (Tama, 2014 : 217-220), mais elles sont également permises par cette pénurie, le besoin en enseignants étant général.

Myriam me parle longuement de sa région d’origine et de sa famille qui n’a pas pu la suivre lors de sa nomination à Kiroki (zone isolée de la région d’Arusha) puisqu’elle partage une maison avec quatre de ses collègues. Elle évoque également l’insuffisance du salaire des enseignants :

« J’ai ma maison à Tanga. Je ne peux pas y aller souvent, c’est loin, le week-end ne suffit pas et c’est une dépense. J’y retourne lorsqu’il y a des événements importants ou des problèmes. Ici on dépense peu car il n’y a rien, mais dès que l’on veut sortir c’est un coût et on ne peut pas toujours rester dans la brousse. Le salaire ne suffit pas pour vivre, surtout quand on doit louer une chambre. Moi je n’ai pas ces frais puisque je suis logée. Ici c’est difficile d’avoir des revenus complémentaires, les gens ne veulent pas payer les *tutions* [cours privés] pour leurs enfants, ils n’en voient pas l’intérêt et n’en ont pas les moyens. J’ai un champ à Tanga mais je ne peux plus m’en occuper comme avant. » (Myriam, enseignante, école Kiroki, 2009).

La modicité du salaire des enseignants du secteur public, qui constitue une revendication constante du syndicat des enseignants (*Teacher training union*) selon son responsable rencontré en 2016, et le fréquent recours à des activités lucratives annexes qu’elle engendre sont amplement documentés dans la littérature sur la Tanzanie comme sur d’autres régions (Davidson, 2006 ; Aidan & Dandan, 2008 ; Bierschenk, 2007 ; Jidamva, 2012 ; Tama, 2014 : 192-201). Ces activités sont variées : commerce, agriculture, cours supplémentaires (*tutions*), dans ou hors de l’école, rémunérés par les parents d’élèves ou des institutions privées. Ces cours représentent une part importante des revenus complémentaires mentionnés

par les enseignants interviewés, et constituent parfois un deuxième emploi. C'est le cas de Francis qui enseigne dans une école communautaire d'une petite ville et donne des leçons d'anglais dans une école primaire privée ; une charge qui empiète régulièrement sur son service dans l'école publique. Que les enseignants soient occupés par une activité annexe (lucrative ou non), en formation, malades, rentrés pour diverses raisons dans leur région d'origine, auprès de leur famille, convoqués par leur autorité de tutelle, en attente de transport pour rejoindre leur lieu de travail, etc., l'absentéisme pendant les périodes de cours est tangible dans la pratique professionnelle comme dans les discours sur les écoles communautaires. Selon la position occupée par mes interlocuteurs (enseignants, parents d'élèves, élèves et agents administratifs) et les experts ou chercheurs, il est décrié, compris, voire justifié par l'insuffisance du salaire et des conditions difficiles d'enseignement, le manque d'encadrement et de formation comme de reconnaissance de la profession.

Ces stratégies d'accommodement ou de contournement sont en partie liées au désenchantement des enseignants, désenchantement perceptible dans leurs discours recueillis sur le terrain et documenté par les études qui abordent la motivation des enseignants en Tanzanie (Davidson, 2006 ; Jidamva, 2012 ; Sumra & Katabaro, 2014) et en Afrique (Robertson, 2012 ; Bierschenk, 2007 ; Tama, 2014). Pour Davidson (2006 : 3) : « D'un côté la motivation des enseignants est liée à une longue liste de facteurs qui comprend notamment la présence d'un environnement favorisant le travail ou non ou le fait qu'ils soient ou non bien préparés pour remplir leur fonction. Mais sur un plan plus basique, la motivation des enseignants dépend de la façon dont ils pensent être traités et de leur manière de percevoir leurs propres conditions de travail et de vie ». Sumra et Katabaro (2014 : 23) ajoutent : « Ces dernières années, les élèves qui ont obtenu de bons scores à leurs examens de *O-* et *A-level* sont réticents à devenir enseignants. Plusieurs études ont montré que la majorité de ceux qui ont rejoint cette profession en dernière option, comprend ceux qui avaient obtenu de mauvais résultats à leurs examens de fin de secondaire. » La paupérisation, la « dé-professionnalisation » (Bierschenk, 2007 : 249) et le manque de reconnaissance ont transformé ce métier en profession indésirable, un emploi que l'on occupe par défaut (Robertson, 2012 : 591 ; Bierschenk, 2007 : 249). Toutefois, ce désenchantement et la détérioration de la profession ne sont ressentis ni vécus avec la même intensité par tous les enseignants. Il est particulièrement sensible dans les écoles communautaires. En Tanzanie, la pratique et les conditions de travail d'un professeur de mathématiques – même titulaire – dans une école communautaire

rurale n'est guère comparable à celle de ses collègues de certains établissements privés ou des écoles nationales publiques. Comme le soulignait avec véhémence Nehemiah, enseignant depuis 15 ans dans un établissement privé proposant un cursus international :

« Si un jour je dois partir d'ici jamais je n'irai dans les écoles communautaires. Les enseignants sont livrés à eux-mêmes, qu'ils s'intéressent aux élèves ou non, qu'ils fassent leur travail ou non, personne ne s'en occupe. En Tanzanie nous n'avons pas de vision de ce que nous voulons de l'éducation, des finalités de l'éducation, comment les enseignants peuvent-ils en avoir une? Le but n'est pas de mettre les enfants à l'école s'il n'y a pas d'enseignants! Les enseignants de ces écoles communautaires ne peuvent pas faire leur travail d'enseignant, il y a une énorme différence entre les écoles communautaires et les écoles secondaires nationales ou des établissements privés comme le nôtre qui sont prévus pour être des écoles secondaires, avec une vision de ce que doit être l'enseignement. » (Nehemiah, enseignant, école privée, Dar es Salaam, 2016).

Acteurs majeurs de cette réforme élaborée pour rendre plus accessible le premier cycle du secondaire et réduire le goulot d'étranglement qui affectait les sortants du primaire, les enseignants n'ont pas été formés en nombre suffisant pour faire face à l'afflux d'élèves ni n'ont bénéficié, une fois en poste, d'un environnement de travail approprié pour enseigner ou pour éveiller des vocations.

Conclusion

Si dans les textes programmatiques, les valeurs d'égalité justifient la création massive d'écoles secondaires communautaires, l'indéniable massification du secondaire qui en a résulté n'a pas remédié aux inégalités socio-économiques et territoriales. L'édification d'établissements scolaires dans les régions qui en étaient dépourvues et la diminution – puis la gratuité – des frais de scolarité, auxquelles on peut ajouter l'amélioration du taux de survie en primaire et de réussite à l'examen *PSLE*, ont effectivement amené sur les bancs du secondaire des jeunes gens qui en étaient auparavant exclus, répondant ainsi à une demande sociale et internationale de poursuite d'étude. Mais quels que soient les indicateurs qu'ils retiennent pour mesurer la qualité de l'éducation, les chercheurs et les différents acteurs de l'éducation s'accordent pour constater la faiblesse des

écoles secondaires communautaires tant sur le plan de la rétention des élèves, que sur celui des connaissances acquises ou des perspectives d'avenir scolaire ou professionnel offertes.

Cette situation n'a pas pour autant ébranlé l'idée selon laquelle la poursuite d'études au-delà du primaire est nécessaire pour "progresser", la référence au progrès (*maendeleo* en swahili) étant à la fois omniprésente dans la rhétorique de l'État depuis l'Indépendance et intimement liée à la scolarisation dans les discours de toutes les personnes interrogées, quels que soient leur statut, situation et niveau d'éducation. Ce désir d'école et d'un avenir par l'école favorise le développement des *tutions* et autres services payants susceptibles d'améliorer la réussite scolaire des enfants ainsi que l'attractivité des écoles privées dont les familles attendent de meilleures performances. Malgré l'augmentation de la part des élèves scolarisés dans des établissements scolaires publics – ils représentaient 83 % des élèves du secondaire en 2013 contre la moitié à la fin du siècle dernier (URT, 2013) – le nombre d'élèves scolarisés dans le privé a augmenté de 73 % contre 16 % pour le public entre 2009 et 2013 (URT, 2013 : chap. 4.1). Pour Dilger (2013 : 454), si cette attractivité des écoles privées, notamment confessionnelles, est liée à la volonté des religions chrétiennes et musulmanes d'occuper une place de choix sur le marché compétitif de l'éducation, elle s'explique avant tout par la dégradation de la qualité de l'enseignement public qu'il attribue à la forte croissance des taux de scolarisation dans le secondaire. Si ces établissements privés sont de qualité – et de coût – très variables et ne permettent pas à tous les élèves de réussir, loin s'en faut, il n'en reste pas moins que leur attractivité croît à mesure que le fossé entre les attentes en matière d'éducation secondaire – que la massification a stimulées – et la capacité des écoles communautaires de les satisfaire, s'élargit.

Bibliographie

- ANDERSON-LEVITT (K.), BONNÉRY (S.) & FICHTNER (S.), 2017, « Les approches dites « par compétences » comme réformes pédagogiques “voyageuses” », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* n° 16, pp. 7-26.
- BIERSCHENK (T.), 2007, « L'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone. Bien privé, bien public, bien global » in T. Bierschenk, G. Blundo, Y. Jaffré & M. Tidjani Alou, dir., *Une anthropologie entre rigueur et engagement. Essais autour de l'œuvre de J.P. Olivier de Sardan*, Paris, APAD-Karthala, pp. 235-257.
- BONINI (N.), 2003, « Un siècle d'éducation scolaire en Tanzanie », *Cahiers d'études africaines*, n° 169-170, pp. 41-62.
- BONINI (N.), 2011, « Le développement de l'enseignement secondaire en Tanzanie et la scolarisation des Maasai », *Autrepart*, n° 59, pp. 57-74.
- BROCK-UTNE (B.), 2007, « Language of instruction and student performance: new insights from research in Tanzania and South Africa », *International Review of Education*, n° 53, pp. 509-530.
- CHARTON (H.), 2015, « Penser la fabrique de l'école comme un objet politique », *Politique africaine*, n° 139, pp. 7- 21.
- CHARTON (H.) et FICHTNER (S.) (dir.), 2015, « Faire l'école », (dossier), *Politique africaine*, n° 139.
- CHEDIEL (R.W.), SEKWAO (N.) & KIRUMBA (P.L.), 2000, « Private and community schools in Tanzania (mainland) », Paris, International Institute for Educational Planning/Unesco, [en ligne], <http://www.unesco.org/iiep>.
- DAVIDSON (E.), 2006, “The pivotal role of teacher motivation in Tanzania”, Dar es Salam, Hakielimu. Working paper n° 7, [en ligne], <http://hakielimu.org/files/publications/document100>.
- DILGER (H.), 2013, « Religion and the Formation of “Unequal subjects” in an Urban Educational Market: Transnational Reform Processes and Intertwined Histories of Christian and Muslim Schooling in Dar es Salaam, Tanzania », *Journal of Religion in Africa*, n° 43, pp. 451-479.
- FORUM MONDIAL SUR L'ÉDUCATION, 2000, « Cadre d'action de Dakar – L'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs », Forum mondial sur l'éducation, Dakar, Sénégal, 26-28. avril 2000, 78 p., [en ligne], <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147f.pdf>.
- FOUÉRÉ (M.-A.) (ed.), 2015, *Remembering Nyerere in Tanzania. History, Memory, Legacy*, Dar es Salaam, Mkuki na Nyota/IFRA.

- HAKIELIMU, 2009, « Annual Report 2009 », Dar es Salaam, HakiElimu, 48 p., [en ligne], <http://www.hakielimu.org>.
- HAKIELIMU, 2012, « An Open, Just and Democratic Society with Quality Education for All. Program Strategy 2012-2016 », HakiElimu, 54 p., [en ligne], <http://www.hakielimu.org>.
- HIBOU (B.), 1999, « La “décharge”, nouvel interventionnisme », *Politique africaine*, n° 73, pp. 6-15.
- JIDAMVA (G.), 2012, *Understanding and Improving the Quality of Secondary School Education Conceptions among Teachers in Tanzania*, Åbo Akademisförlag, Åbo Akademi University Press.
- LANGUILLE (S.), 2014, « Quality education through performativity. “Learning crisis” and technology of quantification in Tanzania » *International Journal of Educational Development*, vol. 39, pp. 49-58.
- LANGUILLE (S.), 2015a, « Écoles secondaires communautaires en Tanzanie : la bataille des notables dans le district de Lushoto », *Politique africaine*, n° 139, pp. 101-121.
- LANGUILLE (S.) 2015b, « Ward Secondary Schools, Elite Narratives and Nyerere’s Legacy », in M-A. Fouéré (ed.), *Remembering Nyerere in Tanzania: History, Memory, Legacy*, Dar es Salaam, Mkuki na Nyota/IFRA.
- LASSIBILLE (G.), TAN (J.-P.) & SUMRA (S.), 2000, « Expansion of Private Secondary Education: Lessons from Recent Experience in Tanzania », *Comparative Education Review*, n° 44, pp. 1-28.
- MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE (MEC), 2000, « Secondary Education Master Plan (SEMP) 2001-2005 », Dar es Salaam, 53p.<http://moe.go.tz/pdf/SEMP%202001%202005%20ver>
- MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE (MEC), 2004, « Secondary Education Development Plan (SEDP) 2004 - 2009 », Dar es Salaam, 75p., [en ligne], http://www.tamisemi.go.tz/menu_data/Programmes/SEDP/SEDP.pdf.
- MINISTRY OF EDUCATION AND VOCATIONAL TRAINING (MoEVT), 2010, « Secondary Education Development Programme II (July 2010-June 2015) », Dar es Salaam, 94 p., [en ligne], [http://moe.go.tz/PDF/SEDP 2010.pdf](http://moe.go.tz/PDF/SEDP%202010.pdf).
- MULKEEN (A.) & DANDAN (C.), 2008, « Teachers for Rural Schools: Experiences in Lesotho, Malawi, Mozambique, Tanzania and Uganda », *Africa Human Development Series*, Washington DC., The World Bank.
- MWIRIA (K.), 1990, « Kenya’s Harambee Secondary School Movement: The Contradictions of Public Policy », *Comparative Education Review*, n° 34, pp. 350-368.

- NDALICHAKO (J.L.) & KOMBA (A.A.), 2014, « Students' subject choice in Secondary Schools in Tanzania: A matter of students' ability and interests or forced circumstances? », *Open Journal of Social Sciences*, n° 2, pp. 49-56, [en ligne], <http://dx.doi.org/10.4236/jss.2014.28008>.
- NYERERE (J. K.), 1967, *Education for Self Reliance*, Dar es Salaam, Government Printer.
- PHILLIPS (K.D.), 2013, « Dividing the labor of Development: Education and participation in rural Tanzania », *Comparative Education Review*, vol. 57, n° 4, pp. 637-661.
- ROBERTSON (S.), 2012, « Placing teachers in Global governance agendas », *Comparative Education Review*, n° 56, pp. 584-607.
- SUMRA (S.) et KATABARO (K.J.), 2014, « Declining quality of Education: Suggestions for arresting and reversing the trend », Special THDR Issue: Economic and Social Research Fondation ESRF Discussion Paper n° 63, 44p., [en ligne], <http://www.thdr.or.tz/docs/THDR-DP-63.pdf>.
- TAMA (C.), 2014, *Être enseignant au Bénin. Les mutations d'un groupe professionnel*, Köln, Rüdiger Köppe Verlag.
- UNESCO, 2012a, « Tanzania Education sector analysis. Beyond primary education, the quest for balanced and efficient policy choices for Human development and economic growth », Dakar, Unesco, Pôle de Dakar.
- UNESCO, 2012b, « Education for All Global Monitoring Report », Paris, Unesco. [en ligne], <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218003e.pdf>.
- UNITED REPUBLIC OF TANZANIA (URT), 2010, « Basic Education Statistics in Tanzania – BEST », Dar es Salaam, Ministry of Education and Vocational Training, [en ligne], <https://fr.scribd.com/document/154049044/Basic-Education-Statistics-in-Tanzania>.
- UNITED REPUBLIC OF TANZANIA (URT), 2013, « Basic Education Statistics in Tanzania – BEST », Dar es Salaam, Ministry of Education and Vocational Training.
- UNITED REPUBLIC OF TANZANIA (URT), 2014, « Education for All, (EFA) Report for Tanzania Mainland », Dar es Salaam.
- UNITED REPUBLIC OF TANZANIA (URT), 2016, « Basic Education Statistics in Tanzania – BEST— 2012-2016 », Dar es Salaam, Ministry of Education Science and technology, [en ligne], <http://www.tamisemi.go.tz/noticeboard/tangazo-1062-20170113-BEST-Regional-and-Pocket-Data-2016/BEST-2016-Pocket-Size-Final.pdf>.

- VAVRUS (F.) & BARTLETT (L.), 2012, « Comparative Pedagogies and epistemological diversity: Social and materials contexts of teaching in Tanzania », *Comparative Education Review*, n° 56, pp. 634-658.
- WEDGWOOD (R.), 2005, « Post-Basic Education and Poverty in Tanzania », Post-Basic Education and Training Working Paper Series, n° 1, Centre of African Studies, University of Edinburgh, 56 p.
- WOODS (E.), 2008, « Progress towards EFA in Tanzania », *Prospects*, n° 38, pp. 425-430.