



HAL
open science

Études socio-spatiales des écoles publiques à Dar-es-Salaam

Cécile Roy

► **To cite this version:**

Cécile Roy. Études socio-spatiales des écoles publiques à Dar-es-Salaam. Géographie. 1999. dumas-01294979

HAL Id: dumas-01294979

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01294979>

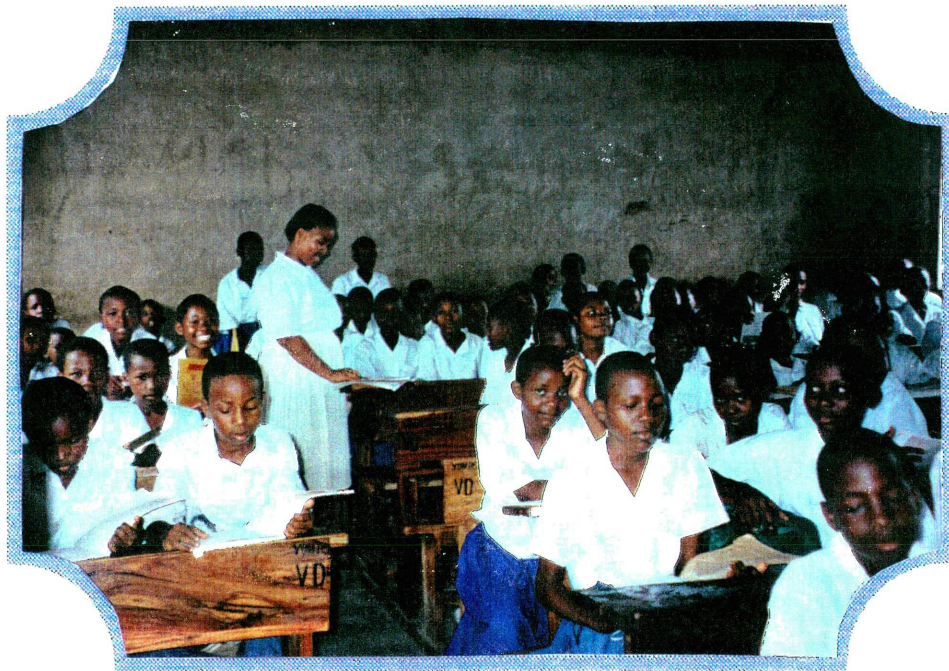
Submitted on 30 Mar 2016

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.

Etudes Socio-Spatiales des écoles publiques

Etudes socio-spatiales des écoles publiques



à Dar-es-Salaam

Mémoire de maîtrise de géographie, option géographie tropicale
présenté par Cécile ROY

IFRA

| | |
|------------------|--------------------|
| No. d'inventaire | IFRA002933 |
| Date | 10/12/99 |
| Cote | TZ / ROY T 344 071 |

Université Michel de Montaigne Bordeaux III
Institut de géographie Louis Papy
Juin 1999

Sous la direction de Mr F. Bart
et Mr B. Calas

Avertissements

En partant quatre mois faire mes recherches de terrain en Tanzanie, je savais que tout ne serait pas toujours facile, en revanche, je ne m'attendais pas à apprécier autant le pays et les habitants de Dar-es-Salaam. C'est pourquoi je tiens à remercier ceux qui, de près ou de loin, ont rendu ce voyage possible et inoubliable.

L'**IFRA** tout d'abord, qui nous a proposé ces recherches et nous a témoigné sa confiance tout au long de cette année,

Mr Bart et **Mr Calas**, pour leur présence sur le terrain et leur aide concernant le travail de rédaction,

François Devenne ensuite, de l'IFRA, qui fut notre premier contact en Tanzanie. Son amabilité et sa maîtrise du swahili nous ont permis d'aborder les premiers jours de travail avec confiance,

L'ambassade de France en Tanzanie pour leur gentillesse et leur accueil, et plus particulièrement **Muriel** et **Mr Dejente**, ce dernier nous a introduit auprès des autorités compétentes en matière d'éducation et nous a permis de consulter le *master plan 2 005* sur l'éducation,

Guilène Réaud-Thomas et **Odile Chapuis** de DYMSET, sans leur aide, mon travail cartographique ne serait sans doute pas aussi fini.

~ ~ ~

Merci à **Lucie** et **Bénédicte**, avec qui j'ai passé un bel hiver au soleil,

Une mention excellent pour **Jeannot**, mais aussi pour **mes parents**, **Cathy** et **les autres** pour leur soutien et leur présence avant, pendant, et après mon voyage,

Un petit mot enfin pour **Agis**, **William**, **Karen**, **Riaz** et **tous les autres**, merci pour votre générosité et votre gentillesse. Le voyage n'aurait sûrement pas été si réussi sans vous tous.

Résumé

Summary

L'école en Tanzanie subit depuis quelques années de nombreuses mutations. Le désengagement de l'Etat, la baisse de la qualité de l'enseignement, entre autre, obligent les familles à élaborer des stratégies originales.

L'études des écoles publiques à Dar-es-Salaam est en ce point intéressante puisque l'espace urbain, riche de sa diversité, permet l'élaboration de schémas singuliers.

L'analyse suivante s'interroge sur les modalités d'insertion des établissements scolaires en ville ; elle étudie également les interactions et les inégalités sociales qu'elle engendre ou non ; enfin, elle permet l'élaboration d'une spatialisation des activités de quelques citadins : les enseignants, et met au jour une vision particulière de la ville : celle des étudiants.

Mots clés :

Tanzanie, Dar-es-Salaam, espace urbain, écoles publiques, insertion spatiale, inégalités sociales, stratégies, représentations.

~ ~ ~

The school system in Tanzania has undergone numerous transformations over the past few years. Among several factors, the State's desengagement and the fall of the quality of education have lead families to elaborate original strategies.

The study of government schools in Dar-es-Salaam is, in this sense, interesting as the urban space, rich thanks to its diversified nature, allows the elaboration of original schemes.

Indeed, the following analysis questions the conditions of the insertion of educational establishments within the city, it also studies the interactions and the social discrepancies it generates when such is the case. At last, it lays the foundations of the geographical sharing-out of some city-dwellers activities – that of the teachers - as well as a specific geography of the city : that of the students.

Key-words :

Tanzania, Dar-es-Salaam, urban space, spatial insertion, social discrepancies, strategies, representations.

Errata

p. 8 : « pour **une** plus grande clarté... »

p. 33 : Les progrès du secteur privé
« l'éducation primaire doit être un enseignement complet en lui-même, d'autre part, ... »

p.37 : « (cf. l'article du Guardian...) »
« les jeunes gens au chômage sont de plus en plus nombreux »

p. 80 : « la part des « mères » ayant fréquenté l'université demeure plus faible par rapport à celle **des** « pères »

p. 85 : « mais aussi par **leurs** conditions d'enseignement »

p. 95 : « A *Olympio*, c'est le *school committee* qui a proposé l'agrandissement **d'un bâtiment sur la base** d'une participation des parents ... » « La participation des parents (...) dans de **meilleures** conditions »

p. 95 : commentaire photo « un parent **payait...** » « certains ont **tenté...** »

p. 107 : « C'est un espace qu'elle maîtrise car tous **ses** repères y figurent. »

p. 113 : « .. et dont les visites ne paraissent pas **vitales...** »

p. 131 : « Pour les **autres**, l'école ne s'insère pas dans le paysage.. »

Carte n ° 1 et 2 :
La Tanzanie et Dar-es-Salaam



Tous droits réservés.

© 1998 Microsoft Corp. Tous droits réservés.

Sommaire

Partie première : L'école en Tanzanie, de la campagne à la ville.

Chapitre I

L'essor de l'éducation et des écoles profite d'abord aux zones rurales.

A- Les activités missionnaires puis l'administration allemande développent des écoles de campagnes.

- 1- Le début des activités missionnaires, des institutions indépendantes au service des plus démunis
- 2- La création d'une école laïque

B- Les Britanniques favorisent une instruction ciblée sur l'agriculture.

- 1- L'école doit se calquer sur les modes de vie de la population africaine
 - a- Les grandes directives
 - b- Les Africains de Tanzanie demandent une éducation digne de ce nom
- 2- Le système éducatif de l'après guerre : l'émergence des écoles en ville pour une population aisée

Chapitre II

De la Tanzanie socialiste à nos jours, apogée et crise du système éducatif.

A- Le système éducatif au lendemain de l'indépendance, « africanisation » et « politisation. »

B- L'éducation pour compter sur ses propres forces ou *education for self-reliance* (ESR), un plan de développement de l'éducation pour un pays à économie rurale.

- 1- Les objectifs
- 2- L'éducation primaire universelle (UPE), vers une égalité ville-campagne ?
- 3- L'enseignement secondaire
- 4- Problèmes et bilan

C- Malgré la crise, des écoles qui se développent et s'insèrent dans les tissu urbain.

Chapitre III

Les écoles dans la ville

A–Une distribution dispersée, en tant qu' écoles publiques et obligatoires, les écoles primaires doivent s'intégrer au cœur de la ville.

- 1- Des créations qui reflètent un modèle centre-périphérie
- 2- Les « vides scolaires »

B–La mise en place des établissements secondaires, d'un schéma de localisation aux conditions actuelles.

- 1- Une localisation réfléchie
- 2- A partir des années 1960-1970, des créations qui se diffusent en périphérie
- 3- De la nationalisation à nos jours, des équipements vieillots et mal adaptés

Partie deuxième :

L'école est-elle un élément d'homogénéisation ou une source d'inégalités sociales ?

Chapitre I

L'insertion spatiale des écoles publiques à Dar-es-Salaam.

A– L'école de quartier, un établissement approprié au cœur de la vie communautaire, exemple de *Yombo* et *Mikocheni primary school*.

- 1- *Mikocheni* ou l'école représentative de son quartier
- 2- *Yombo*, un village dans la ville
- 3- Des caractéristiques communes
 - a- L'aire de recrutement explique en partie le niveau d'insertion des écoles
 - b- La gestion de ce phénomène par les directeurs des établissements concernés

B– *Kisutu* et *Olympio*, des « verrues » dans le paysage ?

- 1- Une place moins importante dans le vécu des écoliers
- 2- Une configuration plus fermée

C– L'insertion spatiale des écoles secondaires.

- 1- Une insertion paysagère peu poussée
- 2- Des établissements loués ou la barrière public/privé devient parfois floue

Chapitre II

L'école publique, un élément de discrimination sociale ?

A- Le passage du primaire au secondaire, une discrimination par l'argent.

- 1- Le choix de son école, un privilège réservé aux plus riches
- 2- *Chang 'ombe*, la meilleure école de la région
- 3- Les cours privés ou *tutions*, élément de sélection nouveau et inégal

B- Profil des étudiants du secondaire.

- 1- Des parents instruits et un environnement favorable à l'éducation
- 2- Des logiques socio-spatiales au service de l'étudiant
- 3- Quelle religion pour un élève du public ?
- 4- Les cours privés, un phénomène institutionnalisé

Chapitre III

Les équipements scolaires, discrimination spatiale ou répartition égale des aides ?

A- Les équipements scolaires, un modèle centre-périphérie, un révélateur de l'état socio-économique des quartiers.

- 1- Il y aurait un niveau d'équipement selon la localisation des écoles
- 2- Le niveau d'équipement semble définir des résultats académiques équivalents

B- Des directeurs business-men aux parents d'élèves ouvriers, les écoles publiques à Dar-es-Salaam témoignent d'un dynamisme et d'une capacité d'adaptation originale.

- 1- La recherche de nouveaux partenaires
- 2- Des parents financièrement très demandés et des programmes d'aides qui ne peuvent pas toujours les soulager

Partie troisième : les acteurs de l'éducation et la ville, des pratiques spatiales aux représentations.

Chapitre I

Les enseignants, profil socio-économique de citadins souvent nouveaux venus à Dar-es-Salaam.

A- Pourquoi travailler dans le public ?

B- Travailler et vivre en étant enseignants.

- 1- De l'état de la situation...
- 2- ... à la possession d'un autre emploi

C- Espaces de vie et lieux d'activités diverses, spatialisation des activités des professeurs.

- 1- Fréquentation d'un espace bipolaire, exemple d'une institutrice de *Yombo*
- 2- La mobilité des professeurs du secondaire, tentative d'explication
- 3- La fréquentation du centre-ville

Chapitre II

Les élèves et la ville

A- Les représentations des étudiants.

- 1- L'animation et le danger
 - a- Les quartiers dangereux
 - b- Les facteurs d'animation
- 2- La perception de l'ancienneté
- 4- Les quartiers riches de Dar-es-Salaam

B- Le Dar-es-Salaam des étudiants

- 1- Une image dichotomique de la ville
- 2- De la rue au quartier et à la ville, la structuration de l'espace urbain
 - a- **« Le quartier, c'est le lieu de la spontanéité, des automatismes dans la pratique et dans les rencontres .»** Moles
 - b- La ville : un espace réseau marquée par les lieux souvent fréquentés et structuré par les moyens de transport

Introduction

Réfléchir sur les écoles en milieu urbain c'est se positionner sur deux fronts. Un front spatial, tout d'abord, en étudiant les modes d'insertion des établissements ainsi que leur originalité ; un front social, ensuite, en analysant les différentes stratégies mises en place par la population face à un service public de plus en plus ségrégué. L'étude des stratégies collectives permet d'appréhender l'importance de l'éducation et des écoles dans une société donnée, alors que les pratiques individuelles témoignent plutôt d'une activité originale, néanmoins représentative d'une partie de la population.

Les écoles publiques à Dar-es-Salaam (cf. cartes de localisation n° 1 et 2) méritent toute notre attention et ceci pour plusieurs raisons : d'un point de vue historique, tout d'abord, puisque la Tanzanie jouit d'un « passé scolaire » unique, incarné par le charismatique *Mwalimu Nyerere* : le professeur en swahili ; d'un point de vue géographique, ensuite, dans la mesure où l'école sur ce continent « **manifeste une très grande singularité par rapport au reste du monde.**¹ »

« **Les villes africaines sont le lieu par excellence où s'institue l'école, où se diversifie le champ scolaire.**² » L'espace urbain semble en effet favoriser l'instruction car c'est ici que se trouvent les infrastructures, les grandes écoles et les universités ; à Dar-es-Salaam, les élèves sont des citoyens en puissance. Par ailleurs, et dans un contexte de croissance démographique très forte (2,7 % par an en 1997), la ville suscite une demande et des exigences nouvelles en matière d'éducation... Or, le pays subit à la fois le désengagement de l'Etat et la baisse notable de la qualité de l'instruction, favorisant l'apparition d'acteurs nouveaux et une concurrence qui fait de l'école un espace socialement crucial, géographiquement au cœur de l'espace urbain. Celui-ci se montre très vaste puisque Dar-es-Salaam compte environ trois millions d'habitants et reste la ville la plus importante du

¹ Lange et Martin, *les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne*, 1995

² Proteau

pays. La croissance de la population et l'essence même de la ville créent de nombreuses inégalités qui se répercutent inévitablement sur les pratiques sociales et spatiales des habitants. L'école, à ce titre, détient une portée et un intérêt très différents d'une couche sociale ou d'un espace à l'autre.

L'approche socio-spatiale de ce mémoire est donc un cheminement au travers duquel nous étudierons tour à tour les différents aspects de l'école en milieu urbain.

Pour ce faire, l'étude des écoles publiques à Dar-es-Salaam a commencé par une tentative de recensement complet des établissements primaires et secondaires, publics et privés. J'ai donc passé le premier mois à visiter les différentes administrations de la ville, en relation avec l'éducation : le ministère de l'éducation, la *Dar-es-Salaam city commission*, les *education district officer*, etc. En tant qu'organisme très centralisé, le système éducatif en Tanzanie est très bureaucratique et rien ne peut être entrepris sans autorisation du supérieur hiérarchique. C'est pourquoi le début des recherches sur les écoles publiques s'est avéré sinon lent, éprouvant et fastidieux. Les démarches entreprises auprès de ces administrations m'ont permis de récolter plusieurs listes d'écoles mais jamais de cartes de localisation : il semble qu'aucun relevé exhaustif n'ait été fait par les autorités compétentes (les écoles ne possèdent en effet ni adresse ni numéro précis). J'ai donc établi une carte personnelle en consultant toutes les cartes du cadastre au 1 / 2 500, mais celle-ci reste incomplète, surtout au niveau des établissements primaires.

L'étape cruciale et véritablement riche d'apports géographiques reste l'étude concrète de cinq écoles primaires et trois établissements secondaires. Toutes ont été choisies pour leur localisation particulière, que ce soit en hyper-centre, en large périphérie ou dans des quartiers aux caractères particuliers. Toutes ont permis de dégager des modèles, des pratiques socio-spatiales originales d'un espace à l'autre, reflétant par là même une population hétéroclite et vivante, un espace urbain riche de sa diversité. On trouve ainsi *Kisutu primary et secondary school*, écoles situées en plein cœur du centre-ville et partageant la même enceinte ; *Olympio et Azania*, respectivement école primaire et secondaire d'Upanga, quartier à forte concentration d'établissements scolaires tant publics que privés ; *Chang'ombe*, la meilleure école primaire de la ville et de la région ; *Yombo et Mikocheni*, établissements localisés en large périphérie dans des quartiers plus populaires que le centre par exemple ; *Kibasila*, enfin, un des seul lycée situé en moyenne périphérie de Dar-es-Salaam.

Le large champ scolaire de la ville a été étudié sur la base de questionnaires et d'interviews auprès des directeurs, des enseignants et des élèves (tous de *Form IV* pour les étudiants - de dix-huit à vingt et un ans environ- , tous de *Standard VII* pour les écoliers – de onze à dix-huit ans environ-). Ces derniers, réalisés en anglais ou en swahili sont la base de ce mémoire et ont permis l'élaboration de cartes originales ; ils ont été complétés par des visites plus poussées de certaines écoles où des directeurs très sympathiques m'ont accueillie à bras ouvert (*Yombo primary school*). Au total, outre les affres de l'administration tanzanienne et l'impatience de certains sondés, étudier concrètement les écoles publiques a été le meilleur outil et un bon indicateur de leur importance à Dar-es-Salaam.

L'école en Tanzanie a longtemps imprégné le pays et les différentes politiques des années 1970-1980, c'est pourquoi toutes interrogations sur l'école en Tanzanie doit s'effectuer au regard de ce passé riche et original. Nous tenterons de comprendre comment celle-ci s'est introduite en milieu urbain et comment elle fonctionne aujourd'hui avec ou grâce à lui. Source de réussite sociale aussi inégale qu'incertaine, les écoles et les acteurs de l'éducation évoluent dans un monde nouveau marqué par les plans d'ajustement structurel, la libéralisation de l'économie et les difficultés d'enseignement qui font de ces établissements des institutions offrant un service spatialement et socialement inégal. D'une manière plus générale enfin, l'étude des écoles permet d'analyser les pratiques spatiales de quelques citadins et de donner un aperçu du Dar-es-Salaam des étudiants.

Ces trois grandes étapes cheminent vers une interrogation qui les rassemblent : l'école est-elle un élément de structuration de l'espace urbain ?

Un aperçu rapide et nécessaire du fonctionnement administratif des écoles permettra de bien replacer les différentes stratégies des acteurs de l'éducation ; dans la même optique, une carte de localisation des quartiers est proposée ci-après, elle s'inspire de la carte *Dar-es-Salaam, map and guide*, map and survey division, 1995 ; la délimitation des quartiers reste subjective et elle est la base de nombreuses illustrations de ce mémoire.

Enfin, pour un plus grande clarté, les mots annotés d'une astérisque feront l'objet d'une explication plus détaillée dans le glossaire.

~ ~ ~

Le fonctionnement administratif des écoles primaires et secondaires à Dar-es-Salaam.

Comprendre le fonctionnement de la gestion et du développement des écoles , c'est connaître les acteurs et leurs motivations, et par conséquent c'est savoir qui s'investit aujourd'hui dans l'éducation en Tanzanie. L'explication simplifiée qui suit tente de répondre à cette attente.

Le système éducatif est régi par le *National Education Act de 1978*, mis en place sous Nyerere, il organise les différents rouages de l'éducation.

Au niveau national, les écoles primaires sont sous la juridiction du *ministry of local government and cooperatives* (LEA), c'est toutefois le Ministère de l'éducation qui prépare les politiques éducatives, il gère ensuite le suivi de personnel enseignant et administratif, les centres de formation des professeurs (*teachers college training*), et c'est aussi lui qui s'occupe plus précisément des établissements secondaires, tout en supervisant enfin les écoles privées, primaires ou secondaires.

Au niveau régional, Dar-es-Salaam appartient à l'*Eastern zone*, laquelle regroupe également les villes de Morogoro et Pwani, le bureau chargé de gérer cette partie du pays prépare et organise les inspection des écoles ; chaque *zone*, sept au total, est gérée par un *chief inspector*.

Au niveau de Dar-es-Salaam, les écoles primaires sont gérées par la *Dar-es-Salaam city commission* dont la responsabilité s'étend sur l'ensemble de la ville. L'organisme reçoit un état complet des écoles chaque mois et c'est elle qui répartie les aides.

Au niveau des district, les *education distric officers*, présents à Ilala, Kinondoni et Temeke, s'occupent plutôt de la distribution du matériel, des équipements. Si les enseignants du primaire veulent se faire muter, ils doivent avertir et attendre la décision de ces derniers.

Au niveau des établissements scolaires, les directeurs doivent gérer le budget de leur école avec l'aide de deux institutions, une pour les écoles primaires, c'est le *school committee* ; une pour les écoles secondaires, c'est le *school board*.

- les membres du *school committee* sont élus tous les deux ans par les parents d'élèves de toutes les écoles primaires de la ville. Il se compose de onze personnes, souvent deux ou trois enseignants et des parents. Son rôle :

- . assister les instituteurs dans leur travail
- . voter le budget
- . représenter les parents et les tenir au courant par des réunions.

- Le *school board*, lui, est composé de douze membres. Le choix de ces derniers revient au Ministère de l'éducation (MOE), après proposition de personnes par le directeur de l'établissement secondaire concerné. Outre le « *headmaster* », la secrétaire et un professeur choisi parmi ses confrères, siègent également des citoyens, souvent avocat ou homme d'affaire. Le *school board* doit :

- . conseiller le directeur
- . résoudre les problèmes que l'administration ne peut résoudre
- . décider des principaux changements prévus pour l'école
- . informer le MOE si des problèmes ou des litiges surviennent dans l'enceinte de l'établissement

Dans l'avenir, et conformément au Plan d'Ajustement Structurel (PAS), le ministère de l'éducation veut mettre au point un système où le *school board* aura plus de marge de manœuvre ; ceci afin de décentraliser les pouvoirs.

~ ~ ~

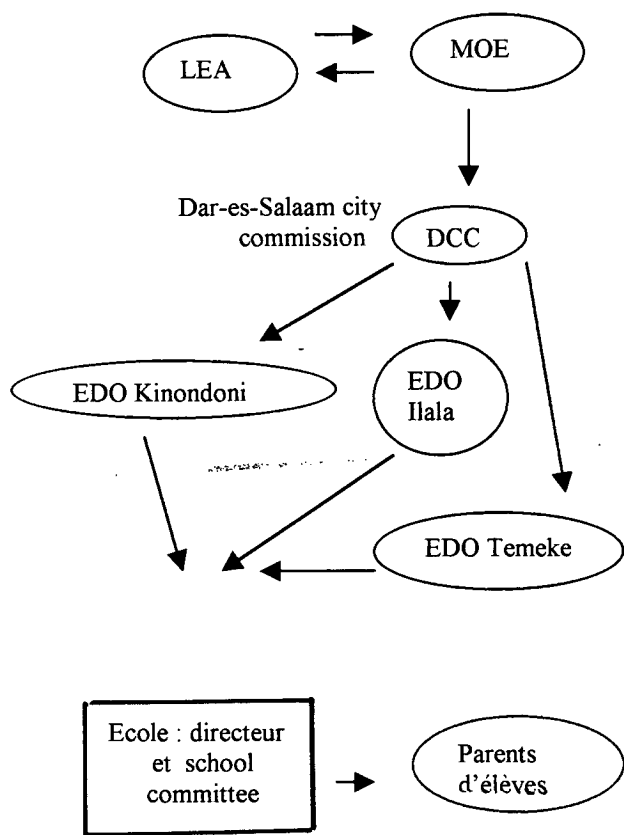
Les élèves du primaire vont à l'école de 7 à 14 ans, du *Standard I* au *Standard VII*, à la fin de celui-ci, un examen national détermine les élèves qui intégreront le secondaire.

Les étudiants peuvent rester 4 ou 6 ans dans le secondaire, ils posséderont alors respectivement le diplôme du *Ordinary level* ou du *Advanced level*.

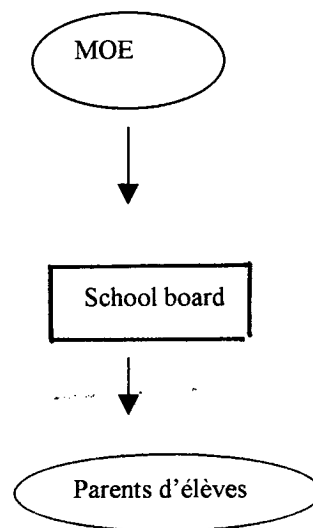
Croquis n° 1 :

**Schéma simplifié des rouages de l'éducation
Ecoles de Dar-es-Salaam**

ECOLE PRIMAIRE



ECOLE SECONDAIRE



Glossaire

Boarding school : établissements secondaires pourvu d'un internat. Ces derniers se trouvent souvent en très large périphérie de la ville (Pugu par exemple).

Dala-dala : en Tanzanie les transport en commun sont assurés par des mini-bus appelés dala-dala, ils appartiennent en général à des compagnies privées, le tarif est de 1,50 francs pour chaque trajet.

DANIDA : danish international development agency (organisation du Danemark qui s'occupe d'aider les écoles publiques par un apport en matériel ou financier).

DDC : Dar-es-Salaam city commission, qui représente l'équivalent d'une mairie en France. On y trouve différents services comme le département de l'éducation, de l'aménagement, etc.

District : Dar-es-Salaam est divisée en trois grands districts (voir carte en annexe n° 5) qui sont du Nord au Sud : Temeke, Ilala, et Kinondoni. Chacun est à son tour divisé en *ward*, qui correspond à peu près au quartier de la ville (voir carte n° 3). Une division est un regroupement de dix *ward*.

Domestic sciences : matière enseignée dans les écoles primaires qui relèvent des usages en rapport avec la maison et son environnement.

EDO : education district officer, organe gérant les écoles primaires à l'échelle de chaque district.

ESR : education for self-reliance ou éducation pour compter sur ses propres forces. Ceci constitue une partie du programme de Nyerere et consiste à développer soi même son système éducatif et par conséquent son pays.

Fees : frais scolaires donnés par les parents à chaque rentrés scolaires. Le montant varie selon les établissements et les années.

MOE : ministry of education, c'est-à-dire le ministère de l'éducation.

Pit latrin : toilette que l'on trouve couramment dans les écoles de la ville, constituée d'un simple trou creusé dans le sol, sans évacuation.

Session : à Dar-es-Salaam et en Tanzanie en général, les écoles ne peuvent accueillir tous les enfants. Pour répondre à ce problème, les établissements marchent par session, c'est-à dire que les journées sont divisées en général en deux et que certains étudient durant la première session (souvent le matin) et d'autres pendant la seconde session (l'après-midi).

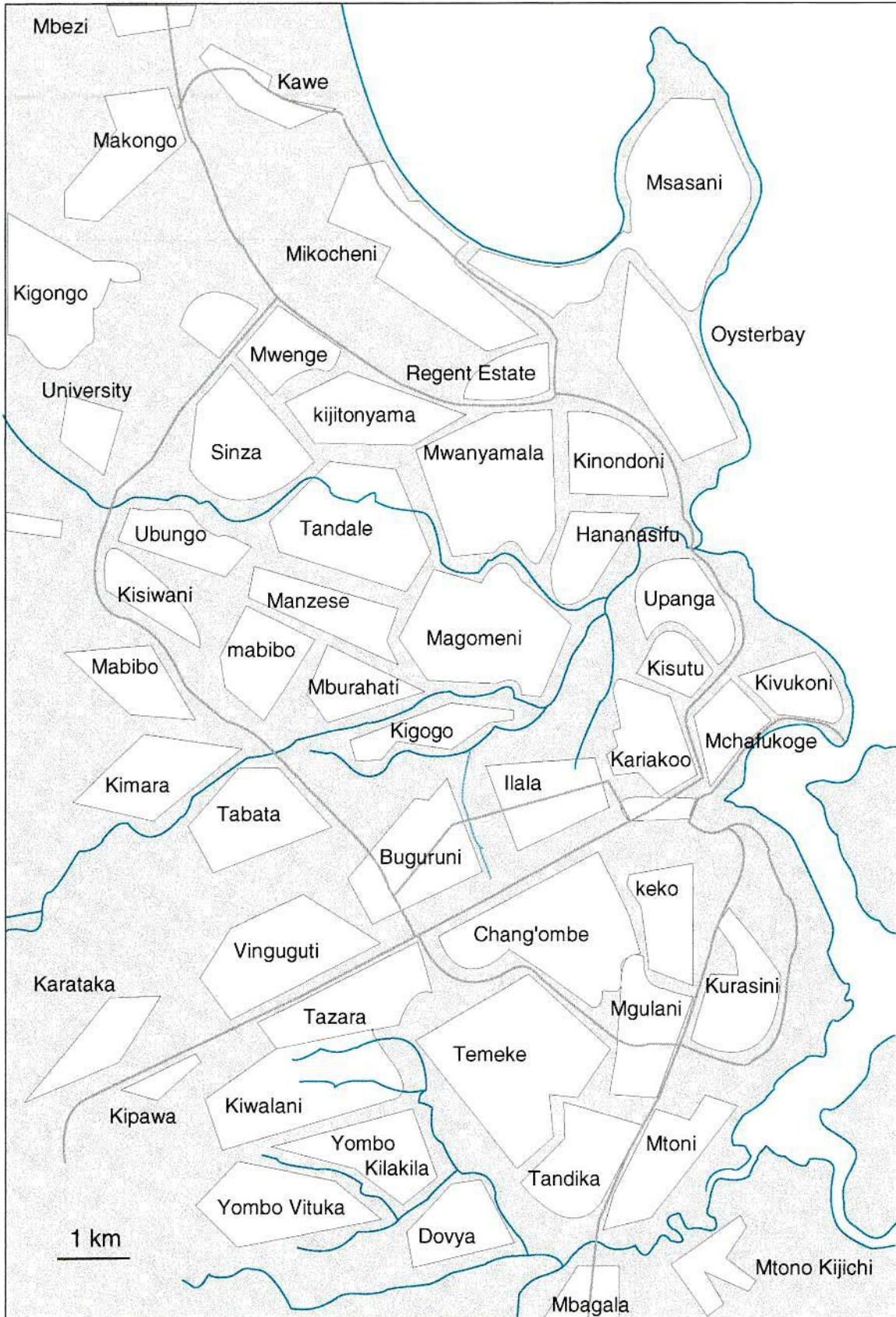
Shamba : ou plus généralement school shamba, jardin situé dans l'enceinte de l'école servant aux travaux pratiques des cours d'agriculture et permettant de récupérer un petit pécule notamment par la vente des légumes. Très courant sous la période Nyerere, on ne le trouve plus que rarement dans les écoles de Dar-es-Salaam.

SIDA : swedish international development agency (même organisation que le DANIDA mais d'origine suédoise)

TSh : Tanzanian shillings, monnaie courante de la Tanzanie, 1 000 TSh = 10 Frcs français environ

UPE : universal primary education, ou education primaire universelle, partie de la politique de Nyerere pour l'accession au primaire de tous les enfants de 7 à 14 ans.

**Carte n° 3 :
Carte des quartiers de Dar-es-Salaam**



Source : inspirée de la carte de Dar-es-Salaam, map and survey, 1995.

Partie première

L'école en Tanzanie, de la campagne à la ville.

*« Si nous n'y prenons pas garde, une forme
d'exploitation de l'homme par l'homme
sera l'exploitation des ruraux par les
citadins. »*

Déclaration d'Arusha, 1967

Première partie

L'école publique en Tanzanie a longtemps été une réalisation des campagnes : du Tanganyika sous domination allemande avec ses écoles de brousse et ses missionnaires, aux villages *Ujamaa* imposés par la politique socialiste de Nyerere.

Dar-es-Salaam, ville principale du pays n'est pas pour autant exclue du mouvement de création des écoles même si elle a rarement été au centre des politiques éducatives. La ville témoigne cependant d'un traitement à part, où, pendant de nombreuses années et ce, jusqu'aux nationalisations des années 1960-1970, les créations relèvent surtout de communautés non-africaines (Européens et Indiens). Aujourd'hui, les écoles publiques à Dar-es-Salaam se comptent par dizaine et délivrent des cours à une population noire tanzanienne, citadins de naissance ou nouveaux venus.

Nous pouvons cependant soulever quelques interrogations sur leur intégration en milieu urbain car la plupart des établissements scolaires datent d'une période assez récente (entre 1940 et 1970), période avant tout marquée par la volonté d'une modernisation des campagnes, où la ville apparaît plus ou moins comme un lieu d'inégalités sociales, à l'heure même de la mise en place d'un gouvernement socialiste.

Comment ces établissements scolaires, symboles - entre autres - du développement des campagnes se sont-elles intégrées à Dar-es-Salaam ? Quels sont les véritables acteurs de l'éducation en ville ? Existe-t-il un schéma de localisation des écoles en milieu urbain ?

Chapitre I

L'essor de l'éducation et des écoles en Tanzanie profite d'abord aux zones rurales (fin XIXème- début XXème).

A- Les activités missionnaires puis l'administration allemande développent des écoles de campagne.

1- Le début des activités missionnaires, des institutions indépendantes au service des plus démunis.

L'ouverture du canal de Suez en 1869 et l'abolition de l'esclavage à la même période facilitent l'introduction d'Occidentaux sur les terres du Tanganyika : les activités missionnaires en font partie. Elles évoluent au gré des routes marchandes (centre Est, Nord du Tanganyika) ou se fixent près de petits noyaux urbains comme Korogwe, carrefour commercial et routier, Morogoro ou Dar-es-Salaam. En tant que composante principale des activités missionnaires, l'école, et plus largement l'éducation, devient un instrument essentiel dans la découverte de nouvelles terres (des petites communautés se forment ainsi à travers le pays : Mwanza, Ujiji, Tabora...).

Petit à petit, les écoles de brousse se développent (on les appelle également les *bush school*) et reçoivent de plus en plus de monde, quelques chefs avaient envoyé leur fils dans les premières institutions existantes, mais très vite ils les en avaient retirés conscients de l'écart entre les deux cultures. Au total, les missions accueillent à leur début une population de gens exclus, de basses castes, des démunis, mais aussi beaucoup d'esclaves nouvellement libérés ne possédant souvent que leur propre vêtement. C'est pourquoi si l'on regarde l'origine sociale des personnes converties et éduquées à cette période, on note une part importante de déshérités et c'est parmi cette population que l'on recrute et forme les premiers prêtres ou professeurs africains.

Les années d'installation des activités missionnaires précèdent la mise en place de gouvernements coloniaux aux rouages bien définis, c'est pourquoi ces institutions religieuses jouissent au départ d'une indépendance totale. La conférence de Berlin (1884-1885) change la donne puisqu'elle attribue à l'Allemagne impériale une partie de l'Afrique de l'Est, et motive la création d'organismes représentant le pays sur place.

Le gouvernement colonial décide d'imposer un programme scolaire commun, mais les résistances sont nombreuses du côté des missionnaires. La situation, plutôt houleuse, renforce alors les positions du gouvernement, à savoir la nécessité de créer une école laïque sur ce territoire nouvellement acquis.

2- La création d'une école laïque.

A partir de 1891, date de la création de l'Afrique -Orientale allemande (le Tanganyika était un protectorat allemand depuis 1885), les écoles prennent une importance notable : d'un côté, elles participent à l'implantation des Européens sur de nouvelles terres (surtout des zones situées à l'intérieur des terres à dominante rurale : Songéa, Tukuyu, Mbeya, Iringa), de l'autre, elles propagent la culture et les mentalités des pays d'Europe.

Dès l'installation de l'administration allemande sur le sol du Tanganyika l'avenir de l'éducation est repris en main : *Julius Von Soden*, nommé premier gouverneur de l'Afrique-Orientale allemande, fort de son expérience au Cameroun, va entamer une transformation du paysage éducatif, en posant un certain nombre de principes menant à l'établissement d'une école laïque. L'abandon de l'influence du christianisme, d'un côté, et l'usage du swahili comme moyen d'instruction de l'autre, sont ses deux principaux objectifs (les professeurs recrutés en Allemagne devaient en effet maîtriser ce langage).

Le gouverneur soumet son projet au *Kolonialgesellschaft* (bureau s'occupant des colonies allemandes) pour une aide de financement qu'il obtient pour les deux premières années de cette politique (il faut considérer ici que les aides financières ne concernaient que les investissements d'ordre économique et que par conséquent les écoles n'étaient pas censées être aidées).

La première école publique est créée à Tanga en 1892, puis une autre voit le jour à Dar-es Salaam la même année grâce aux dons d'un riche citoyen ; ce dernier lègue également un bâtiment qui sert d'école à Bagamoyo dès 1894. Nous retrouverons cette influence étrangère dans la création des écoles à Dar-es-Salam où les Indiens, notamment, ont bâti de nombreux établissements dans un rayon bien délimité de la ville.

Par ailleurs, l'administration allemande décide de créer un système éducatif officiel pour la colonie : des *district commissioners* (**Buchert**, 1994) sont nommés pour établir des écoles publiques en utilisant des financements locaux (ceci avait été rendu possible par la création de trésoreries dans chaque district lorsque l'impôt avait été introduit en 1898-1899).

En 1898, six écoles laïques avaient été construites sur la côte de Lindi à Pangani ; en 1913, on enregistrait 108 550 élèves dans 1 832 écoles relevant de missions et avant la première guerre mondiale, 99 écoles publiques avaient vu le jour (**Hirji Karim**, *colonial apparatus in Tanganyika under the Germans*, university of Dar-es-Salaam, 1974).

L'éducation introduite par les missionnaires et les Occidentaux, plus particulièrement les Allemands, fut acceptée par la plupart des communautés africaines car elle était identifiée à un processus de modernisation. Si aujourd'hui le mot école se dit *shule* en swahili, c'est que l'influence allemande a perduré à travers les siècles.

B- Les Britanniques favorisent une éducation basée sur l'enseignement de l'agriculture (1919-1960).

1- L'école doit se calquer sur les modes de vie de la population africaine, c'est la politique de l'adaptation.

De la présence allemande est restée un dispositif d'établissements scolaires, hélas mis à mal lors de la Première Guerre mondiale. La réparation des dégâts s'effectue durant la "période britannique", moment où les activités missionnaires reprennent leur tâche, et où l'administration britannique d'un côté, et les autorités africaines de l'autre, commencent à s'investir dans le développement de l'éducation (pendant la guerre, les Africains de l'actuelle Tanzanie avaient repris les écoles désertées, au retour de la paix, ils avaient donc pu en ouvrir à leur tour).

Les objectifs diffèrent de ceux des Allemands, avec une orientation politique et économique plus forte, un degré d'intervention plus poussé au niveau local. Toutes ces dispositions sont précisées dans un certain nombre de documents émanant du *Colonial Office* à Londres, bureau s'occupant des questions d'éducation dans toutes les colonies.

a- La mise en place des grandes directives.

La politique de l'adaptation détermine le développement scolaire jusqu'à la deuxième guerre mondiale. Elle est formulée en 1925 à Dar-es-Salaam, dans un des documents les plus importants du *Colonial Office Advisory Committee on Education* ; ce document, intitulé *Education Policy in British Tropical Africa*, dégage ses orientations principales,

conformes à la philosophie de *l'adaptation* (Lene Buchert, *education in the development of Tanzania*). Il s'inspire de deux enquêtes effectuées en 1921 et 1924 : celles-ci préconisent l'intégration des écoles au sein des communautés, et une formation agricole complétée par une formation en hygiène et santé. On ne connaît guère les pratiques adoptées à Dar-es-Salaam à cette même période, peut-être parce qu'alors, les écoles en ville étaient destinées à une population aisée jugeant inutile et dégradant l'instruction de l'agriculture.

Par ailleurs, d'autres thèmes ou projets sont abordés:

- . l'Etat reconnaît sa responsabilité dans l'éducation des populations africaines
- . le développement de la formation de personnes aptes à travailler dans les services administratifs et techniques
- . la priorité à l'éducation des filles et à la formation de professeurs féminins

Le système éducatif qui doit mettre en œuvre ces orientations doit comporter une éducation primaire pour filles et garçons, une éducation secondaire, avec des écoles de différents types et avec plusieurs programmes d'étude, une éducation technique et professionnelle, des institutions capables d'égaliser le niveau des universités et enfin une éducation pour adultes. L'accent mis sur l'enseignement de l'agriculture signifie pour le gouvernement colonial un développement du secteur paysan et ainsi l'amélioration des conditions de vie pour la majorité de la population : **“ l'éducation des enfants doit se baser sur les activités rencontrées dans le monde rural où ils évoluent ; sans oublier pour autant ce groupe croissant d'Africains, qui, à force de travail et de patience sont maintenant prêts à recevoir une éducation de haut niveau ¹”**.

Cette citation met en lumière **“la contradiction rédhibitoire ²”** opposant une vision idéaliste où l'école apporte les bases nécessaires au bon fonctionnement de la société et une réalité faisant de l'école un élément de sélection sociale. Nombre d'Africains ne veulent plus rester dans les campagnes, pour participer au développement de leur pays, c'est en ville qu'il leur faut aller chercher une formation, à ce titre, l'éducation proposée par les Britanniques déçoit beaucoup d'Africains du Tanganyika.

¹ United Kingdom, 1937

² C. baroin, F. Constantin : *la Tanzanie contemporaine*.

b- Les Africains demandent une instruction digne de ce nom.

“ L'école en milieu rural détourne les enfants de celui-ci en ne les préparant qu'à un mode de vie urbain ¹” : les Africains présents à l' *Advisory Committee on African Education* réclament en effet un enseignement plus approfondi avec des matières techniques, littéraires, et moins agricoles : ils veulent mieux maîtriser l'anglais, tout ceci afin de s'intégrer dans une société dominée par les Européens. Ces réclamations sont d'ailleurs justifiées, puisque très vite l'enseignement de l'agriculture est devenu impopulaire : le système scolaire qui prétend louer les vertus de la vie rurale récompense en réalité la réussite académique et les examens. Enfin, comment bien enseigner l' agriculture si les professeurs eux- même ne sont plus des ruraux mais des personnes instruites dont le rôle n'est pas de former des paysans ? Dès le départ, cette politique s'avère bancal ; son objectif premier veut faire des enfants éduqués de futurs paysans, fidèles à leur mode de vie mais aussi introduits aux systèmes occidentaux, or “**ni les élèves, ni les nationaux ne veulent de cette éducation moitié- moitié**” (Baroin, Constantin : *la Tanzanie contemporaine*).

Le tableau ci-dessous montre clairement une progression lente de l'ouverture de l'éducation aux Africains. Jusqu'en 1930, la plupart des élèves s'arrêtent au primaire, faute de pouvoir accéder au secondaire. L'expérience des écoles reprises par les Africains pendant et après la Première Guerre mondiale, ajouté au soutien actif de Sir Donald Cameron (gouverneur du Tanganyika entre 1925 et 1931) pour donner aux autorités indigènes africaines une part de responsabilité dans leur propre éducation permettent à la population de prendre en main la direction d'écoles primaires non subventionnées : entre 1926 et 1931, les effectifs de ces écoles dépassent largement ceux des écoles subventionnées.

Il existe également ce que l'on appellent des *bush schools*, des écoles de campagne indépendantes du gouvernement , relevant souvent de missions, elles représentent environ 90 % de toutes les écoles au début de l'entre-deux-guerres, et 82 % de la fréquentation des élèves en 1931, preuve une fois de plus que la place des équipements scolaires en ville pour les Africains reste encore dérisoire, leur présence dans les grandes agglomérations comme Dar-es-Salaam relevant surtout de tanzaniens “aisés”. Cependant, beaucoup d'entre elles furent par la suite “absorbées” par le gouvernement, notamment entre 1931 et 1946, car elles bénéficiaient d'une aide financière de sa part.

¹ Lange et Martin : *Stratégies éducatives en Afrique subsaharienne*, p.569

Tableau n° 1 :
Inscriptions dans les écoles africaines par niveau, 1926-1956.

| Année | Ecoles subventionnées | | Ecoles non subventionnées |
|-------|-------------------------|------------------------------|---------------------------|
| | Primaire, niveau I à VI | Secondaire, niveau VII à XII | Primaire, niveau I à IV |
| 1926 | 5 843 | - | 162 806 |
| 1931 | 22 693 | - | 144 917 |
| 1936 | 30 570 | 26 | 191 061 |
| 1941 | - | - | - |
| 1946 | 115 516 | 1 446 | - |
| 1951 | 194 251 | 4 869 | - |
| 1956 | 345 014 | 13 857 | 84 300 |

Source: Director of Education (Tanganyika Colonial Government), 1926-1956, Annual Report.

On remarque enfin que la fréquentation du secondaire est encore très faible en ce qui concerne les Africains, ils ne sont que 26 étudiants dans l'ancien système secondaire en 1936.

Pendant l'entre-deux guerres, la politique scolaire en Tanzanie est celle de la formation et de la préparation des jeunes pour les intégrer à une société profondément rurale et en faire des fermiers ou des fonctionnaires. En ce qui concerne les populations africaines, et en matière d'éducation, l'administration britannique a des objectifs qu'elle n'a pas su ou pu maintenir : l'objectif initial était de "civiliser", puis est venue la politique de *l'adaptation* : adaptation de l'éducation à un environnement rural et agricole. Mais en même temps, l'école forme des élites, source de contradiction avec la politique initiale. Si certains Africains rejettent l'éducation occidentale, d'autres réalisent son importance pour intégrer les bancs de la société mise en place par les Européens.

B- Le système éducatif de l'après guerre, l'émergence des écoles en ville pour des populations ciblées.

L'évolution de la gestion des écoles pendant l'entre-deux-guerre a montré que chaque communauté prend en main son propre système éducatif : les Indiens et les Européens s'installent surtout dans les villes, notamment à Dar-es-Salaam, et tentent de développer des établissements modernes, dans la mesure où l'éducation est, pour eux aussi, un élément de réussite sociale.

Quelques années plus tard, le département de l'éducation, comme nous montre le tableau ci-dessous, dépense encore la plus grande part de son budget dans l'éducation des Africains : sa part relative reste en effet quasiment inchangée, passant de 76% à 78% entre 1949 et 1961.

D'un autre côté, le système éducatif africain se calque de plus en plus sur celui de la Grande-Bretagne : il comporte en effet quatre ans d'enseignement primaire (*Standard I à IV*), quatre ans d'enseignement de niveau intermédiaire (*Standard V à VIII*), et deux niveaux dans le secondaire : le *O level* et le *A level* correspondant respectivement à quatre

Tableau n° 2 :
Répartition des dépenses du département de l'éducation, 1949-1961 (£000)

| Types | 1949 | | | 1961 | | |
|--------------------------------|-----------|-----------|---------|-----------|-----------|---------|
| | Africains | Européens | Indiens | Africains | Européens | Indiens |
| Dépenses annuelles | | | | | | |
| Primaire | 416 | 48 | 61 | 1 907* | 227 | 262 |
| Secondaire | 151 | 21 | 22 | 324 | 180 | 307 |
| Post-secondaire | 11 | - | - | 269 | - | - |
| Dépenses occasionnelles | 158 | 23 | 13 | 632 | 9 | - |

Source : department of education, Annual report 1949: 88, 1956 ; MOE

* chiffre concernant l'éducation primaire et intermédiaire (*Standard V à VIII*)

et six ans passés dans ce cursus (se reporter au "fonctionnement administratif des écoles"). Le dernier niveau évoqué donne accès aux études supérieures, comme l'entrée à l'université de Makerere en Ouganda, qui est à cette époque, la seule présente en Afrique de l'Est.

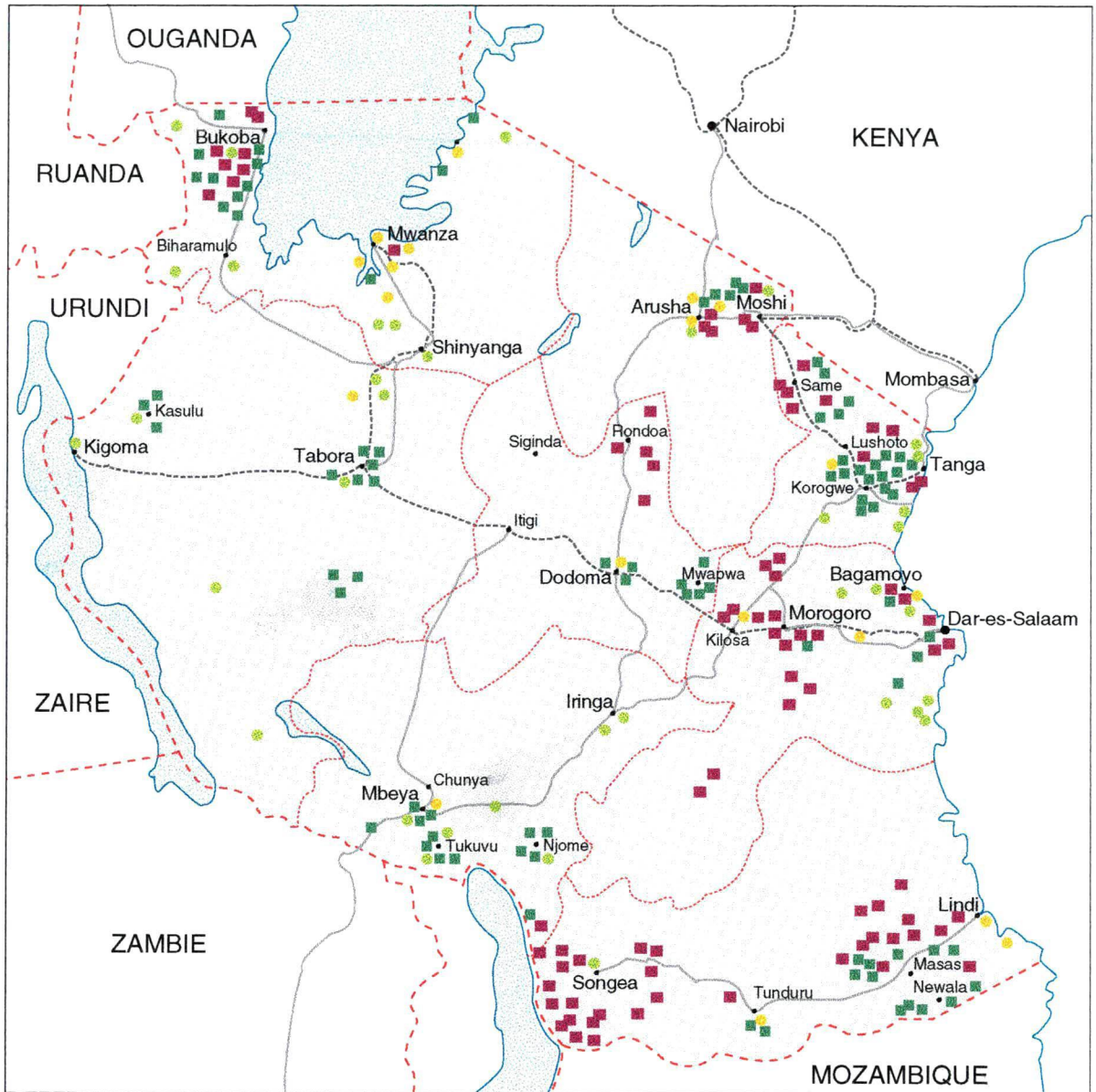
Comme nous l'avons vu précédemment, l'enseignement de l'agriculture est peu à peu abandonné, conformément aux vœux de la population africaine. L'instruction continue d'être délivrée en grande partie par les missions aidées par le gouvernement local (subventionnées), preuve, une fois de plus, que les écoles en ville sont, sinon peu nombreuses, moins aidées.

En ce qui concerne les populations non- africaines, c'est-à-dire les Européens et les Indiens, les sommes allouées par le département de l'éducation se partagent équitablement entre 1949 et 1961. La taxe payée par ces derniers en 1931/1932 est réintroduite en 1948 afin de pouvoir augmenter leurs équipements scolaires. Comme dans les années précédentes, on note une augmentation du financement par les communautés elles-même, (taxe d'éducation, frais scolaires, charges diverses ...) qui représente jusqu'à la moitié des dépenses de ces communautés entre 1949 et 1961. Au contraire des populations africaines, ce ne sont pas les missions mais les institutions du gouvernement qui délivrent en majorité l'enseignement, celle-ci se situent dans les grandes villes comme Dar-es-Salaam ou dans des endroits de concentration d'établissements scolaires telle la région du Kilimandjaro (cf. carte n° 4 : les équipements scolaires en 1947)

Les sommes dépensées par l'administration britannique sont réparties différemment au sein de ce système éducationnel tripartite : en accord avec la communauté africaine, elle concentre son financement dans l'enseignement primaire et de niveau moyen ; pour les communautés européennes et indiennes, les dépenses concernent le secondaire et le post-secondaire, la situation confirme la position privilégiée de ces deux communautés qui, par leur situation géographique, à savoir leur présence en ville, accèdent plus facilement à l'enseigne^ment supérieur. Ainsi pour le système européen, 66% des dépenses totales sont allouées au primaire et 29% au secondaire en 1949 alors qu'en 1961, nous avons 54% pour le primaire et 43% pour le secondaire (Buchert, 1994).

Si l'on regarde maintenant la carte des équipements scolaires en 1947 (carte n° 4), inspirée du livre de Lene Buchert, nous pouvons étudier la localisation des principaux lieux d'instruction à cette époque : cinq noyaux principaux se détachent à l'échelle du pays, respectivement le Nord-Ouest, sur les rives du lac Victoria ; le Nord-Est, autour des noyaux urbains de Moshi, Arusha et Tanga ; le Centre-Est, aux alentours de Dar-es-Salaam et Bagamoyo ; le Sud-Est vers Lindi ; et enfin le Sud-Ouest entre Songéa et les rives du Lac Nyasa.

Carte n° 4 : Les équipements scolaires en 1947



Source: inspirée de Lene Buchert, *education in the development of Tanzania, 1909-1990*.

- | | | | |
|---|---|-------|------------------------------------|
| ■ | Principale mission protestante. | — | Grande artère routière. |
| ■ | Principale mission catholique. | - - - | Principale ligne de chemin de fer. |
| ● | Principale école pour Européens ou Indiens. | | |
| ● | Ecole sous l'autorité des populations africaines. | | |

Les missions, qu'elles relèvent de la religion catholique ou protestante, représentent la majorité des établissements scolaires. Elles se regroupent souvent par "type" : ainsi les catholiques sont-ils très présents dans le Sud vers Lindi et Songéa, la population est ici peut-être plus nombreuse (proximité de la frontière et du lac) et donc les besoins plus importants en matière d'instruction. Morogoro accueille également un grand nombre d'écoles dépendantes de missions catholiques, de même que Rondo, Bagamoyo ou Bukoba. Les établissements appartenants aux protestants figurent plutôt dans le Nord : le nœud routier de Korogwe et le site de Lushoto abritent beaucoup d'écoles, on remarque qu'existent aussi des centres dans des lieux plus excentrés : Kasulu, Tabora, Tuku...

Les écoles relevant des autorités locales restent plus dispersées, alors que celles destinées aux enfants indiens ou européens se greffent aux noyaux urbains préexistants : Mbeya, Dodoma, Morogoro, Dar-es-Salaam, Arusha...

Enfin, d'une manière générale, on remarquera que la côte et les terres situées à l'Ouest d'une diagonale Mbeya-Arusha regroupent à elles seules plus des trois quarts des établissements scolaires, certaines régions sont en effet totalement dépourvues d'écoles, dans la mesure où les voies de communication dans ces zones ne sont pas encore commencées (par exemple le triangle vide Kigoma-Dodoma-Mbeya)

Chapitre II **De la Tanzanie socialiste à nos jours, apogée et crise du système éducatif.**

En 1962, les élections présidentielles proclament Julius Nyerere au premier poste de cette nouvelle nation qu'est la Tanzanie. Très vite, il instaure un régime socialiste à parti unique, la TANU (*Tanganyika African Nationalist Union*) et cette voie trouve toute sa justification lors de la déclaration d'Arusha en 1967.

Il s'agit d'un « socialisme à l'Africaine » qui s'oriente délibérément vers des secteurs sociaux considérés comme clé pour le développement de la nation : agriculture, travail collectif des populations rurales, mais aussi éducation, « avec cette dimension

supplémentaire que confèr(e) la recherche de valeurs sociales propre à la société Africaine.¹ », c'est-à-dire égalité, entraide, etc.

Afin de mener à bien les objectifs visés lors de cette déclaration, le système éducatif tanzanien subit de profondes transformations.

A- Le système éducatif au lendemain de l'indépendance, « africanisation » et « politisation », 1961-1967.

L'éducation en Tanzanie en 1961 reflète plus le système colonial qu'une jeune nation soucieuse d'égalité. L'héritage de la Grande-Bretagne et avant elle de l'Allemagne reste encore ancré dans les structures sociales. Par ailleurs, même si les écoles sont assez nombreuses, il existe toujours ce clivage ville-campagne dans la répartition des écoles : à Dar-es-Salaam par exemple, les établissements secondaires relevant du gouvernement et accessibles aux populations africaines moyennes restent quasi inexistantes.

En effet, à travers le tableau n° 3 nous voyons qu'en 1962, 30 cadres seulement sur 580 sont de nationalité tanzanienne, en majorité des médecins, formés dans le collège de Makerere en Ouganda (comme nous l'avons déjà évoqué la Tanzanie ne possède pas encore d'université). Après presque un siècle d'éducation coloniale et missionnaire, le système ne fournit que 5,2 % de cadres africains, contre par exemple 77 % de cadres européens (Baroin, Constantin : la Tanzanie contemporaine).

Tableau n° 3 :
Distribution des emplois par origine en 1962.

| Profession | Total | Africains | Indiens | Européens |
|-------------------------|-------|-----------|---------|-----------|
| Architectes | 11 | 0 | 2 | 9 |
| Ingénieurs civils | 84 | 0 | 22 | 61 |
| Ingénieurs en mécanique | 52 | 1 | 6 | 46 |
| Géomètres | 94 | 1 | 1 | 92 |
| Médecins | 184 | 16 | 60 | 108 |
| Juristes | 57 | 2 | 11 | 44 |
| Vétérinaires | 45 | 9 | 1 | 35 |
| Géologues | 41 | 0 | 0 | 41 |
| Biologistes | 12 | 1 | 0 | 11 |

Source : Pratt C., 1976, op. cit., tableau n° 1 p. 93.

¹ Encyclopedia Universalis, Tome XV, Paris, 1977

Par ailleurs, si la situation au niveau des emplois reflète une inégalité certaine, l'éducation primaire présente quelques aberrations : dans son article « école et vie active » (*La Tanzanie contemporaine*, Karthala-IFRA, 1999), Mr Chamungwana déclare qu'en 1962, sur 1 840 000 enfants en âge d'aller à l'école, seulement 519 735 soit environ 28,2 % des enfants sont effectivement scolarisés : les parents ne sont pas toujours prêts à envoyer leurs enfants à l'école, les mentalités doivent d'abord évoluer, certaines régions très reculées sont par ailleurs dépourvues d'équipements scolaires.

Enfin, très peu d'élèves poursuivent un enseignement secondaire car d'un côté, les établissements concernés sont très peu nombreux, et de l'autre, la ségrégation raciale existe toujours au profit des Indiens ou des Européens, même si *l'éducation ordonnance* de 1962 abolit toute forme de discrimination.

Les orientations de l'éducation vers le secteur rural et agricole prises pendant la période coloniale sont mal perçues par les nouveaux dirigeants africains qui voient dans ces directives un moyen détourné de cantonner la population tanzanienne aux travaux agricoles. Ceci mène à la formation d'un courant qui va influencer le système éducatif entre 1962 et 1967, il s'agit de former des cadres pour le pays en favorisant le développement de l'enseignement secondaire (les frais scolaires sont effectivement supprimés en 1964) et supérieur. On considère l'éducation comme un investissement destiné aux autres secteurs de l'économie, notamment les secteurs modernes tels l'industrie, le commerce, etc.

Cependant, et cinq ans plus tard seulement, les dirigeants, sous l'influence du *Mwalimu* Nyerere, abandonnent cette politique, en totale inadéquation avec la configuration économique du pays : la grande majorité de la population vit de la terre et dans les campagnes, c'est pourquoi en 1967, le pays opte pour une éducation à orientation agricole, fidèle aux préceptes socialistes mis en place.

B- L'éducation pour l'auto-suffisance ou *education for self-reliance* (ESR), un plan de développement de l'éducation pour un pays à économie rurale.

Ce programme peut s'inscrire dans plusieurs optiques : la première concerne la population, celle-ci a toujours porté un regard particulier sur l'éducation, l'importance que les tanzaniens lui accordent se reflète d'ailleurs dans le surnom donné à Julius Nyerere, le

Mwalimu, c'est-à-dire le maître, le professeur en swahili. En second lieu, cette politique s'accorde avec un fait fondamental : la Tanzanie est un pays pauvre, sous-développé et vit d'une économie agricole¹, en ce sens le projet s'inscrit dans une optique économique.

1- Les objectifs

L'*education for self-reliance* est adoptée en 1967 lors de la déclaration d'Arusha et confirmée par la résolution de Musoma en 1974. Quelles en sont les principales composantes ?

. L'éducation doit préparer les enfants à devenir de « bons fermiers ». Dans un pays où en 1948 par exemple 2,8 % de la population vit dans les villes, l'essentiel est avant tout de s'intégrer dans la communauté rurale et les villages *Ujamaa* mis en place (ces derniers regroupaient non seulement une population de paysans mais aussi des équipements comme l'eau, les dispensaires ou les écoles, la gestion était communautaire ; ces villages sont en quelque sorte la base de la politique de Nyerere).

. Elle doit ensuite être complète en elle-même, c'est-à-dire que chaque niveau d'enseignement se justifie par lui-même et non par le niveau supérieur censé être atteint. Une des directives de cette politique reprend d'ailleurs ce thème : « **l'éducation que nous offrons dans le primaire doit être une éducation complète en elle-même. Elle doit cesser d'avoir comme objectif principal le passage en secondaire, car il est clairement connu que peu d'élèves iront effectivement dans ces établissements.**² » Chaque cycle favorise l'acquisition de qualification et de savoir-faire afin que l'enfant puisse participer pleinement et au plus vite au développement de la communauté et du pays.

. L'école, par le principe de *self-reliance* doit pouvoir assumer seule une partie de ses dépenses courantes ; elle devient une organisation, une communauté, au même titre que le village par exemple mais à plus petite échelle. Pour ce faire, chacune d'entre elles possède un jardin ou une ferme, c'est ce que l'on appelle en swahili le *shamba**. A Dar-es-Salaam, une des originalités des écoles de quartiers périphériques réside dans la possession d'un de ces *school shamba* et témoigne de l'ancrage très fort de mentalités « paysannes », même

¹ « poor, undeveloped, and agricultural economy. » Nyerere 1967c :272

² « The education we give in primary schools must be a complete education in itself. It must cease to be an education whose basic aim is to prepare pupils to go to secondary schools, because it is clearly known that many of them won't have places in secondary schools. » Cahiers du CREPAO, n° spécial 1986, 1984-1986, p.76

dans une ville de plus de trois millions d'habitants. Le travail effectué permet d'inculquer aux participants différentes notions d'agriculture mais aussi de « **favoriser les attitudes positives envers le travail manuel et les valeurs socialistes.**¹ » La création de ce *shamba* suit donc un raisonnement à la fois économique et politique, par le caractère des idées enseignées d'un côté, et par les retombées escomptées de l'autre : ces activités devaient alléger les frais du gouvernement en matière d'éducation en réduisant les dépenses récurrentes de chaque école de 25 %².

. Enfin, pas d'esprit élitiste dans une société nouvellement orientée vers le socialisme, l'important n'est pas la réussite en elle-même mais la progression de la société toute entière.

Les préceptes de ce programme recouvrent à peu de choses près ceux de la commission *Phelps-Stokes* datée de 1925 et dans laquelle les auteurs prônaient « **l'intégration des écoles au sein des communautés (...).**³ » Nous retrouverons cette idée d'insertion des écoles à Dar-es-Salaam où certains établissements se mêlent véritablement au quartier.

En 1969, cette politique d'orientation populaire ou populiste s'appuie également sur une nationalisation des établissements scolaires ne relevant pas du gouvernement, le ministère de l'éducation, de son côté, reçoit les pleins pouvoirs pour superviser le processus éducatif de toutes les écoles (contrôle de la sélection des élèves entrant dans le secondaire, contrôle des salaires ou des conditions de travail etc.). Enfin en 1971, un conseil d'examens voit le jour, le système éducatif est divisé en plusieurs cycles, libellés par des « tests » :

- . 7 ans de primaire avec à la clé le *Primary School Leaving Certificate*
- . 6 ans de secondaire divisé en deux cycles :
 - le *O level*, gratifié par le *Certificate of secondary education*
 - le *A level*, après six ans d'enseignement secondaire, certifié par le *Advanced Certificate of secondary education*

Se met donc en place un système centralisé, dont les rouages fonctionnent encore aujourd'hui.

¹ Denis Constant-Martin : *Tanzanie, invention d'une culture politique*, 1988

² ILO, 1982 : 112.

³ Baroin, Constatin : *la Tanzanie contemporaine*

2- L' éducation primaire pour tous, ou *Universal Primary Education (UPE)*, vers une égalité ville-campagne ?

L'éducation apparaît ainsi comme l'un des objectifs premiers du *Mwalimu Nyerere* car elle doit permettre de vaincre l'ignorance mais aussi cette inégalité qui existe chez les paysans et les gens demeurant en ville, lesquels seraient plus instruits, sinon plus influents. En 1954 déjà la T.A.N.U veut faire en sorte que chaque enfant aille à l'école, et veut augmenter le nombre d'écoles de niveau d'enseignement supérieur .

La politique de l'UPE* est mise en œuvre dès le premier plan quinquennal de 1969-1974, les dirigeants planifient son achèvement en 1989 au plus tard (cette date sera d'ailleurs ramenée à 1977 lors de la résolution de Musoma).

Le but premier est l'accession à l'école de tous les enfants de cinq à treize ans pour une durée d'au moins sept ans, mais également d'augmenter la fréquentation en *standard I* en prenant en compte la croissance annuelle de la population estimée à 2,7 % en 1967.

D'autres missives accompagnent cette politique : beaucoup d'élèves, bien qu'inscrits dans le registre des écoles ne fréquentaient pas effectivement les cours, d'autres abandonnaient leur scolarité pour différentes raisons (mariage, jeunes filles enceintes, travail dans les champs, etc.), l'*Education Act* promulgué en 1978 tente de mettre fin à ces pratiques en rendant l'école obligatoire et gratuite ; par ailleurs l'adoption du swahili comme langue d'apprentissage dans tous les établissements scolaires onze ans plus tôt permet une accessibilité totale aux enfants tanzaniens. Le tableau n° 4 nous indique les progrès effectués : un an après l'adoption de l'UPE, plus de la moitié des enfants sont scolarisés dans le primaire et le pourcentage augmente chaque année.

L'UPE a donc pour vocation première de garantir l'égalité et « l'universalité » de l'enseignement primaire, tant au niveau géographique que social. Cette motion rejoint un des discours de la déclaration d'Arusha : « **si nous n'y prenons pas garde, une forme d'exploitation de l'homme par l'homme sera l'exploitation des ruraux par les citadins.** » En ce sens, l'égalité dans la répartition des établissements scolaires passe par une présence plus poussée dans les campagnes. Il n'y a donc pas de privilèges urbains en matière d'éducation mais à Dar-es-Salaam cependant, beaucoup de créations d'écoles datent de la période Nyerere.

Enfin, on ne peut guère parler d'égalité sans évoquer les efforts fournis afin d'améliorer la fréquentation des filles : en 1961, on compte 40 % de filles en *Standard I*, et 23 % en fin de

cycle primaire (*Standard VII*), en 1981, elles sont 49,8 % en première année (l'égalité est quasi totale), et 43,3 % en *Standard VII*.

En 1975, le ministère de l'éducation demande à chaque région (voir annexe n° 2) de mettre au point des plans ou des rapports précis sur le nombre d'écoles nécessaires ou à agrandir, le nombre de classes, les besoins en matériels scolaires ou en logement de fonction...

L'état des lieux permet de mettre au point des stratégies de développement, tout en étant averti que les travaux et créations devront être en partie pris en charge par la population, c'est le *self-help basis*, prôné par Nyerere : toute la population doit participer à la

Tableau n° 4 :
Comparaison des enfants en âge d'aller à l'école par rapport aux enfants effectivement scolarisés.

| année | Enfants en âge d'aller à l'école | Enfants effectivement à l'école | Part des enfants scolarisés par rapport au total d'enfants susceptibles de l'être |
|----------------|----------------------------------|---------------------------------|---|
| 1969/70 | 362 670 | 181 317 | 47 % |
| 1970/71 | 363 600 | 182 351 | 50,15 % |
| 1971/72 | 374 800 | 190 091 | 50,72 % |
| 1972/73 | 386 400 | 208 331 | 53,92 % |
| 1973/74 | 399 500 | 226 071 | 56,59 % |
| Croissance (%) | 14,3 | 38,8 | - |

Source : ministère de l'éducation, département de l'enseignement primaire.

modernisation et au développement de la communauté sur la base d'efforts personnels (nous verrons qu'à Dar-es-Salaam, les écoles primaires doivent toujours remettre ces rapports, ils sont réceptionnés et étudiés par la *Dar-es-Salaam city commission* qui peut ensuite répartir ses aides aux établissements les plus démunis). Les parents aident à la création d'écoles par l'apport de leur savoir-faire et de leur travail, le gouvernement agit de son côté en fournissant ciment, tôle, clous et moyens de transport. Le parti lui-même s'investit dans la réalisation du programme en démarchant la population, en organisant des séminaires à travers le pays. On passe enfin des messages à la radio ou dans les journaux pour une mobilisation totale, comme « *today message* » ou « *mwalimu kwa mwalimu* ».

Entre 1975 et 1977, 30 629 classes et 14 567 logements de fonctions ont été construits.

L'école devient donc avec quelques autres services comme l'accès à l'eau ou la santé un élément commun dans un quartier ou un village ; construite par tous, elle est un élément

structurant de l'espace vécu, par les efforts fournis, par les résultats obtenus en matière d'instruction

Grâce à toutes ces mesures, la fréquentation scolaire passe de 0,47 millions en 1961 à 2,2 millions en 1976, et 3,7 millions en 1981. En 1976, on a estimé le coût de cette politique à 3,6 billions de Shillings tanzaniens*. L'UPE a permis de créer une population de jeunes gens éduqués dans un pays où la croissance annuelle de la population connaît des taux avoisinant les 2,7 % entre 1967 et 1975. Enfin, par son programme d'assistance aux adultes analphabètes, la *Mass education adult*, le pays peut s'enorgueillir d'un des taux d'alphabétisation les plus élevés d'Afrique à la fin des années 1970.

4- L'enseignement secondaire.

Le tableau ci-après illustre assez clairement les faits : il existe bien deux secteurs dans le secondaire, le public et le privé et les écarts entre les deux ne cessent de se creuser au fil des années. Le pourcentage des admis dans le public connaît une baisse continuelle : seulement 5,6 % des élèves sortant du primaire y accèdent en 1989, avec notamment une chute assez conséquente entre 1965 et 1967. En contrepartie, le secteur privé se développe de plus en plus, même si sa part relative reste faible.

a – Les progrès du secteur privé.

L'expansion de ce dernier s'explique en partie grâce ou à cause de l'UPE : l'éducation primaire devant être un enseignement complet en lui-même, d'un autre côté, on recense très peu d'établissements scolaires secondaires et le peu existant fournit tout juste le nombre de cadres moyens et supérieurs nécessaires. D'un autre côté, les dirigeants ne semblent pas prêts à développer ce domaine, ainsi en 1965, 30 % des élèves de *Standard VII* passent dans le secondaire, en revanche, un an plus tard le pourcentage n'atteint que 21 %.

Or pour beaucoup de parents et d'étudiants, le secondaire reste synonyme de bon emploi et d'une meilleure condition sociale, pourquoi l'Etat voudrait-il alors en priver ses citoyens ? Certains parents demandent des comptes, d'autres n'hésitent pas à envoyer leurs enfants à l'étranger (Kenya, Ouganda). Devant ces plaintes, le gouvernement agit et accepte entre autre l'ouverture d'un plus grand nombre d'établissements privés... mais surveillés de

près. C'est pourquoi on remarque sur le tableau un nombre croissant d'admis dans le privé, qui égale le pourcentage des admis dans le public dès 1979.

L'expansion du secteur privé ne favorise pas l'égalité en matière d'éducation, elle approfondit au contraire les différenciations sociales et régionales : les écoles se concentrent dans la région du Kilimandjaro et dans quelques grands centres urbains. Leur localisation, les frais demandés, l'enseignement inculqué déterminent la formation d'une classe étudiante type, tant au niveau géographique que socio-économique (cf. deuxième partie, chapitre II).

Tableau n° 5 :
Passage du primaire au secondaire, 1961-1989.

| Année | Part d'admis dans le public (%) | Part d'admis dans le privé (%) | Part de non admis (%) |
|-------|---------------------------------|--------------------------------|-----------------------|
| 1961 | 35,8 | - | 64,2 |
| 1965 | 29,2 | 1,6 | 69,2 |
| 1967 | 13,8 | 5,4 | 80,8 |
| 1969 | 11,8 | 4,2 | 84 |
| 1971 | 11 | 4,6 | 84,4 |
| 1973 | 7,7 | 4,1 | 88,2 |
| 1975 | 6,3 | 3,7 | 90 |
| 1977 | 5,1 | 4 | 90,9 |
| 1979 | 4,5 | 4,4 | 91,1 |
| 1981 | 2,5 | 2 | 95,5 |
| 1983 | 2 | 1,8 | 96,2 |
| 1985 | 2,4 | 2,6 | 95 |
| 1987 | 3 | 4 | 93 |
| 1989 | 5,6 | 7,2 | 87,2 |

Source : MNE, Enrolment statistics, 1980-1982, Dar-es-Salaam ; planning commission, President office, 1989, Dar-es-Salaam.

b- L'enseignement secondaire public, efforts et lacunes.

De son côté, le secteur public subit la pression des parents et des politiciens pour créer de nouveaux établissements : les gens qualifiés font défaut, le nombre d'élèves sortant du primaire ne cesse d'augmenter. On tente d'offrir un accès à tous, et ceci grâce à plusieurs résolutions : la gratuité de l'enseignement en 1964, l'adoption du swahili comme langue d'instruction la même année, la volonté d'une meilleure participation des filles ; enfin la loi des quotas garantit une certaine équité géographique puisque le nombre de places en *Form I* dans une région ou un district dépend du nombre de sortants du primaire. Ainsi en

1982, une enquête menée auprès d'étudiants de *Form IV et V* montre que la moitié d'entre eux ont un père fermier ou ayant reçu quatre ans au plus d'éducation et une mère souvent sans éducation aucune. Cependant les chiffres montrent que trop peu d'élèves y ont encore accès.

4- Problèmes et bilan.

Lorsqu'en 1967 le *Mwalimu Nyerere* lance sa politique d'éducation de masse, il compte sur la participation de la population pour mettre en œuvre, construire, encourager le programme commencé. Si la réussite se mesure au niveau quantitatif : on l'a vu l'alphabétisation a progressé, le nombre d'enfants dans le primaire a considérablement augmenté, les problèmes rencontrés ont en revanche joué sur la qualité de l'enseignement.

a- Un manque cruel d'équipement

Sachant que la croissance annuelle de la population demeure très élevée, les constructions entreprises par la communautés ne suivent pas, les classes se surchargent rapidement et le matériel fait défaut. A la fin des années 1970, le ministère de l'éducation évalue un manque de 22 000 classes, 712 000 bureaux ou encore 43 400 logements de fonction. Les livres se partagent à raison de cinq par élèves dans certaines régions¹, les cours se déroulent parfois en plein air² ; à Dar-es-Salaam, les professeurs qui ont enseigné durant cette période sont plus cléments, ils parlent de classes nombreuses mais pas surchargées, d'aides et d'assistance du gouvernement, choses qu'ils n'ont plus à présent (nous pouvons émettre quelques réserves sur les conditions soit disant « bonnes » des années 1970 en ville, les enseignants se trouvant actuellement dans une situation plus critique, leur jugement quant au passé est sûrement faussé). Etant donné la configuration économique du pays, les solutions proposées ne résorbent pas les problèmes mais les atténuent seulement : **« un des moyens pour augmenter le nombre d'élèves sans avoir d'abord à construire de nouvelles classes est d'utiliser les salles existantes en rotation ; des élèves auraient cours le matin et d'autres l'après-midi (...), un des moyens pour augmenter le**

¹ Moshi Temu, 1980.

² Mbise, 1980.

nombre d'instituteurs sans pour autant augmenter le nombre d'établissements de formation est de se servir des élèves de niveau supérieur, notamment ceux du secondaire.¹ »

Très vite cependant les problèmes économiques surgissent, le pays reçoit l'aide d'organisations gouvernementale telles le SIDA* (*swedish international development agency*) ou le DANIDA (*danish international development agency*) mais cela ne suffit pas et les parents sont mis à contribution, à raison de 20 shillings tanzaniens* par an et par enfant.

b- Les parents mis à contribution

Tableau n° 6 :
Contributions estimées et effectivement collectées entre 1978 et 1982.

| Année | Estimation en shillings | Contributions effectivement collectées | Pourcentage |
|-------|-------------------------|--|-------------|
| 1978 | 59 586 560 | 15 586 352 | 24,2 % |
| 1980 | 67 353 480 | 23 862 856 | 36,5 % |
| 1982 | 71 008 340 | 28 515 033 | 35,3 % |

Source : CREPAO, n° spécial, 1986, p. 82

Le tableau ci-dessus reflète les difficultés des parents pour payer les frais scolaires. Si l'on étudie de plus près la part des sommes reçues par rapport aux sommes demandées, nous pouvons voir que certaines régions figurent loin de la moyenne nationale, dont le pourcentage est de 24,3 %. Ainsi, Dar-es-Salaam ne collecte que 14,8 % en 1978, ou Lindi 7,6 %. Notons qu'une des régions les plus riches est celle où les écoles sont les plus présentes : le Kilimandjaro qui arrive à fournir 45,3 % des sommes demandées.

L'éducation, censée être gratuite au départ, inflige aux parents des dépenses souvent lourdes : la plupart d'entre eux sont fermiers, et doivent scolariser dans la plupart des cas plus de deux ou trois enfants. Par ailleurs, ils ne savent souvent pas comment leur argent est utilisé et certains doutent de l'intégrité des personnes compétentes.

¹ « One of the ways of increasing the number of pupils without first having to build new classrooms is to use the existing classrooms in rotation ; some pupils would have classes in the morning and others in the afternoon, one way of increasing the number of teachers without having to increase the number of teacher's college is to use the pupils in upper classes, especially those of secondary schools to teach their colleagues in lower classes. » 1974, directives du parti

C – Bilan

L'école primaire, complète en elle-même, forme et prépare les jeunes gens au métier de fermiers, mais tous ne désirent pas rester au village et devenir paysans, pour ceux qui partent en ville l'enseignement reçu ne les a pas bien préparés, des recherches ont ainsi prouvé qu'une majorité d'enfants quittant avec certificat le primaire manquent de compétences cruciales non seulement pour participer à l'économie socialiste, mais aussi et surtout pour se débrouiller seuls ; très peu trouvent effectivement un emploi, d'autant plus que la compétition est rude. Dans les villes, la délinquance augmente, de même que le nombre de sans logis. Les migrations ville-campagne préexistantes sont donc renforcées par des adolescents ayant achevé leur cursus primaire et désireux de commencer une nouvelle vie en milieux urbains (l'article du *Guardian* en annexe n° 1 : *100 000 ex-primary school leavers roam Dar streets without job* ; il confirme toujours ce manque de qualification et à Dar-es-Salaam, les jeunes gens au chômage augmente très fortement).

D'un autre côté, même les parents et la communauté en général n'acceptent guère de cantonner leurs enfants à l'instruction primaire : comment peuvent-ils à quatorze ou quinze ans, entrer dans le monde du travail, sont-ils seulement prêts physiquement et intellectuellement parlant ?

La politique du *Mwalimu* vise d'abord les enfants de paysans mais c'est sans compter sur l'influence de la classe supérieure de la population. Aucun des enfants de personnes travaillant au Parti ou au Gouvernement n'est revenu dans son village, même après avoir ratés l'examen à la fin du *Standard VII*. Il existe donc toujours un fossé entre une classe riche qui peut envoyer ses enfants dans de bonnes écoles secondaires et supérieures et une masse de personnes pour qui l'enseignement primaire sera parfois le seul reçu. Cette contradiction entre le côté idéologique et pratique forme un lot de déçus et de désabusés toujours plus important.

Le *Mwalimu Nyerere* croyait qu'il pouvait transformer et moderniser les campagnes grâce à la socialisation des jeunes et en utilisant l'école comme « agent transformateur ». Cependant les projets agricoles dans les écoles manquent de clarté, les engagements tant des élèves que des instituteurs ne suivent pas toujours et les activités concernant le domaine du *self-reliance* deviennent souvent marginales. Les compétences acquises en matière d'agriculture restent trop faibles au niveau technologique et ne permettent guère une amélioration de conditions de vie dans le village .

La politique éducative menée par la Tanzanie à travers le Président Nyerere reste cependant une idée originale, et ceci à plusieurs niveaux.

Cette politique étonne par son « **réalisme et son audace** ¹ ». Réalisme, car les dirigeants ont su apprécier les disfonctionnements sociaux et éducationnels légués par environ un siècle de colonialisme, par ailleurs le pays n'a pas triché, pauvre à l'indépendance, il trouve des solutions à sa portée : apprendre les mathématiques modernes avec des cailloux, lancer des cours du soir à la radio... en ceci, la Tanzanie fait preuve d'un « **réalisme astuce** ».

Audace, ensuite, car le pays décide de compter sur ses propres forces et prône et éducation pour tous. Elle est originale, en second lieu, par l'investissement de la population toute entière, qui agit, construit, participe et profite de l'éducation.

Celle-ci s'inscrit par ailleurs dans une volonté d'égalité : égalité sociale (UPE, éducation pour adultes, gratuité dans le secondaire en 1964, enseignement en swahili et non en anglais..), et égalité géographique : les villages Ujamaa sont les principaux lieux de constructions scolaires et contrebalancent la performance académique des écoles en ville.

Enfin, et comme presque dans toute l'histoire de l'éducation en Tanzanie, l'école véhicule des idées politiques, mais des idées politiques originales puisque l'on parle de « **socialisme à l'africaine** ». De 1962 à 1982, la priorité a été accordée à l'éducation.

On le sait, elle laisse en revanche des lacunes : un enseignement « au rabais », beaucoup de filles et de garçons sortent du primaire sans savoir lire et écrire correctement, quand ils n'ont pas abandonné en route ! Gratuite dans la déclaration d'Arusha, elle devient peu à peu « dépendante » de la donation des parents ou de l'aide internationale. Enfin, trop centralisés, les rouages du ministère concerné offrent une éducation à revoir, fortement concurrencée par celle du secteur privé, remettant ainsi en cause l'objectif principal du programme : l'égalité devant l'éducation.

C- Malgré la crise, des écoles qui s'insèrent et se développent dans le tissu urbain.

Si les principales politiques favorisent surtout les zones rurales dans les années 1970-1980, les acteurs de l'éducation en ville développent des processus originaux afin de moderniser, améliorer l'enseignement et les bâtiments scolaires : l'espace urbain offre des opportunités et des contacts que l'on ne trouve pas toujours dans les zones rurales ; les

¹ A. Gillette, *L'éducation en Tanzanie : une réforme de plus ou une révolution éducationnelle ?*

directeurs, les enseignants et les parents d'élèves doivent alors faire preuve d'initiatives dans un contexte de plan d'ajustement structurel et dans un espace où une partie de la population reste encore marquée par une pauvreté certaine.

Les années 1980 sont marquées par une crise économique qui oblige la Tanzanie à se plier aux organisations internationales en adoptant un plan d'ajustement structurel (PAS) proposé par le Fond Monétaire International (FMI). Comme dans toutes opérations de ce type, le pays doit réduire ses dépenses en passant notamment par une restructuration des services publics (réduction de personnel, décentralisation,...), mais également en acceptant de s'ouvrir au marché international par la libéralisation de l'économie, où les acteurs privés et la concurrence prennent de plus en plus de place (exemple : le *economic recovery program* de 1986). « **L'actualité des années 1990 (...) donne tous les signes d'une involution. La désagrégation des états, le ralentissement des activités économiques et le recul des systèmes éducatifs en seraient le symptôme.** » (Lange, Martin, 1995)

Le tableau en annexe 3 sur les dépenses du gouvernement en matière d'éducation de 1962 à 1997 nous offre une vision plus globale des conséquences de la crise. Les dépenses en matière d'éducation connaissent des fluctuations (hausse en 1971/72 qui marque les débuts de la politique de Nyerere ainsi qu'en 1975/76 par exemple) mais baissent d'une manière relative, avec une chute importante entre 1983 et 1984 : de 11,7 % des dépenses, l'Etat passe brutalement à 6,5 % pour se stabiliser à la part dérisoire de 2,5 % dans les deux dernières années. Comparé à la moyenne des dépenses dans ce domaine pour l'ensemble de l'Afrique subsaharienne qui est de 20 % environ entre 1983 et 1988, la Tanzanie est quelque peu à la traîne. Les finances sont telles que l'Etat n'a pas les moyens d'employer des enseignants qui font pourtant défaut dans de nombreuses écoles (cf. annexe n° 4) ; c'est un véritable cercle vicieux qui s'instaure, la faiblesse de l'économie empêche l'extension du système éducatif et l'insuffisance de l'éducation empêche le développement économique. L'aide des organisations étrangères est à ce titre fondamentale : 93,7 % du budget concernant le développement du secteur primaire en 1989-1990 a été pris en charge par ces institutions avec entre autres, l'UNICEF, le SIDA*, qui fournit essentiellement du matériel scolaire, le DANIDA*... Tous ces organismes permettent aux écoles de se développer, d'organiser des stages de formation pour les professeurs, etc. Leur présence montre par ailleurs l'orientation du gouvernement : « **for any expansion, increased teachers' salaries, administration of the expanded system, the additional books and learning materials, equipment, school buildings, will all require new resources whose origins are by no means simple to determine** » (Rapport de l'UNESCO, *education in Tanzania*, report n° 70,

Paris, 1989, 40 p.). La position de l'Etat se retrouve dans les aides apportées aux écoles à Dar-es-Salaam : tout en réduisant ses dépenses, il demande aux acteurs de l'éducation (parents d'élèves, professeurs, directeurs) une participation importante et originale, un investissement que tous ne sont guère prêts de fournir. Une nouvelle donne donc pour ces établissements scolaires qui doivent également répondre à une demande de jeunes citadins de plus en plus forte. Le nombre d'écoles à Dar-es-Salaam satisfait-il cette demande croissante ? Leur localisation est-elle signe d'une géographie de l'égalité ? C'est ce que nous tenterons d'étudier dans les propos qui suivent.

Chapitre III **L'école dans la ville.**

Le développement des écoles dans la ville n'a pas attendu l'indépendance, cependant il a longtemps été l'œuvre de populations souvent riches (Européens, Indiens), et concernant surtout les établissements secondaires. Les créations des tanzaniens à Dar-es-Salaam sont un peu plus récentes (1940-1970) mais le tout témoigne d'une géographie scolaire originale.

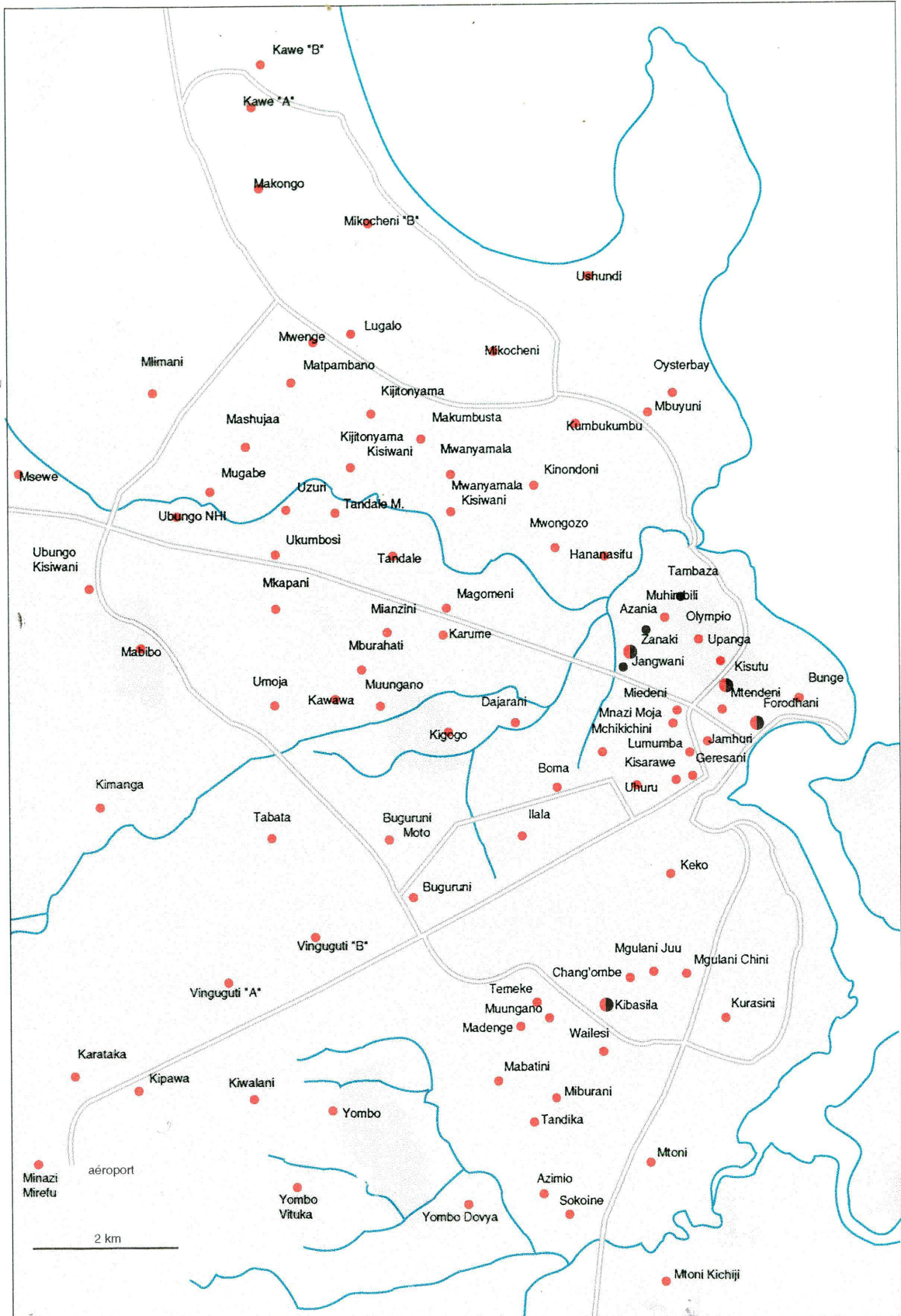
La carte n° 5 qui servira d'illustration est originale et a été réalisée à partir de plusieurs documents cartographiques ; les écoles ne possédant pas d'adresse précise mais seulement une boîte postale, localiser toutes les établissements scolaires n'a pas été possible et quelques écoles manquent donc sur la carte.

A- Les écoles primaires : une distribution « éclatée » ; en tant que publiques et obligatoires, elles doivent s'intégrer au cœur de la ville.

Si l'on regarde la carte de façon globale, les écoles primaires sont dispersées, à l'exception de quelques « noyaux » ici ou là. Selon *la Dar-es-Salaam city commission*, institution qui gère ces écoles, il existe 161 établissements répartis dans les trois districts*

Carte n° 5

Localisation des écoles primaires et secondaires dans les zones urbaines des districts de Dar-es-Salaam en 1998-1999



Source : cartes au 1/ 25 000 du Map and Survey ; carte au 1/ 20 000 de Dar-es-Salaam, Map and Survey, 1995 ; liste des écoles de la Dar-es-Salaam city commission ; recherches de terrain. Cette carte n'est pas exhaustive, 90 écoles sur 116 y figurent.

- | | |
|---|-------------------|
| ● écoles primaires | artères routières |
| ● écoles secondaires | cours d'eau |

de Kinondoni, Ilala et Temeke, eux-mêmes divisés en *urban zone* et *rural zone* (cf. annexe n° 5)

Le tableau ci-dessous synthétise les informations et permet d'apporter quelques remarques.

Tableau n° 7 :
Les écoles primaires à Dar-es-Salaam

| | Ilala | | Temeke | | Kinondoni | |
|-----------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| | Rural zone | Urban zone | Rural zone | Urban zone | Rural zone | Urban zone |
| Nombre d'écoles | 9 | 37 | 25 | 24 | 18 | 48 |

Source : Dar-es-Salaam city commission, 1998-1999.

Temeke est encore un district à dominante rurale puisque les écoles sont moins importantes en zone urbaine. Les établissements sont assez bien répartis dans les trois districts avec un nombre plus grand pour Kinondoni, non parce qu'il soit le plus grand en superficie, mais peut-être que les enfants scolarisables sont ici en plus grand effectif.

Les écoles localisées dans les *urban zone* sont celles répertoriées sur la carte ; la liste de la *Dar-es-Salaam city commission* incorpore des écoles qui n'ont pas lieu d'être, telle *Laureate* ou *Academic international school*, toutes deux fonctionnant sur la base de fonds privés. Peut-être le gouvernement commence-t-il par les considérer comme publiques avant de les incorporer comme telles, celles-ci faisant cruellement défaut à Dar-es-Salaam ; le fait qu'elles soient cadastrées en font peut-être également des établissements appartenant aux secteur public ?

1- Des créations qui suivent un modèle centre-périphérie.

L' étude de plusieurs écoles primaires (qui vaudrait d'être approfondie) tend à montrer que les écoles du centre ont été construites au moins 15 ou 20 ans avant celles des quartiers périphériques. Une concentration apparaît par ailleurs dans les zones d'Upanga, Kisutu, Kariakoo et Kivukoni : c'est qu'au départ, les équipements se trouvent dans les lieux centraux d'une part et là où la population est en forte croissance d'autre part (une étude plus poussée aurait pu montrer que les écoles de Kariakoo ont été édifiées dans les années 1950-1970 sous la pression d'une population jeune en croissance).

Nous pouvons par ailleurs supposer que la densité des écoles primaires suit l'ancienneté des quartiers : le centre ville, Kariakoo mais aussi la zone de Temeke-Mgulani témoignent d'une concentration plus poussée que les autres. Si l'on compare les cartes de deux quartiers en 1966 et en 1998 (cf. cartes en annexe n° 6 et 7) nous pouvons confirmer l'hypothèse précédente : à Oysterbay-Msasani, une seule école existe en 1966 (*Oysterbay primary school*) contre quatre en 1998, enfin les quartiers de Yombo-Kiwalani n'offrent aucun équipement scolaire en 1966, vingt ans plus tard environ, quatre à cinq établissements ont été construits.

Cette dynamique nous permet donc de parler d'un schéma centre-périphérie dans la construction des écoles ; d'une logique selon laquelle les écoles primaires de quartiers non-centraux ont été créés plus tard, elles répondaient à la fois à une demande de la population et à la volonté du gouvernement de multiplier le nombre de ses établissements en ville (lire l'article du Guardian du 2/01/99 en annexe n° 1: *Dar to built 300 primary schools*)

2- Les « vides » scolaires.

Certaines zones demeurent vides d'équipements scolaires comme la baie de Msasani, les quartiers de Keko-Chang'ombe et plus généralement la zone située au Sud de *Mandela Road* (artère allant vers l'aéroport).

Plusieurs explications peuvent être avancées : Temeke est une zone où l'industrie occupe une part importante des activités et de l'espace, les établissements scolaires n'y ont peut-être pas leur place ; la baie de Msasani quant à elle est essentiellement un zone résidentielle riche, peu d'écoles y ont été construites et celles qui y sont localisées sont des établissements privées et onéreux comme la *Tanganyika international school* qui accueille en grande partie de jeunes élèves, fils ou filles d'expatriés résidant à Dar-es-Salaam.

Nous pouvons donc penser que les « vides » de la carte ont été comblés par l'ouverture d'écoles privées. Ce phénomène se complète d'un « vide » étatique qui permet aux différents acteurs sociaux de reprendre l'initiative dans l'élaboration de stratégies éducatives. Dans un contexte de plan d'ajustement structurel où le secteur de l'enseignement public perd de sa qualité et n'offre pas de perspective d'avenir, « le privé » a connu depuis 1996 environ (date à laquelle le gouvernement a autorisé cette pratique) un boom sans précédent. Au total, pas de concentration poussée, sinon à Upanga ou dans le centre, mais une intégration spatiale intéressante car dans la plupart des cas au cœur des quartiers.

B- La mise en place des établissements secondaires, d'un schéma de spatialisation aux conditions actuelles.

1- Au départ, une localisation centrale.

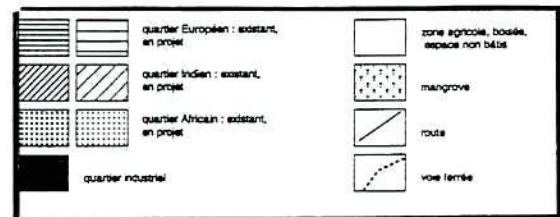
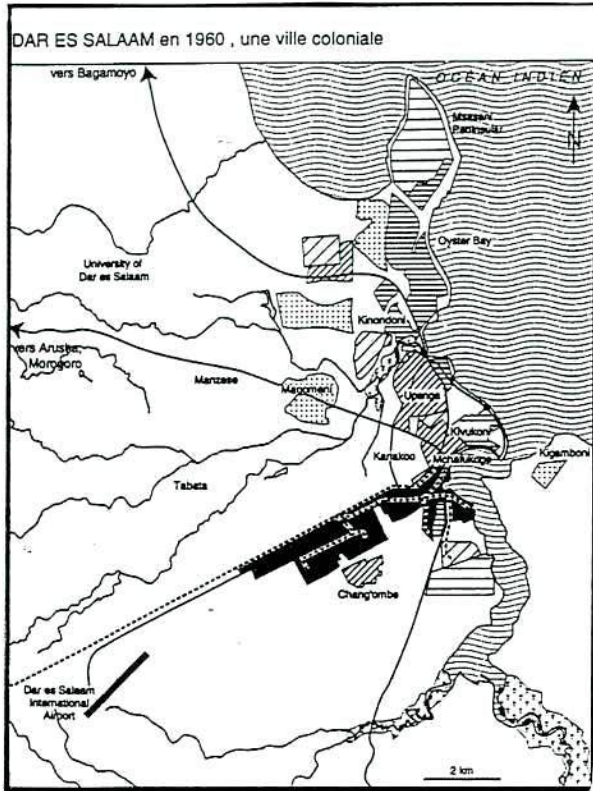
Photo n° 2 :
Influence indienne dans le quartier de Kisutu



La photo est prise de la cour de Kisutu secondary school, école construite par la communauté indienne puis nationalisée sous la période Nyerere.
Cliché personnel, Dar-es-Salaam, 1998-1999.

Lorsque l'on situe les écoles secondaires sur une carte de la ville (voir carte n° 5), il ressort une concentration marquée dans la zone du centre ville (comprenant les quartiers de Kisutu, Upanga, Kivukoni et Mchafukoge). Cette polarisation relève tout d'abord d'une appropriation poussée de l'espace par la population indienne : arrivée dès le XIX^{ème} siècle sur la côte tanzanienne, les Indiens investissent très vite le quartier du centre comme en témoignent les quartiers de Kisutu ou Upanga (voir photo ci-dessus). C'est ici qu'ils vont construire de nombreuses écoles comme *Olympio* par exemple.

Cartes n° 6 et 7 :
Evolution de la ville entre 1925 et 1960



Source : F. Bart, B. Calas : *Dar-es-Salaam, du port au territoire swahili*, 1997

La localisation des écoles secondaires suit d'un autre côté une spécialisation fonctionnelle de l'espace. Upanga illustre parfaitement ce propos : à l'origine, ce quartier est peuplé d'une population assez aisée, souvent indienne, situé entre le centre ville, lieu de commerce aux activités importantes et la péninsule de *Msasani*, où réside la population blanche allemande. Cet espace a donc très vite été investi et approprié, devenant une zone résidentielle pour des populations aisées. Pour vivre cet espace et pour le vivre bien, il faut le rendre fonctionnel et donc l'équiper, c'est pourquoi l'on trouve une concentration très importante d'écoles ; toutes les constructions suivant, à la base, une logique de proximité. Un relevé exhaustif des dates de création aurait permis de mettre en relation les dates d'installation et les constructions d'écoles, je n'ai hélas pu les relever que pour les écoles étudiées : Tambaza a été créé en 1953, Kisutu en 1944 ; cette période correspond

effectivement à une phase d'agrandissement de la ville : de l'espace centré autour du port, les groupes se diffusent vers *Regent Estate, Kinondoni...* (voir cartes n° 6 et 7)

2- A partir de 1960-1970, des créations qui se diffusent en périphérie.

Aujourd'hui, les établissements secondaires relevant du domaine public ne sont pas assez nombreux à Dar-es-Salaam, cependant les autorités locales tentent de remédier à cela, notamment par la construction de trois écoles engagée auprès de la *Dar-es-Salaam city commission* : *Uhuru secondary school*, au sortir de Kariakoo sur Uhuru Road, *City high school*, située dans le centre (je ne connais pas la localisation précise), et une troisième de nom encore inconnu.

Si l'on étudie la localisation des établissements depuis les années 1970-1980, on remarque une diffusion des écoles secondaires dans la périphérie (*Kibasila, Uhuru*) ainsi que dans la large périphérie (*Kiluvya* ou *Pugu* située derrière l'aéroport). Ces dernières sont généralement des *boarding schools**, et témoignent d'un héritage britannique important.

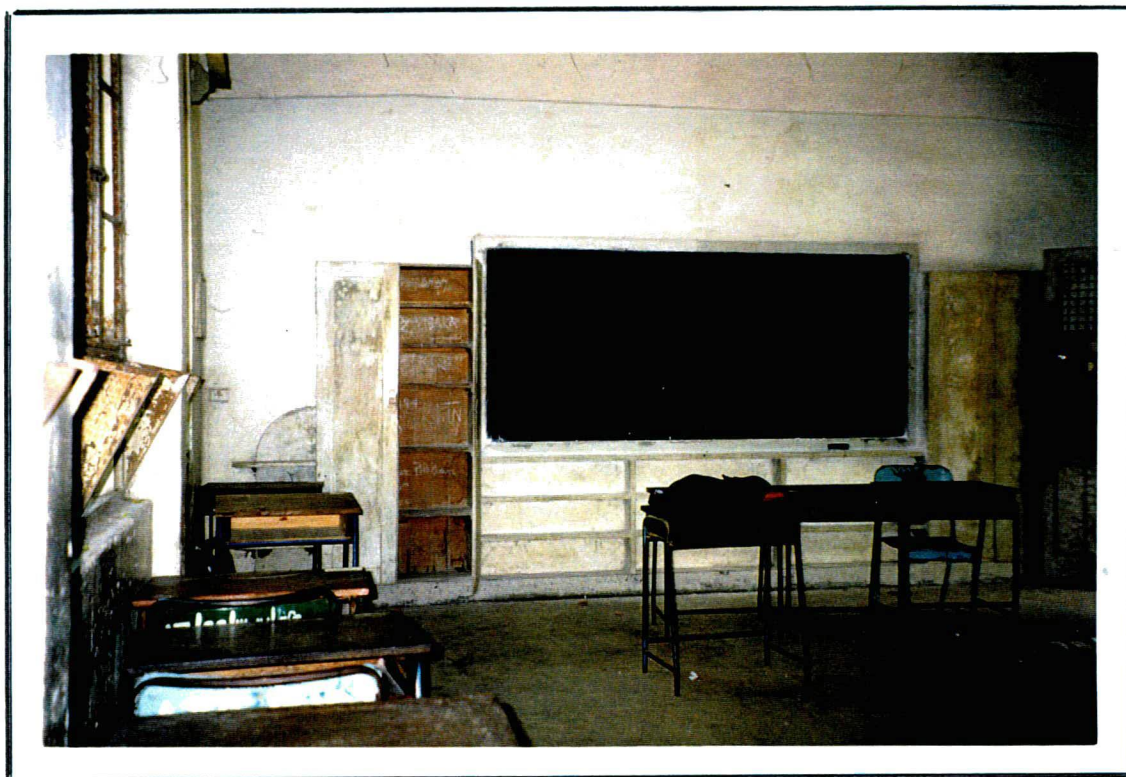
A la différence des écoles primaires aujourd'hui qui s'implantent un peu partout dans la ville au gré de la demande, les établissements secondaires rendent compte d'une localisation qui va du centre vers la périphérie au fur et à mesure des décennies. Nous pouvons alors comprendre que l'insertion spatiale de ces écoles soit moins importante que dans le primaire, qu'elles « s'incrument » moins visiblement à l'échelle d'un quartier. Ce modèle centre périphérie témoigne peut-être également d'une ouverture des établissements secondaires, à une démocratisation des études supérieures (nous le verrons, certains étudiants n'appartiennent pas à des familles aisées).

3- Des nationalisations à nos jours, des équipements vieillots et mal adaptés.

Comme nous l'avons vu, il existe peu d'établissements secondaires publics à Dar-es-Salaam dans les années 1940-1960. Quelques écoles publiques voient le jour tel *Azania* construit en 1937 par le gouvernement (cadastrée en 1961 seulement). L'adoption du socialisme par le biais du Président *Nyerere* projette la Tanzanie dans une voie nouvelle ; pour les établissements scolaires construits par des communautés (musulmanes avec *l'Aga Khan* ou indiennes) cela signifie des nationalisations massives comme les écoles de *Kisutu* en 1972 ou *Kibasila* en 1965.

Aujourd'hui, la majorité des établissements publics (nationalisés ou construits par le gouvernement) sont dans un état de délabrement plus ou moins important. Depuis la fin de la période Nyerere, la Tanzanie s'est engouffrée dans une crise économique ne permettant souvent pas de réparer, moderniser ou équiper.

Photo n° 3 :
salle de classe à Azania



On notera les mauvaises conditions pour les élèves et les professeurs qui évoluent dans un environnement peu favorable à l'instruction.
Cliché personnel, Dar-es-Salaam, 1999.

Au total, nous assistons à une baisse de la qualité des équipements scolaires, souvent vieillots et mal adaptés aux besoins des étudiants : il n'est pas rare de trouver des salles de cours aux vitres brisées, des laboratoires sans matériel, etc.

Parmi les trois écoles étudiées, toutes restent confrontées à des problèmes d'inadaptation des conditions de travail : une école sur trois possède une salle comprenant deux lits faisant office d'infirmerie, deux écoles sur trois offrent à leurs étudiants une bibliothèque dont les directeurs critiquent le manque cruel de livres (ils parlent plutôt de salle d'étude). Par ailleurs, la directrice de Kisutu m'explique les lacunes en terme d'établissements secondaires publics, obligeant celles existantes à pratiquer les *double sessions** : comme

dans le primaire, les cours se partagent entre le matin et l'après-midi ; pour la directrice de Kibasila, « **on ne va pas faire grand chose (avec cette politique du gouvernement), ... et il n'y a pas assez d'écoles.** »

Conclusion

Les écoles publiques à Dar-es-Salaam n'ont vu le jour qu' à la fin du XIX ème siècle et ne se sont réellement propagées que grâce aux nationalisations massives de 1969-1970. Les établissements scolaires n'ont pas reçus d'aides du gouvernement non seulement parce que les politiques et les projets en matière d'éducation concernaient surtout les campagnes, mais aussi parce que la population urbaines de Dar-es-Salaam, comme celle de tout le pays, a participé elle-même à la création des écoles (des écoles primaires). Cette situation fait aujourd'hui de ces établissements un élément sinon constitutif, primordial de l'espace urbain.

~~~~~

**Photo n° 4 :**  
*Problèmes d'équipement à Chang'ombe*



Le toit des toilettes s'est récemment en partie effondré, les réparations se font attendre et la situation ne semble guère gêner les personnes travaillant à l'école.  
Cliché personnel, Dar-es-Salaam, 1998-1999

## Partie deuxième

L'école publique à Dar-es-Salaam est-elle  
un élément d'homogénéisation  
ou une source d'inégalités sociales ?

---



Mikochei primary school

## Deuxième partie

Si les écoles publiques se localisent de façon assez dispersée dans la ville (nous l'avons vu pour les établissements primaires ; les écoles secondaires, quant à elles, se créent également en périphérie), les inégalités demeurent et semblent même suivre un schéma centre-périphérie : des permanences subsistent en effet quant à l'insertion des écoles dans un quartier, au niveau des équipements ou de la qualité de l'instruction. Toutes ces inégalités, produit d'une ségrégation socio-spatiale, imprègnent les écoles suivant leur localisation ; mais c'est sans compter sur les acteurs de l'éducation, qui, du plus engagé au plus pauvre, du directeur au parent d'élève, tentent d'estomper les différences préexistantes, afin de faire des écoles à Dar-es-Salaam des établissements publics à proprement parlé.

## Chapitre I L'insertion spatiale des écoles à Dar-es-Salaam

Selon l'expression de Durkheim il existe « **une connaissance pratique de l'école.** » (1956) Celle-ci est investie, interprétée par l'ensembles des acteurs sociaux qui, par leurs différentes actions vécues au quotidien, se construisent des représentations de celle –ci. L'école est familière<sup>1</sup> et elle s 'insère dans des quartiers de manière totale et originale. Bien entendu ce schéma ne se reproduit pas pour tous les établissements scolaires mais il montre bien que l'école, dans certaines zones, détient une dimension bien plus importante que son rôle premier d'enseignement.

A- L'école de quartier : un établissement approprié au centre de la vie communautaire, exemple de *Yombo* et *Mikocheni primary schools*.

Parmi les écoles primaires étudiées dans Dar-es-Salaam, ces deux établissements ont retenu mon attention par leur insertion dans le paysage, et à plus grande échelle dans leur quartier, allant même jusqu'à former une sorte de micro- milieu.

### 1- Mikocheni, ou l'école représentative de son quartier.

*Mikocheni* appartient au district de Kinondoni, et plus précisément au *ward\** de Msasani. Habitent dans cette partie de la ville de riches expatriés dont les maisons longent les rives de la baie de Msasani.

L'école se situe un peu plus à l'intérieur des terres, juste derrière le tout récent *Shopper Plaza*, premier centre commercial de la ville avec son supermarché et ses différents magasins : cette construction illustre assez bien les besoins d'une classe sociale élevée, qui fait vivre la population vivant à proximité (l'étude du registre des élèves concernant la profession des parents montre une importante concentration de métiers comme gardien, femme de ménage ou nourrice), c'est ce que Vennetier appelle la « **double sujétion** », résultat de la ville africaine où se côtoient des quartiers riches et des quartiers plus

---

<sup>1</sup> Kolher et Wacquant, 1985



Carte n° 8  
Carte de Mikocheni au 1/2 500



Source : Map and survey division, United Republic of Tanzania, 1994  
Légende complète en annexe n° 8

populaires ; c'est aussi une complémentarité puisque les deux parties y trouvent leur compte.

Ce qui frappe dans ce quartier, c'est justement ce décalage entre le monde des plus « riches » et le quartier de l'école à proprement parlé. Il commence en effet là où les routes de terre remplacent l'asphalte, l'environnement évolue alors vers une forme d'habitat plus « précaire » : maisons aux toits de tôles, volailles en liberté, jardins ou cuisines en plein air. Des enfants tiennent de petits commerces (gâteaux, ignames frits, etc.), on trouve également beaucoup de bars, souvent attenants aux habitations, enfin quelques épiceries complètent ce tableau. C'est comme si coexistaient deux sous-quartiers, celui des plus fortunés et celui des autres (cf. carte n° 8 et légende complète en annexe 8) : dans les années 1960-1970, des zones comme Kinondoni avaient été aménagées en lotissement pour recevoir les populations africaines travaillant dans les demeures des quartiers comme Msasani ou Mikocheni, c'est pourquoi on retrouve au Sud de la carte des tracés géométriques, signe d'une organisation foncière préexistante.

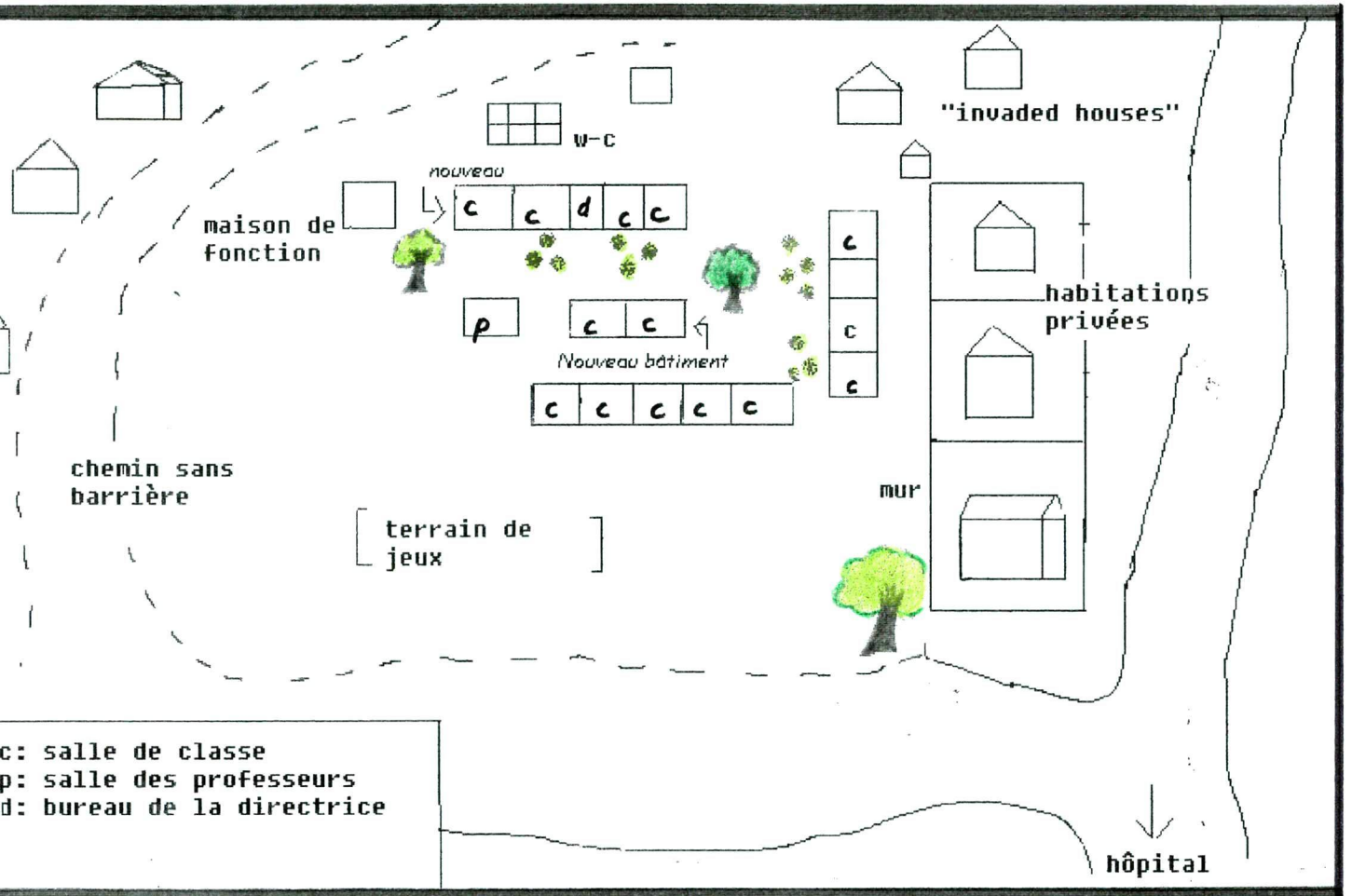
Et cependant le schéma n'est pas si simple car dans le quartier « africain », on découvre derrière quelques haies ou murs gardés par des sociétés de gardiennage de belles bâtisses en dur. Peut-être appartiennent-elles à des Africains du quartier ayant réussi ? Peut-être ces habitations témoignent-elles d'une implantation antérieure aux habitats plus spontanés ? Toujours est-il que le milieu garde une certaine homogénéité, ces maisons s'intégrant en fait assez bien à l'environnement calme du quartier de l'école.

Celle-ci se localise au carrefour de deux chemins, à quelques mètres de l'hôpital de Mikocheni (que l'on retrouve sur la carte), grande tour émergeant au milieu de ces habitations de plein pied.

Si l'on regarde la carte n° 8 et le croquis n°2 de l'établissement, on est tout de suite frappé par la configuration de cet ensemble : le terrain de jeux semble disproportionné par rapport à l'espace destiné aux bâtiments. Une simple route sépare l'école du reste du quartier si bien que l'on ne sait même pas si l'espace dans lequel joue les enfants appartient à l'école ou non. La directrice m'a expliqué qu'elle attendait la mise en place de barrières afin de bien délimiter l'établissement ; mais l'installation coûte cher et l'école s'est engagée dans d'autres projets.

Et quand bien même celui-ci aboutirait, certains facteurs seraient à prendre en compte : des habitations se sont greffées à l'école, de sorte que l'on ne sait plus très bien où se trouve la limite entre les deux. Ceci est le résultat d'une mauvaise gestion de l'espace foncier par le gouvernement : des familles se sont installées dans les années 1970 là où il y avait de la

Croquis n° 2 :  
*Mikocheni primary school*



Source : dessin et observation personnels, Dar-es-Salaam, 1998-1999.



place, dans un contexte de pression foncière accrue par des migrations importantes vers Dar-es-Salaam. N'ayant pas pris de mesures assez tôt, le gouvernement ne peut aujourd'hui contraindre ces familles à déguerpir, même si elles ne possèdent effectivement pas de permis de propriété.

Derrière l'école, un simple grillage sépare la route des toilettes ; des salles de cours, les élèves peuvent alors observer à loisir la vie des personnes vivant dans les habitations limitrophes. De l'autre côté, les gens vont et viennent sur le terrain de jeux appartenant à l'école, ils jugent en effet plus court de le traverser plutôt que d'effectuer un petit détour en utilisant la route.

**Photo n° 6 :**  
*L'école et le quartier, deux espaces mal délimités.*



Photo prise des toilettes de l'école, à droite un bâtiment de celle-ci, en face des habitations. Le chemin mène aux toilettes mais rien ne le sépare de la « route » à proprement parlé.

Cliché personnel, Dar-es-Salaam, 1998-1999.

Enfin on ne retrouve pas aux alentours de l'école tous ces vendeurs de boissons, glaces ou friandises comme ceux que l'on rencontre à la sortie des autres : c'est peut-être parce

qu'ici plus qu'ailleurs, la proximité des commerces et des lieux d'habitations ne nécessite pas leur présence.

## 2- Yombo, un village dans la ville.

Cette école se localise dans le quartier de Kiwalani, dans la large périphérie de la ville, plutôt vers le Nord-Ouest de Dar-es-Salaam. Depuis le centre ville, il faut trois quarts d'heure à une heure avant d'arriver à l'école et l'on doit changer de dala-dala\* près de Kariakoo. Celui-ci prend l'artère principale de Nyerere Road puis bifurque pour s'engager sur des routes de terre en assez mauvais états (Cf. carte n° 9).

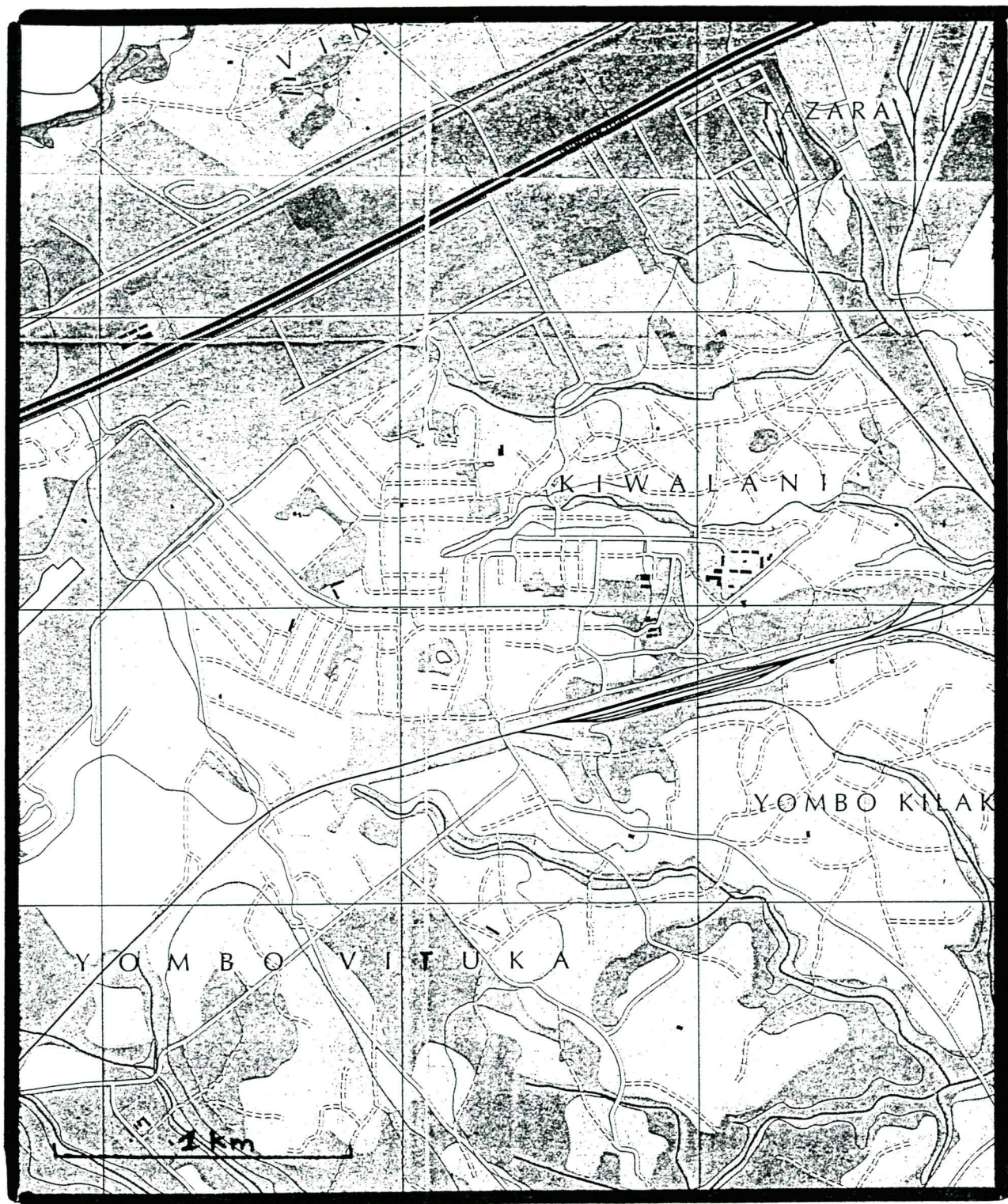
Le quartier de Kiwalani et plus largement celui de Yombo (Yombo Vituka, Yombo Kilakila, et Yombo Dovy) est un quartier d'habitat de squatters (cf. annexe n° 9) : presque aucune route n'apparaît sur la carte, la configuration géographique ne témoigne en aucun cas de plans d'habitations aux formes bien définies. On peut imaginer que de nombreux habitants ne détiennent pas de permis de propriété. Et cependant, le quartier ne dénote pas de désordre flagrant, bien au contraire : si l'environnement reste un peu à l'aspect «brut» (végétation ici et là, volailles en liberté, chemins de terre, etc.), les maisons témoignent d'une appropriation et d'une attention poussées. Il ne s'agit de petites constructions mais véritablement de maisons en dur, souvent de type swahili et d'aspect soigné. D'autre part, on remarque en se promenant de nombreuses constructions ou réhabilitations, preuve que le quartier évolue et que la population s'investit dans cet environnement.

L'école limitrophe d'une route où se trouve un arrêt de dala-dala, côtoie également l'église puisque les deux bâtiments ont un mur en commun (cf. croquis n° 3). Ici, l'établissement scolaire ressemble à une sorte de village, de communauté tant le nombre d'élèves est important (4483 enfants), et l'insertion poussée.

En premier lieu, les délimitations de l'établissement sont inexistantes, aucune barrière, aucun grillage ne permet de dire si la cour de l'école commence ici ou là. D'ailleurs le mot cour ne convient guère, il s'agit plutôt d'un vaste terrain envahi par les herbes hautes et les bananiers, où il n'est pas rare de rencontrer de jeunes garçons gardant leurs troupeaux de chèvres ou des femmes rentrant chez elles leurs paniers remplis de nourriture. Cette cour a été depuis longtemps colonisée par des *invaded houses*, des maisons construites sans permission, que le gouvernement ne peut, par faute de moyens, faire détruire et reloger les



Carte n° 9 :  
Le quartier de Yombo et Kiwalani, au 1/20 000



Source : Dar-es-Salaam city map and guide, map and survey division, Government of the United Republic of Tanzania, 1995



Pistes



Artères principales



habitants ; elles font donc maintenant parties du paysage de l'école, et même si le directeur se plaint encore aujourd'hui, les «propriétaires » ne sont pas prêts à partir.

En second lieu, et comme m'a expliqué le directeur, l'école est une des plus anciennes du quartier, la population la fréquente de génération en génération : elle représente ainsi un des éléments constitutifs du quartier ; pour un instituteur interviewé, les enfants fréquentent *Yombo* car il n'y a pas d'établissements scolaires à Mirefu, petit quartier proche de Kiwalani : depuis 1962, c'est donc l'école des parents, des enfants et parfois même des petits enfants. Un ancrage très fort donc qui se confirme lorsque l'on interroge la population : toute personne connaît ici l'établissement scolaire ou l'église, et semble même les associer l'un à l'autre.

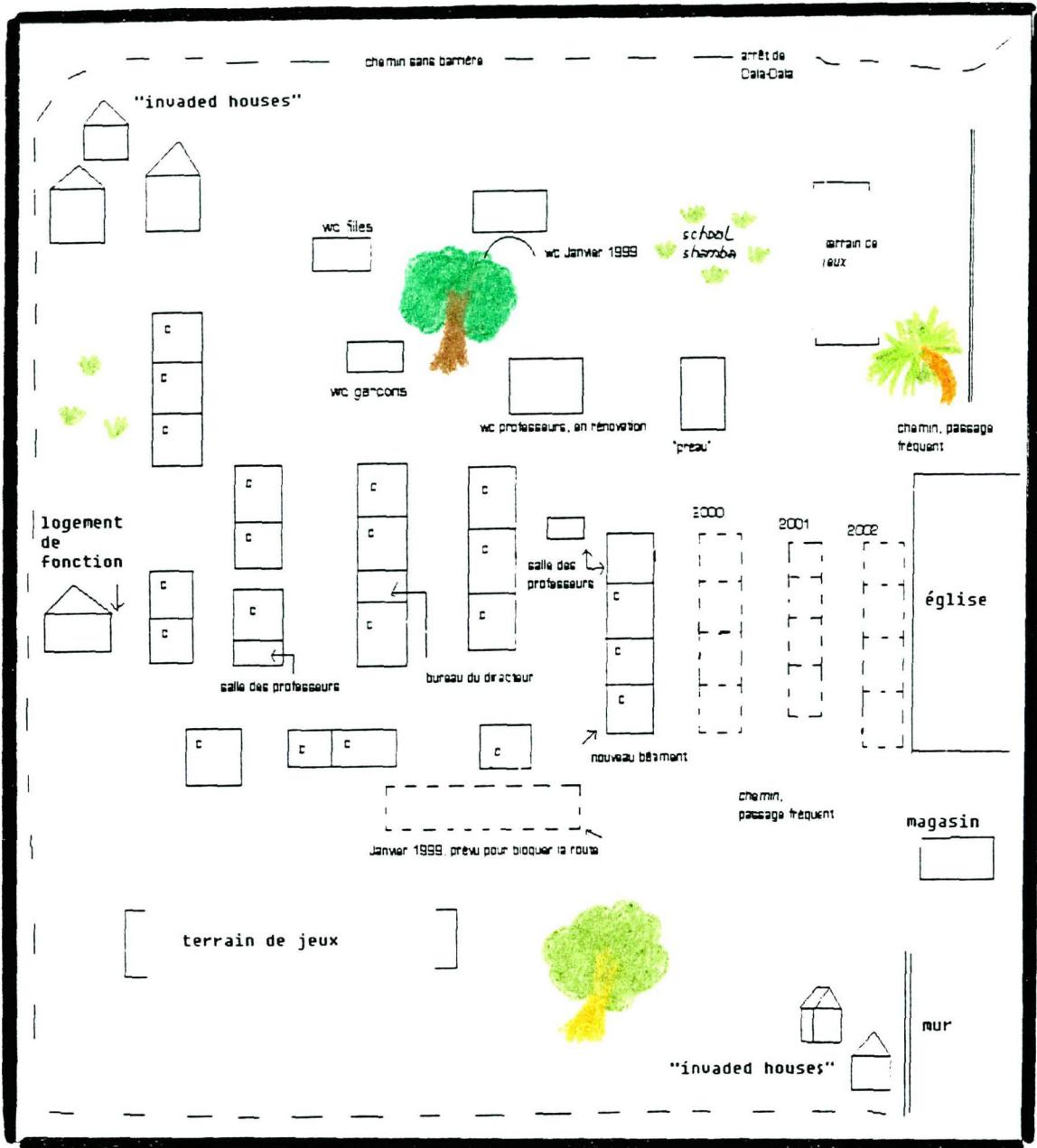
**Photo n° 7 :**  
*La cour de Yombo*



Au fond, les salles de cours, au premier plan la cour à proprement parlé où de jeunes gens font paître leur troupeau. Entre, nous pouvons voir le maïs du *school shamba*.  
Cliché personnel, Dar-es-Salaam, 1998-1999.

Enfin la cour de l'école abrite une des pompes à eau du quartier ; je trouve le fait intéressant pour plusieurs raisons : tout d'abord l'accès à l'eau est un service public, les

Croquis n° 3 :  
Yombo primary school



Source : dessin et observation personnels, Dar-es-salaam, 1998-1999



gens se retrouvent autour de ce lieu de convivialité où l'on discute, on évoque ses problèmes...or tout ceci se déroule dans l'enceinte de l'école. Intéressante par ailleurs la participation active du directeur de l'école pour financer une autre pompe : au cours de la visite de l'école, il m'a expliqué que celle-ci avait été volée l'année d'avant, il a fallu trouver une aide pour la remplacer, et c'est finalement une pompe électrique qui a été installée grâce à l'aide écossaise, la même qui a proposé de filmer l'école afin de mobiliser l'opinion et de leur envoyer du matériel scolaire.

### 3- Des caractéristiques communes.

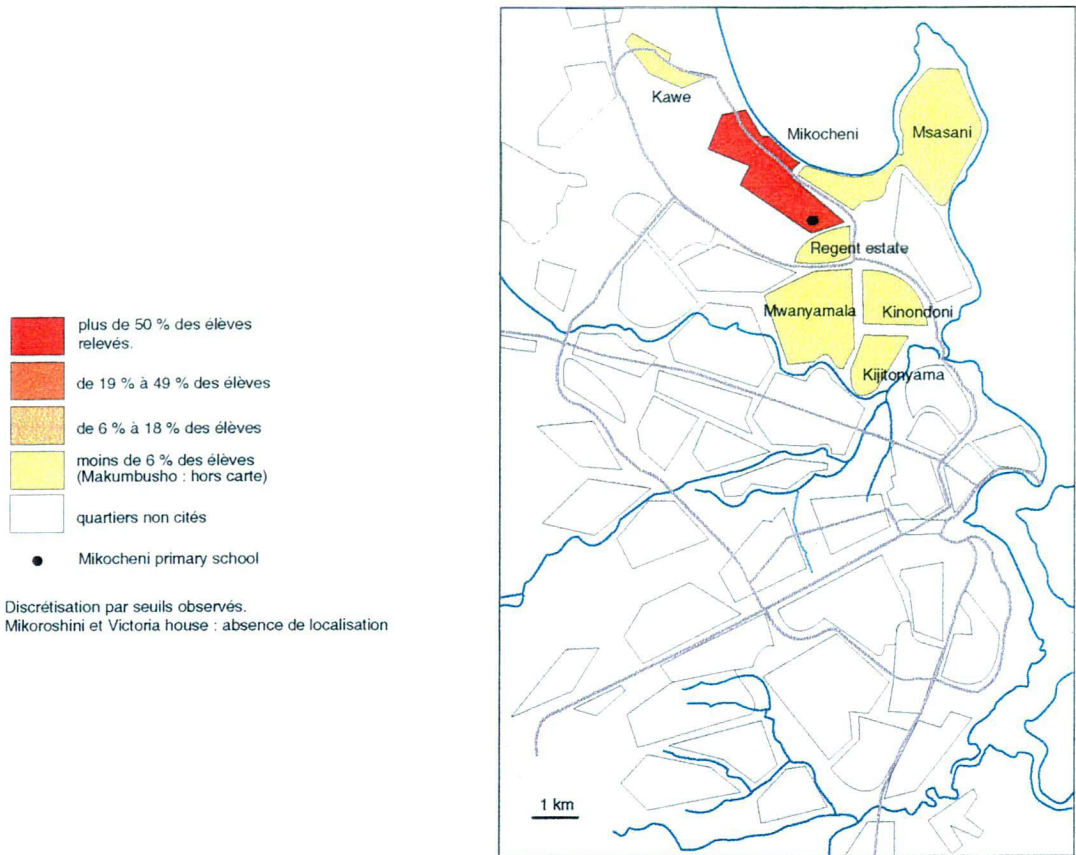
Au total, les écoles présentées ci-dessus se ressemblent à de nombreux points de vue, elles regroupent des élèves de classe socio-économique homogène, représentant plus généralement celle du quartier : une classe moyenne avec quelques exceptions vers le « haut » ou vers le « bas », des enfants qui, bien souvent, ne continueront pas dans le secondaire.

a – L'aire de recrutement des élèves explique le niveau d'insertion des écoles.

Les cartes proposées résultent de relevés effectués sur les registres d'inscription pour l'année 1998 (cartes n° 10 et 11) . A *Mikocheni*, presque la totalité des élèves (plus de 90 %) habite le quartier, la faible part restante se disperse dans les environs : Regent Estate, Kinondoni, Kawe, Mwanyamala ou Kijitonyama. Concernant *Yombo*, nous pouvons faire les mêmes remarques, à savoir que l'aire de recrutement demeure très réduite : la moitié des relevés indique que les enfants viennent d'abord de Kiwalani même, les autres habitants *Yombo* en général.

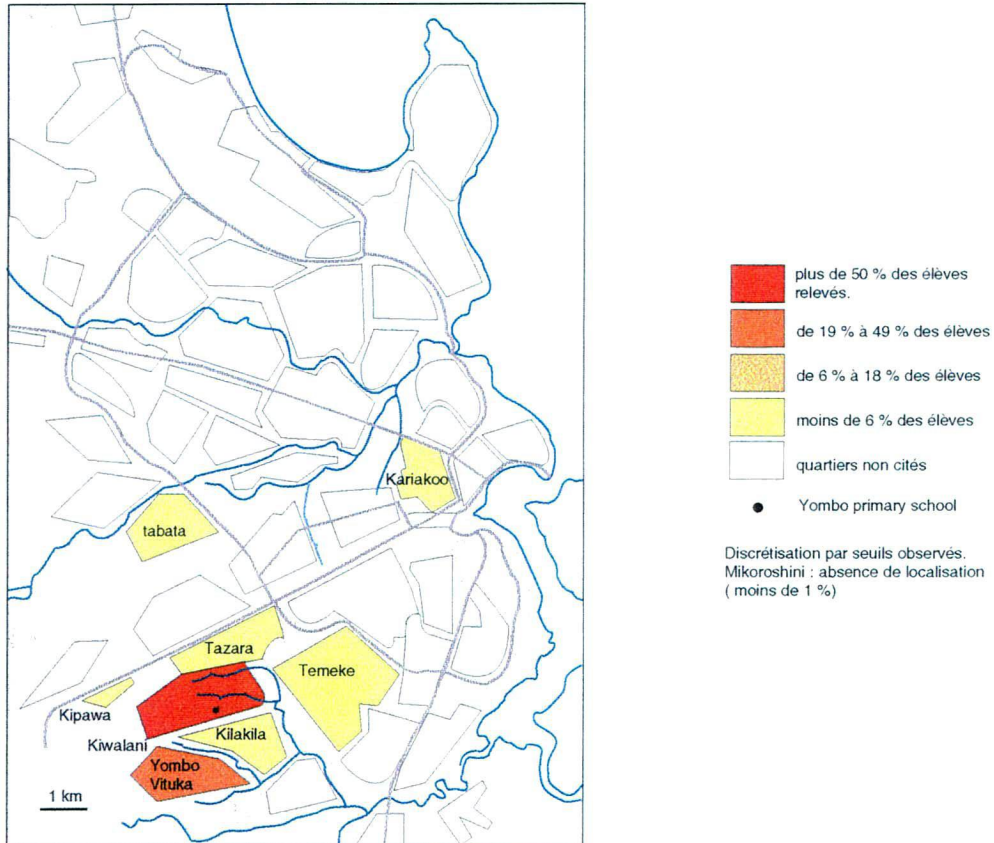
Par ailleurs, les enquêtes réalisées auprès de deux classes de *Standard VII* dans chacune des deux écoles montrent que la majorité des élèves se rendent à pieds à l'école (plus de 90 % des enfants à *Yombo* par exemple), le temps de trajet est également le plus court des cinq écoles étudiées à Dar-es-Salaam avec 20 minutes en moyenne pour *Mikocheni* et 22 pour *Yombo* ; preuve, une fois de plus que la proximité joue bien un rôle dans l'insertion d'une école dans un espace défini. Et quand bien même ; les habitants des quartiers cités appartiennent à une classe socio-économique à faible pouvoir d'achat, payer le dala-dala tous les jours à son (ou plutôt ses) enfant reviendrait à amputer une part importante des ressources : le choix est donc limité en matière d'éducation.

Carte des aires de recrutement n° 10 :  
Mikocheni primary school



Source : données relevées sur le registre d'inscription 1998-1999, sur un panel de 358 élèves.

Carte des aires de recrutement n° 11 :  
Yombo primary school



Source : données relevées sur le registre d'inscription 1998-1999, sur un panel de 588 élèves.

b- Comment gérer ce fait maintenant établi ?

Il existe pour ces deux écoles un lien assez important avec d'autres bâtiments clés du quartier, l'Eglise pour *Yombo* et l'hôpital à *Mikocheni* (voir carte n° 8). Ce dernier accorde à l'école quelques soins gratuits et fournit des produits pharmaceutiques destinés à la trousse de premiers secours. De son côté, c'est le directeur de *Yombo primary school* lui-même qui est allé démarcher le prêtre pour financer une partie des nouvelles constructions. Au-delà de toutes limites, c'est bien l'appartenance à un même quartier qui prime dans l'aide apportée et dans les relations qui se tissent..

Cependant ce niveau d'insertion n'apporte pas seulement des avantages. L'absence de barrières dans les deux écoles gênent en effet les responsables : à *Yombo*, le directeur m'a affirmé que la configuration de l'établissement facilitait l'école buissonnière, gérer la fréquentation ou la sécurité des élèves devient alors un exercice difficile, d'autant plus que les effectifs s'avèrent très importants (1600 élèves à *Mikocheni* et 4483 à *Yombo*). Installer des barrières, c'est marquer un territoire, celui des élèves et des instituteurs, c'est s'individualiser en tant qu'établissement scolaire et cesser de rester pour la population un lieu public au sens où tout le monde peut y circuler n'importe quand. Enfin, poser ses limites, c'est imiter les écoles du centre ou plus « riches », où les grillages rivalisent avec les murs plantés de bouts de verre.

Sont-ce la proximité et la facilité d'accès qui engendre une insertion spatiale poussée des écoles ou est-ce parce qu'au départ elles le sont déjà que les élèves les fréquentent ?

La question n'est pas si simple, d'autant plus que d'autres facteurs entrent en jeu ; c'est ce que nous allons découvrir avec les exemples de *Kisutu* et *Olympio primary schools*.

B- *Kisutu* et *Olympio*, des verrues dans le paysage ?

### 1- Une situation moins centrale.

L'établissement scolaire de *Kisutu* se localise en plein centre ville dans le quartier indien. En tant que tel, l'espace se caractérise par un éventail d'activités très variées : commerce, banques, informatiques, hôtels, services en général. Ici la variété prime puisque c'est avant



tout un lieu de passage : nœud structurant pour les transports en commun, c'est ici que l'on change de dala-dala ou que l'on s'arrête prendre dans la rue son petit déjeuner. Dans cette zone, on trouve une faible part de population résidente : les loyers sont élevés et les places limitées ; d'autre part, peu d'habitants désirent réellement habiter dans ce quartier tant les nuisances semblent multiples (manque d'espace, bruit et pollution, type d'habitat, etc.)

*Olympio* elle, se situe dans le quartier d'Upanga, qui, à quelques minutes du centre ville seulement, offre un havre de paix : la circulation diminue, les rues laissent entrevoir de riches bâtisses et la verdure ne fait pas défaut. Ici, les habitants sont en majorité des Indiens ; il s'agit d'une zone résidentielle calme qui frappe par la concentration d'établissements scolaires, publics ou privés, primaires ou secondaires, mais toutes de bon niveau. On pourrait presque penser à une spécialisation accrue de l'espace : les enfants vont à l'école, étudient et repartent chez eux, ils consomment en quelque sorte l'espace scolaire mais ne le vivent pas.

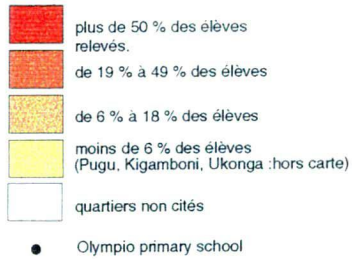
Si l'on regarde maintenant la carte des aires de recrutement (Cf. cartes n° 12 et 13), on note un éclatement très marqué des espaces. Même si beaucoup d'élèves demeurent effectivement à Upanga (1/5<sup>ème</sup> environ), le reste des élèves se répartit assez bien dans la ville venant de quartier aussi divers que Kariakoo, Tabata ou Oysterbay. Pour *Kisutu*, le schéma est plus dispersé encore, il n'existe pas de lieu privilégié, dans la mesure où tous les chiffres obtenus restent dans une très faible part et les quartiers d'habitation très divers. Ainsi, comme nous pouvons le constater dans la légende, le pourcentage d'élèves par quartier est au maximum 6 % seulement (rappelons les 90 % d'élèves habitant *Mikocheni*).

## 2- Une configuration plus fermée.

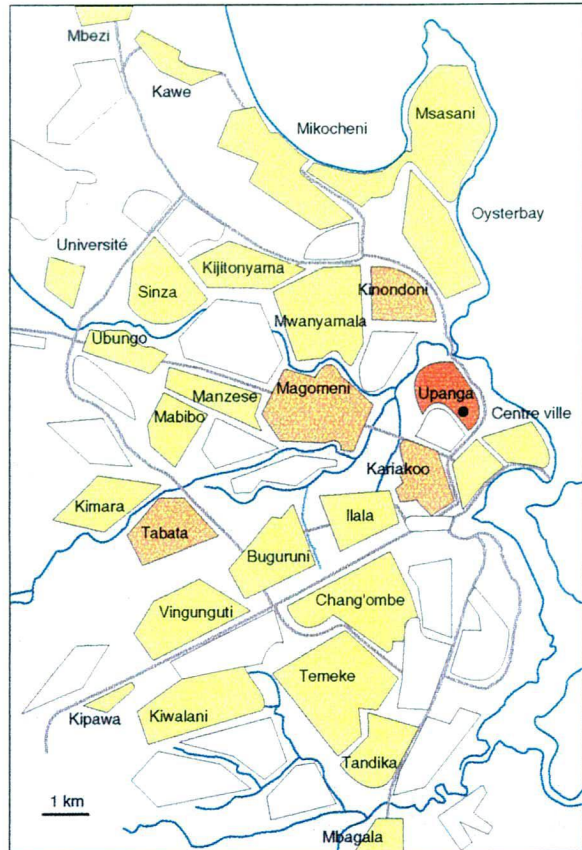
Dans la forme des écoles en elles-mêmes, c'est vrai, on ne trouve pas de marque d'insertion poussée : de larges murs clôturent les établissements et l'on ne s'aperçoit de leurs présences que par les petits groupes d'écoliers éparpillés.

Les marchands de rue peuvent également être considérés comme les limites des écoles, ils se greffent littéralement aux alentours de celles-ci, vendent boissons et sucreries à quelques mètres de la sortie, mais au-delà du portail ou de la rue, c'est un autre monde qui commence : les élèves partent en bus ou en voiture vers leur lieu de résidence, l'école n'existe plus.

Carte des aires de recrutement n° 12 :  
Olympio primary school

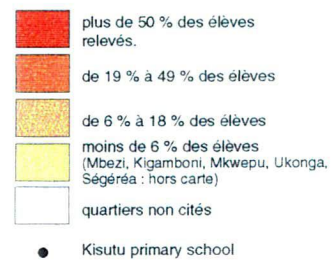
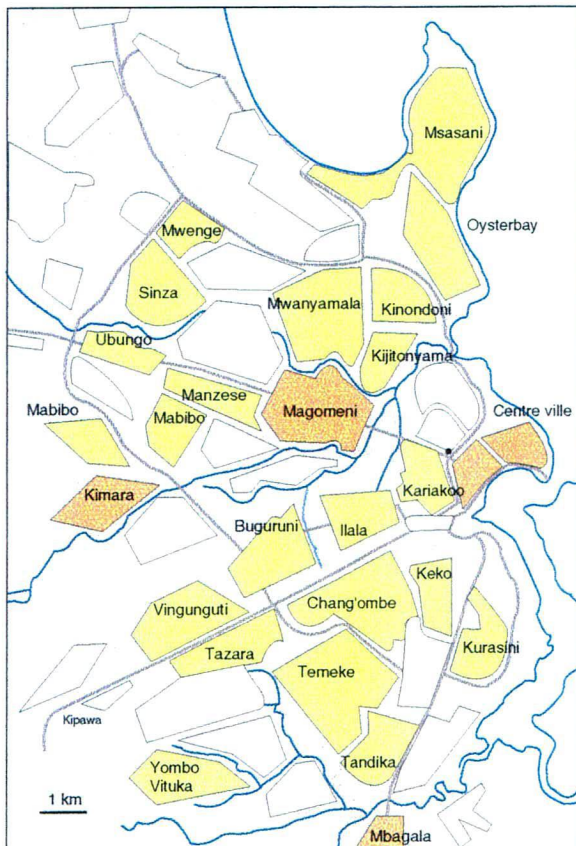


Discrétisation par seuils observés.  
Mtendeni, Lugalo : absence de localisation (1 %)



Source : données relevées sur le registre d'inscription 1998-1999, sur un panel de 132 élèves.

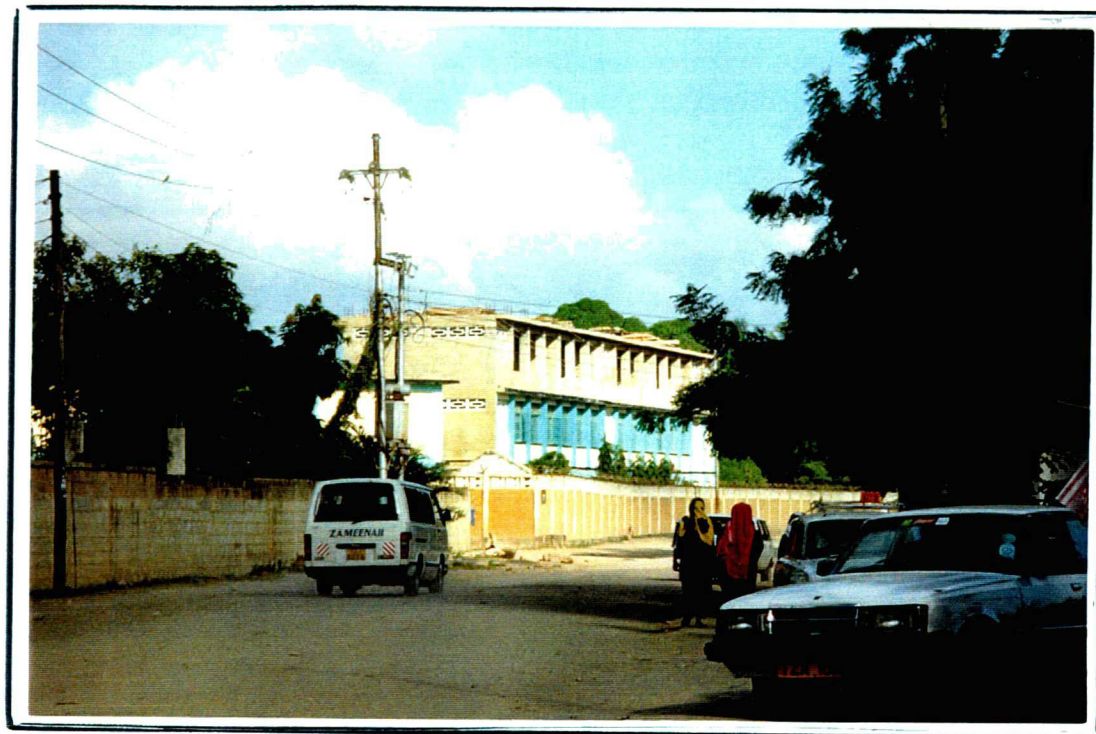
Carte des aires de recrutement n° 13 :  
Kisutu primary school



Discrétisation par seuils observés.

Source : données relevées sur le registre d'inscription 1998-1999, sur un panel de 145 élèves.

Photo n° 8 :  
*Les barbelés entourant Olympio*



*Olympio pris de Magore Street, une école clôturée, et bien délimitée.  
Fréquentée par des élèves issus de classe sociale plus aisée,  
l'établissement n'a que peu de liens « physiques » avec l'extérieur.  
Cliché personnel, Dar-es-Salaam, 1998-1999.*

Si l'appropriation de l'école est ici beaucoup plus faible c'est sûrement parce que les élèves n'habitent pas le quartier dans lequel se situe l'école, c'est peut-être donc une question d'argent et par conséquent de classe sociale. A *Kisutu* et *Olympio*, les enquêtes démontrent que les moyens de transport changent radicalement de *Mikocheni* ou *Yombo* : à *Olympio*, c'est le bus et la voiture qui dominent, à eux deux, ils concernent les trois quarts des élèves ; à *Kisutu*, les enfants viennent en majorité en bus : la « plate-forme » de Posta n'est qu'à cinq minutes à pieds et la congestion du centre doit empêcher certains parents de déposer leurs enfants. Payer les transports n'est donc plus un facteur limitant, les parents peuvent ainsi, en tout état de cause, choisir le lieu d'instruction le mieux approprié : si les élèves fréquentent *Kisutu*, c'est par commodité pour leurs parents qui travaillent en centre ville ; si d'autres envoient leurs enfants à *Olympio* c'est parce qu'elle reste l'unique *english*



*medium school* de la ville, c'est-à-dire que les instituteurs utilisent l'anglais et non le swahili comme langue d'instruction.

Ce fait établi explique alors la faiblesse ou l'absence d'insertion de l'école dans son espace : pour les parents ou les élèves il ne s'agit que d'un espace « consommé » chaque jour, alors qu'à *Yombo* ou *Mikocheni*, l'école est un espace « vécu ». Ainsi, un élève jouant dans la cour de *Yombo* ira y chercher de l'eau le soir même ; à *Mikocheni*, l'école sera pour certains l'unique moyen de recevoir quelque soin.

**Tableau n° 8 :**  
**Montant des frais scolaires en 1998-1999.**

| Nom des écoles                | YOMBO      | MIKOCHENI | OLYMPIO    | KISUTU    |
|-------------------------------|------------|-----------|------------|-----------|
| Montant des frais en shilling | 2 000 TSh* | 6 000 TSh | 60 000 TSh | 5 000 TSh |

Source : interviews et entretien avec les directeurs d'écoles, 1998-1999.

\* Les frais de construction de nouveaux bâtiments ne sont pas inclus

Au total, et au regard des frais de scolarité relevés dans chacune des écoles citées, on note que c'est bien une question d'argent et donc de choix qui influe sur l'insertion de telle ou telle école ; insertion qui concorde également avec un schéma centre-périphérie : les écoles en position centrale fréquentées par des élèves de quartiers très divers ne sont pas considérées de la même façon que les établissements de la périphérie, tout simplement parce que le vécu est différent, que l'espace pratiqué y est ici plus réduit qu'ailleurs et que par conséquent les enfants choisissent un repère simple et proche à la fois : leur école.

### C – L'insertion spatiale des établissements secondaires.

Comme nous l'avons étudié plus tôt, les modalités de création des écoles secondaires diffèrent de celles du primaire : moins que le quartier, c'est plus la position qui prime, et plus particulièrement la centralité et le regroupement : on dénombre trois écoles secondaires publiques à Upanga sur la seule artère de United Nation Road, deux en centre ville.

De ces modalités découlent des schémas d'insertion spatiale originaux modelés par divers facteurs comme le poids de l'histoire, les héritages sociaux mais également et ce, de façon plus récente, les réalités économiques, qui obligent les directeurs de ces établissements à faire de leur école un nouvel outil lucratif.

### 1- Une insertion paysagère peu poussée.

La totalité des établissements étudiées ont vu le jour entre les années 1940-1950. Plus anciennes que les écoles primaires, elles sont également plus visibles dans le paysage urbain : par la présence de bâtiments imposants, d'un côté, par les barrières qui enclosent inévitablement les constructions, de l'autre (lors de mes visites à *Kibasila*, il y avait ainsi un garde à l'entrée). L'architecture joue donc son rôle dans l'intégration spatiale des établissements scolaires au reste du paysage urbain : si beaucoup d'écoles primaires de quartier sont construites de plein pieds et en matériaux simples (ciment, tôle,...), les établissements secondaires se présentent souvent sous forme de constructions à étages agencées géométriquement et facilement reconnaissables (voir planche photo n° 9 et 10).

Les cours se déroulent selon les différentes *sessions\** de la journée, amenant les étudiants à ne fréquenter l'école qu'une matinée ou un après-midi par jour. Le reste du temps, ces derniers vaquent à leurs occupations : cours privés à domicile ou chez un particulier, fréquentation d'un club sportif ou d'une bibliothèque. D'un autre côté, la situation économique a mené à une dégradation importante des locaux, le matériel fait défaut, peu de moyens sont mis à la disposition des étudiants faisant du « lycée » un lieu d'étude peu propice et accueillant.

### 2- Des établissements loués où la barrière public/privé devient floue.

La conjoncture des vingt dernières années n'a pas permis au système éducatif tanzanien de moderniser ses établissements, bien au contraire... Le désengagement de l'Etat et du *Ministry of Education* (MOE), oblige les directeurs d'écoles à trouver de nouveaux moyens pour entretenir, moderniser ou simplement faire vivre l'établissement. Ils louent donc les bâtiments à des particuliers qui, l'espace d'une journée ou d'un week-end, célèbrent un mariage, organisent séminaires ou réunions. La location s'effectue dans chacune des trois écoles étudiées sans discrimination sociale ou raciale : toutes personnes ou groupe peuvent utiliser les locaux dans la mesure où ces derniers possèdent les moyens de payer. Ainsi à



Planche photos n° 9 et 10 :  
*Kibasila et son environnement*



Ci-dessus, le lycée de Kibasila avec son architecture moderne mais aux bâtiments dégradés. La photo n° 10 nous montre les alentours de l'établissement : des jardins d'un côté et Nyerere Road de l'autre, autant dire que l'école se remarque aisément avec ces murs blancs et son garde à l'entrée.

Cliché personnel, Dar-es-Salaam, 1998-1999.





*Kibasila*, la directrice loue le hall à raison de 45 000 TSh par jour, les bénéficiaires dégagés permettant d'entretenir les bâtiments, d'organiser des stages pour les professeurs ; à *Kisutu* c'est le hall commun aux écoles primaires et secondaires qui est utilisé, tout comme à *Azania* pour 40 000 TSh par jour (Cf. planche photo n°11 et 12).

Ce système mis en place par les directeurs et approuvé par le MOE, fait de l'établissement scolaire un lieu à double visage : un endroit où l'ambiguïté public/privé côtoie celle des personnes fréquentant le « lycée » ; en effet par ces locations, l'insertion des écoles secondaires devrait être poussée dans la mesure où les personnes concernées sont de plus en plus importantes : étudiants, professeurs, personnel administratif, et enfin citoyens de tous horizons. Et cependant ce n'est pas l'impression donnée, on voit plutôt que les écoles secondaires ne sont pas des espaces vécus mais des lieux de passage, passage vers l'université ou pour les plus chanceux vers la vie active, passage des personnes louant les locaux et qui les quittent une fois le « service » achevé.

Par le vécu des étudiants et la configuration architecturale des établissements, l'insertion des écoles secondaires rejoint celle que nous avons étudiée pour *Olympio* ou *Kisutu*, même si les étudiants recherchent dans la plupart des cas la proximité, celui-ci reste cependant un espace bien délimité spatialement et mentalement parlant.

Au total, l'insertion des écoles secondaires reste limitée aussi bien dans l'espace que dans le vécu des citoyens. Fréquentées par un nombre restreint de personnes, élément de sélection sociale, l'école secondaire reflète peut-être une réalité, celle d'un pays où l'éducation ne permet que rarement une insertion professionnelle et sociale.

## **Chapitre II**

### **L'école publique, élément de discrimination sociale ?**

En Tanzanie, l'école est obligatoire à partir de sept ans, et ce jusqu'à la fin du *Standard VII*, c'est-à-dire autour de quatorze quinze ans. La fin de ce cycle s'achève par un examen national sélectionnant les meilleurs élèves ; ces derniers peuvent alors suivre un enseignement secondaire dans un des trois établissements publics choisis par eux-mêmes ou par leurs parents. Ce schéma présente un certain niveau d'équité puisque seuls les plus travailleurs accèdent au secondaire, cependant, la situation diffère en pratique ; la sélection

**Planche photos n° 11 et 12 :**  
*Illustration des lieux loués dans les écoles*

Ci-contre, le hall commun aux écoles primaires et secondaires de Kisutu dans le centre-ville. On note l'influence de l'architecture indienne et le bon état des locaux. Ce hall, loué en diverses occasions sert également pour les réunions des parents. En tant qu'ancienne écoles appartenant à la communauté indienne, la cour peut être utilisée par cette dernière quand elle le désire pour des processions...

Clichés personnels,  
Dar-es-Salaam, 1998-1999.



Ci-après, le hall de Kibasila : il sert la semaine de lieu d'étude et certains week-end, on y organise mariages, réunions ou meeting.



ne se réalise pas à l'examen mais sept ans plus tôt, dans le choix de l'école primaire fréquentée, et si possibilité de choix il y a.

## A- Du primaire au secondaire, une discrimination par l'argent

Selon la *Dar-es-Salaam city commission*, les parents peuvent choisir telle ou telle école primaire pour leurs enfants, certains suivant bien entendu les résultats académiques, d'autres optent pour la proximité.

Comme nous l'avons vu précédemment, la classe socio-économique d'un parent détermine la possibilité de choix d'une école ; ce sont donc des personnes de classe sociale élevée qui enverront leurs enfants dans les meilleurs établissements scolaires. *Olympio primary school* illustre parfaitement cette affirmation.

### 1- Le choix de son école, un privilège réservé aux plus riches, exemple d'*Olympio*.

*Olympio* est la seule *english medium school* de la ville (parmi toutes les écoles primaires publiques), en ceci, elle rivalise avec un des atouts majeurs des écoles privées : l'anglais reste très prisé, c'est la langue utilisée dans les hautes sphères de la société, du commerce ou des affaires. D'ailleurs, les parents qui envoient leurs enfants dans cet établissement sont eux-mêmes des hommes d'affaires, des expatriés vivant à Dar-es-Salaam, des étrangers venus d'autres pays d'Afrique occupant des postes dans les ambassades ou possédant leur propre entreprise. La direction a bien cerné le profil varié et tout à la fois ciblé des parents, c'est pourquoi, les frais scolaires d'*Olympio* sont, et de loin, les plus élevés de tous ceux relevés dans les autres écoles étudiées :

- . 20 000 Shillings de *school fees* (bureaux, réparations, entretien)
- . 30 000 shillings de *building fund* (destiner à financer la construction d'un bâtiment, dû la première année pour chaque enfant envoyé à l'école)
- . 10 000 shillings de *school donation* (frais de dossier, d'examen, premier soins si besoins...)
- . 200 \$ destinés aux écoliers de nationalité non tanzanienne, à payer en plus des frais ci-dessus (ces derniers sont assez nombreux à *Olympio*, ainsi un élève venait du Kenya parmi ceux interrogés)

Une classe socio-économique ciblée, un enseignement en anglais, un environnement agréable et des conditions facilitant l'enseignement (voir planche photos n° 13 et 14 ), *Olympio* rassemble tous les éléments offerts par beaucoup d'écoles privées mais garantit par rapport à celles-ci un coût moins élevé, tout en conservant son prestige de par sa position d'*english medium school* (ainsi on note des frais de 360 000 Shillings par an et par élève à *Al Muntazir*, école islamique privée située à Upanga ou encore 585 000 Shillings pour *Lauréate* à Mikocheni)<sup>1</sup>.

*Olympio* fait figure de tremplin entre une éducation publique et un enseignement secondaire privé plus sélectif puisque réservé aux plus riches. Comme si cette école n'était qu'une voie de passage vers le privé. Cette idée de « passage » se confirme lorsque l'on demande aux élèves dans quel établissement secondaire ils désirent étudier : sur un panel de 28 élèves, un seulement déclare vouloir entrer dans une école publique (*Zanaki*), laissant les 27 autres se répartir dans des établissements privés : ¼ des élèves iront à *Shaaban Robert*, une école d'Upanga fréquentée à majorité par des Indiens, un autre quart à *Mzizima*, une des meilleures écoles pour filles de la ville, enfin certains iront à *St Francis* ou *St François*, deux écoles privées de Mbeya. Par conséquent, on arrive à une logique où tout se monnaie : un élève médiocre pourra toujours entrer dans une école privée lui garantissant un enseignement secondaire à partir du moment où les parents de ce dernier peuvent payer les frais demandés.

Cette position d'école publique prestigieuse, *Olympio* la doit en grande partie à son statut particulier et à la classe sociale qui la fréquente. En ce sens elle fait un peu figure d'exception. C'est pourquoi il convient de replacer d'autres écoles dans le contexte général du passage en secondaire.

## 2- Chang'ombe, les meilleurs résultats de la région.

Un établissement comme celui-ci offre en effet un bon exemple : il s'agit de la meilleure école de la ville et de la région au niveau des résultats académiques. En 1998, 65 élèves sur 129 au total en *Standard VII* ont réussi leur examen final, soit environ 50 % des effectifs. En soi, le pourcentage n'est pas reluisant mais c'est pourtant le meilleur de toutes les

---

<sup>1</sup> Mémoire de maîtrise de Melle Choux, *les écoles privées à Dar-es-Salaam*, 1999.



Planche photos n° 13 et 14 :  
*De bonnes conditions de travail à Olympio*



Les photos suivantes montrent les conditions quasi idéales à *Olympio* : un établissement fermé, dans un quartier calme, une cour propre et ombragée, des bâtiments modernes et agréables... Dans les salles de cours, on trouve outre le tableau noir, des ventilateurs, des fenêtres (simple grillage à *Yombo*), l'électricité, les enseignants ont une salle des professeurs bien à eux, assez grandes pour tous les accueillir. Les enseignants sont ici en train de répondre à mes questionnaires. Clichés personnels, Dar-es-Salaam, 1998-1999.



écoles publiques de Dar-es-Salaam. Il reflète les difficultés de l'éducation en Tanzanie où très peu d'enfants accèdent au niveau post-primaire.

L'école se situe dans le quartier de Chang'ombe ; aux alentours, on trouve des bâtiments de type HLM mais aussi des espaces destinés à de petits jardins sûrement cultivés par les familles résidant dans les constructions déjà citées.

Si l'on étudie la carte des aires de recrutement (voir carte n° 14), on s'aperçoit que la zone concernée est assez limitée ; elle englobe les quartiers de Chang'ombe, Kéko, Temeke et Kurasini... Ce qui diffère des écoles comme *Mikocheni* par exemple, c'est la présence de nébuleuses assez éclatées d'où viennent des élèves en petits nombres : Yombo, Kariakoo, Mabibo, Tabata ou Kinondoni. C'est qu'ici, la réputation de *Chang'ombe* dépasse les limites du quartier, tout en limitant quelque peu les possibilités d'admission, ne serait-ce que par le montant des frais scolaires qui s'élèvent à 12 600 Shillings par an et par élève (la somme permet quand même à la plupart des ménages le désirant d'envoyer leur enfant dans l'établissement).

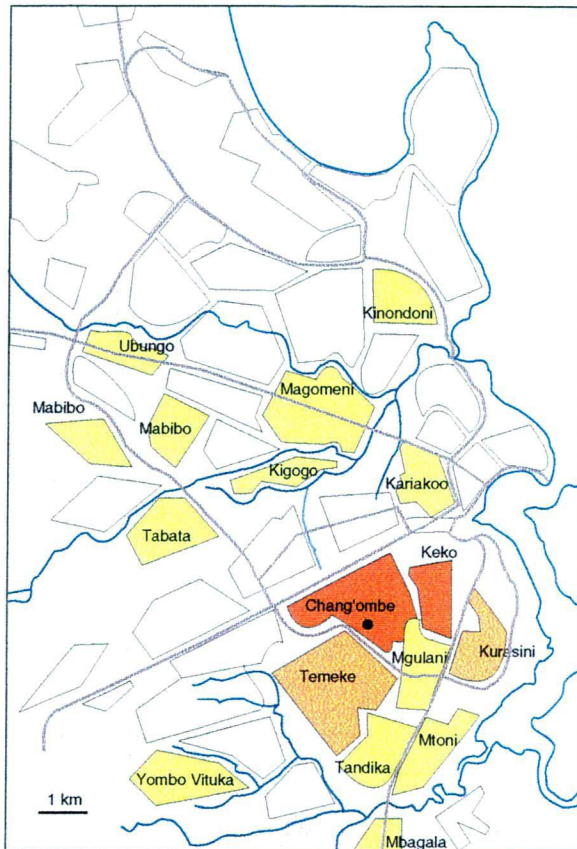
Si l'école fournit de bons résultats, c'est peut-être grâce à son statut d'école pilote : sous la houpe du *teacher's college training* (centre de formation des professeurs) construit dans la même enceinte, des instituteurs y exécutent leurs stages, ce qui permet à l'école de détenir le ratio élèves/instituteurs le plus bas des écoles étudiées : 23 élèves pour un professeur. Par ailleurs, il existe un suivi pédagogique des élèves puisque l'Etat a fait construire une *nursery school* (école pour les enfants de quatre à sept ans) dans les mêmes murs, la première et la seule *nursery* publique que j'ai eu l'occasion d'observer.

Créée en 1990, elle abrite 167 enfants en 1998 qui iront tous à l'école primaire de *Chang'ombe*. Le directeur m'a expliqué que cette construction émanait d'une politique du Gouvernement stipulant que chaque école primaire publique devait avoir dans leurs enceintes une *nursery school* attenante. Les parents ont payé cette réalisation, mais toutes les écoles ne peuvent se permettre de commencer de telles constructions, souvent engagées dans des projets jugés plus utiles.

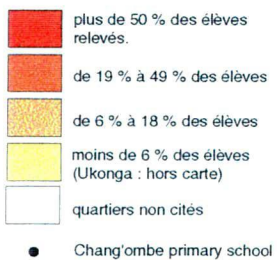
Au total, *Chang'ombe*, si elle est la meilleure dans sa « catégorie » accepte des enfants de classe sociale plus hétérogènes qu' *Olympio* par exemple. Les frais sont assez élevés certes, mais certains parents sont prêts à faire le sacrifice pour l'éducation de leurs enfants.



Carte des aires de recrutement n° 14 :  
Chang'ombe primary school



Source : données relevées sur le registre d'inscription 1998-1999, sur un panel de 214 élèves.



Discretisation par seuils observés.  
Taifa : absence de localisation (4 %)

Photo n° 15 :  
*La nursery school de Chang'ombe*



Située dans la même enceinte que l'école, la nursery accueille des enfants de 4 à 7 ans. On notera la qualité de la construction, preuve que cette réalisation est importante pour l'établissement.  
Cliché personnel, Dar-es-Salaam, 1998-1999.

D'un autre côté, sur la classe de *standard VII* interrogée, environ 80 % des élèves déclarent vouloir continuer dans le public s'ils réussissent leurs examens, les 20 % restants partant étudier dans une autre ville comme Tanga, Moshi ou Tabora. *Chang'ombe* est donc une école ouverte à un éventail plus ouvert et où les chances de réussite sont peut-être mieux réparties.

Mais mieux réparties signifie t-il égales ?

### 3- Les *tutions*, élément de sélection nouveau et inégal.

La discrimination dépasse en effet les frontières des écoles bonnes ou mauvaises, elle se poursuit ou s'ajoute dans l'accession ou non aux fameuses *tutions*, ces cours particuliers donnés individuellement ou en groupe, par des professeurs, des organisations...



Dans mes questionnaires du primaire, je n'ai pas introduit cette question, mais l'on comprend très vite que ces cours détiennent une place capitale dans l'éducation : de nombreux instituteurs avouent en donner, nous y reviendrons, ceux –ci affirment par ailleurs qu'environ 75 % des élèves du primaire suivent ces cours. Que deviennent alors les 25 % restants ? (Cf. annexe 10 : *who is responsible for commercialising tuitions ?*)

A *Yombo*, le directeur me parle de « discrimination par l'argent » et évoque la seule motivation des élèves riches qui atteindront le secondaire : selon lui, les cours privés concernent peu d'élèves dans son école (nous l'avons vu, les habitants de *Yombo* appartiennent à une classe socio-économique allant de moyenne à basse), mais enrôlent beaucoup d'instituteurs, cherchant un moyen comme un autre d'accroître un salaire souvent trop bas (ainsi, un professeur touche 51 920 TSh par mois après 9 ans d'ancienneté, à *Mikocheni* et à *Chang'ombe*, les directeurs parlent de salaire moyen avoisinant 40 000 à 60 000 TSh par mois). Les *tuitions*, m'explique le directeur de *Yombo*, prennent une telle ampleur que les instituteurs optent pour des matières grâce auxquelles ils pourront donner des cours, certains demandent même des transferts de poste vers des régions ou des quartiers plus riches afin de trouver un maximum d'élèves désireux de suivre ces leçons. Au delà de cette discrimination par l'argent, il y aurait une géographie des cours privés au détriment des zones les plus pauvres. Cette interrogation en soulèverait bien d'autres, je n'ai hélas guère pu approfondir la question, par manque de temps certes, mais également par les tabous que ces *tuitions* véhiculent : pour le gouvernement, les cours privés exercés dans l'enceinte de l'école doivent être gratuits, or, beaucoup d'instituteurs donnent déjà des cours aux adultes de manière bénévole (*Yombo* et *Chang'ombe* par exemple). Le directeur de *Chang'ombe* m'interroge : « **comment les motiver sinon en les payant ?** », ainsi dans cette école des cours privés sont organisés pour préparer les élèves de *Standard VII* aux examens nationaux ; les parents paient les instituteurs même si le gouvernement n'accepte pas ce fait. Le même directeur m'expliquera avec le sourire que tout ceci est illégal mais qu'ils le font de façon « détournée ».

La question de ces cours particulier reste donc encore floue ; à *Kisutu*, la directrice m'expose le fait suivant : ces cours ne sont plus permis depuis 1998 car selon le gouvernement ils accaparaient les instituteurs qui passaient plus de temps à préparer les cours privés que ceux destinés à tous les élèves. Dans l'état actuel des choses, et vu l'institutionnalisation de ces cours, le problème ne semble pas réglé et la discrimination scolaire jouera toujours en faveur des plus riches.

La sélection est forte, et ceci à deux niveaux :



- .une sélection par l'argent qui garantit à qui le désire l'accès à l'instruction
- .une sélection par les résultats, qui permet à quelques élèves de bénéficier d'une éducation secondaire, qui après tout leur est due.

Au total, nous pouvons reprendre le discours d'un étudiant du secondaire, et fort de son expérience dans le primaire public (*Kigamboni primary school*) :

**« education is coming down because when you want to learn you should have enough money in order to get all important things so whenever you haven't enough money, you can't get education. »**

Ici, au contraire de l'insertion spatiale des écoles, les élèves évoluent dans un « espace réseau », divisé entre l'école, le lieu de vie, les cours privés, etc. Preuve, une fois de plus qu'un élève de classe sociale aisée parcourt un espace plus vaste et fractionné qu'un autre.

## B- Qui sont les élèves du secondaires ?

L'étude effectuée sur les étudiants du secondaire repose sur des questionnaires réalisés en anglais, et distribués dans des classes de *Form IV*, assez représentatives du niveau d'étude puisqu'à ce stade certains entrent dans le monde du travail ou poursuivent en *Form VI*, dans tous les cas ils ont derrière eux quatre ans d'instruction secondaire.

Les modalités de réponse diffèrent d'un établissement scolaire à l'autre, il est souvent difficile de demander à un professeur de vous laisser sa classe pour une demie-heure environ ; certains directeurs ne voyaient dans ce travail que perte de temps et dérangement pour les étudiants et eux-mêmes. A *Kibasila*, la directrice ne m'a guère aidée : j'ai dû laisser les questionnaires pour venir les chercher quelques jours plus tard, à *Azania* et *Kisutu*, les professeurs m'ont permis d'assister les étudiants dans leur tâche : répondre aux questions ou éclaircir les phrases mal comprises. Cette manière de travailler permet un contact plus direct avec les étudiants qui, après explication des finalités de mon travail répondent volontiers aux questions.

Au total, 87 questionnaires illustreront mes propos.

Si l'école primaire est obligatoire, et donc accessible à tous en théorie, l'admission au niveau supérieur repose sur une sélection préalable : celle de l'examen national en fin de *Standard VII*. L'élève propose un choix de trois écoles secondaires, de son côté, le

ministère de l'éducation accepte un nombre défini d'élèves par an, c'est la loi des quotas. Selon ses performances, un étudiant entrera ou non dans l'école de son choix.

Nous l'avons vu, beaucoup d'élèves bénéficient pendant leur scolarité de cours particuliers, augmentant ainsi leur chance de réussite ; d'autres appartiennent à une classe sociale aisée et préfèrent se tourner vers l'enseignement privé. L'ambiguïté entre le public et le privé chez les plus « riches » se retrouve dans les problèmes des concours d'admission : à *Olympio*, la directrice assiste depuis quelques années à une défection grandissante des élèves concernant les examens du public : dans cette école, les cours sont en anglais, les élèves préfèrent alors tenter les épreuves du privé puisque celles-ci se déroulent dans la même langue. Or, les épreuves du privé se déroulent en général avant le concours national, beaucoup d'élèves ne le passaient donc même pas, si bien, qu'en 1998, la directrice a rendu obligatoire la présence des enfants de l'école à l'examen national. On peut donc noter une détermination des classes « riches » qui veulent, et on le comprend, la meilleure éducation pour leurs enfants ( et bien souvent la plus chère).

Si l'on excepte les élèves se destinant au privé, quel est le profil type d'un étudiant d'un secondaire ?

#### 1- Des parents instruits et un environnement familial favorable à l'instruction.

Ce sont des élèves dont les parents assurent la scolarité (notamment par le suivi de cours particuliers que nous étudierons plus tard), d'autres qui ont réussi à force de travail et sans aide particulière des parents, enfin, des étudiants qui « baignent » dans un environnement culturel favorable. Au total, une classe socio-économique assez homogène, tout en recouvrant des niveaux d'études ou des professions variées.

Ainsi, environ la moitié des « pères » sont allés à l'université (52 % à *Azania*, 42 % à *Kisutu* et 46 % à *Kibasila*), beaucoup sont d'ailleurs *business man*, docteur (14 % à *Kibasila* et 8 % à *Kisutu*), ou professeur (12,5 % à *Azania*, 9 % à *Kibasila*), mais l'on retrouve aussi des professions plus variées tel chauffeur, pharmacien ou charpentier. Il existe également quelques « chefs de famille » sans profession, fait courant dans un pays où le chômage est une plaie constante : nous pouvons prendre l'exemple d'un parent d'élève de *Kisutu*, celui-ci n'a fréquenté l'école que jusqu'en *Standard VII*, sa femme « travaille les champs » et le ménage se compose de huit membres. Les parents paient cependant des cours privés à leur enfant qui se déplace jusqu'à Buguruni où il étudie avec un professeur de *Msimbazi Center*, un centre éducatif religieux. A *Kibasila* enfin, nous

pouvons découvrir un étudiant dont le père est également sans profession, et la mère décédée : le jeune homme vit à Mbagala chez son grand frère alors que son père reste à Pwani, ville dont il est originaire. Nous pouvons découvrir à travers ces exemples précis, des logiques nouvelles que l'on ne connaissait pas dans le primaire, c'est pourquoi nous y reviendrons postérieurement.

Au niveau de la profession des « mères », on note une part importante de professeurs et ceci dans chacune des trois écoles : 25 % à *Kibasila*, 29 % à *Azania* et 20 % à *Kisutu*. Ces mères sont en général très investies dans l'éducation de leurs enfants, mais peut-être ne peuvent-elles pas se permettre de les envoyer dans le privé. A côté de cela, on trouve un éventail assez varié couvrant des professions telles docteur, secrétaire, femme de ménage ou au foyer. Si l'on regarde l'éducation suivies par ces dernières, on note que la majorité d'entre elles possèdent le certificat du *O Level* (55 % à *Kisutu* et *Kibasila*, 27 % à *Azania*), la part des « mères » ayant fréquenté l'université demeure plus faible par rapport à celle de « pères », mais avec des chiffres différents d'une école à l'autre : 3 % à *Kisutu* ou 27 % à *Azania*.

Au final, des niveaux d'étude assez homogènes mais des professions cependant variées, les conjoints de sexe masculin détenant de manière générale un degré d'instruction plus élevé. On peut donc penser que l'environnement culturel joue en faveur de l'accession à l'enseignement secondaire : des parents éduqués s'investissent plus facilement dans l'éducation de leur enfant, c'est en connaissance de cause qu'ils leur donneront le goût des études, leur transmettront la nécessité de l'instruction.

D'un autre côté, les questionnaires indiquent que les ménages sont plus réduits que dans le primaire avec une moyenne de trois à quatre frères ou sœurs contre quatre ou cinq dans le secondaire. Si l'on regarde plus minutieusement ce que font ces frères et sœurs, on se rend compte qu'il n'y a pas de schéma précis quant à leur éducation : dans une famille, un enfant peut fréquenter une école primaire privée, un autre un établissement public mais situé hors de la ville, un autre, ayant échoué aux examens nationaux étudie dans une école secondaire privée... Comme s'il existait une solution à chaque cas particulier, que les parents s'adaptent à ces derniers.

**Tableau n° 9 :**  
*Niveau d'études des parents par sexe, niveaux et écoles.*

|                 | Azania |       | Kisutu |       | Kibasila |       |
|-----------------|--------|-------|--------|-------|----------|-------|
|                 | Pères  | Mères | Pères  | Mères | Pères    | Mères |
| Université      | 52 %   | 27 %  | 42 %   | 3 %   | 46 %     | 14 %  |
| College         | -      | -     | 10 %   | 10 %  | 3,5 %    | 14 %  |
| A Level         | 14 %   | 36 %  | 16 %   | 3 %   | 25 %     | 4 %   |
| O Level         | 19 %   | 27 %  | 16 %   | 55 %  | 11 %     | 54 %  |
| Standard VII    | 5 %    | 9 %   | 6 %    | 16 %  | 11 %     | 14 %  |
| Ancien Std IV   | -      | -     | -      | 10 %  | -        | -     |
| Ancien Std VIII | -      | -     | 10 %   | 3 %   | -        | -     |
| Autres          | 9 %    | -     | -      | -     | 3,5 %    | -     |

Source : questionnaires des étudiants, Dar-es-Salaam, 1998-1999.

## 2- Des logiques au service de l'étudiant et de sa famille.

Des logiques d'adaptation donc, que l'on retrouve dans les problèmes de logement : si dans le primaire, la quasi totalité des élèves habitent chez leurs parents, les étudiants du secondaire vivent plus souvent dans un endroit différent, selon les établissements où ils ont été inscrits. Pour les parents, c'est faire appel à la logique de l'hospitalité : il existe toujours un parent proche ou éloigné prêt à héberger un étudiant de la famille durant quelques années. A *Kibasila*, 28 % des étudiants vivent chez des personnes autres que leur parent, il s'agit pour la plupart d'oncles ou de tantes, mais aussi de frères et sœurs. A *Azania*, 26 % des étudiants logent chez de la famille, parfois même avec un autre frère ou sœur venu(e) le rejoindre.

Ce qui frappe, c'est que certains étudiants ne vivent pas chez leurs parents, alors que ces derniers demeurent à Dar-es-Salaam même : dans la plupart des cas, tout ceci correspond à des logiques de proximité. Ainsi plusieurs étudiants de *Kibasila*, « lycée » du ward de Mgulani à Temeke vivent chez des gens habitant le quartier de l'école, les parents ayant leur résidence dans des quartiers souvent excentrés ou congestionnés par les transports



(Buguruni ou le centre ville). Il en est de même à *Kisutu*, établissement du centre, les élèves concernés ont des parents habitant à Lindi ou Shinyanga certes, mais également à Yombo-Vituka ou Kimara, deux quartiers situés en large périphérie et parfois mal desservis par les moyens de transport (trajet long et changement de Dala-Dala).

La proximité est donc un élément recherché des étudiants ou de leurs parents ; l'hospitalité, pratique commune en Afrique permet de minimiser les contraintes rencontrées comme par exemple le coût des déplacements. Cette proximité ne signifie pas pour autant une insertion spatiale poussée des écoles : les étudiants « vivent » la ville de manière beaucoup plus éclatée que les élèves du primaire et leur école ne représente souvent pas un ancrage particulier.

Par ailleurs, les moyens de transport utilisés par les élèves reflètent la situation des écoles. Ainsi à *Kisutu*, 92 % des étudiants prennent le bus, la localisation de l'établissement en centre ville explique cette situation, la « plate- forme » de *Posta* étant desservie par de nombreux Dala-Dala. A *Azania*, le bus domine toujours mais beaucoup viennent également à pieds car certains habitent des quartiers proches ou Upanga. A *Kibasila* enfin, un nombre important de jeunes gens vient à pieds (20 % contre 4 % par exemple à *Kisutu*). La proximité des lieux de vie est ici la plus forte, peut-être parce que le lycée se situe déjà plus en périphérie. D'un autre côté, nous l'avons vu, des étudiants habitent chez des proches ou chez leurs parents dont la demeure n'est pas loin de l'établissement : Temeke, Keko, Changombe, etc.

Parallèlement, on constate que le temps passé dans les transport suit également un modèle centre-périphérie : il est de 46 mn pour *Kisutu*, 25 mn à *Azania* et 30 mn à *Kibasila*.

### 3- Etudiants du public, étudiants sans religion ?

Nous venons de voir que les élèves du public appartiennent à une classe sociale moyenne ou aisée, instruite dans la plupart des cas et dont les parents s'investissent dans l'éducation. Si l'on regarde l'origine religieuse des étudiants, on remarque que deux religions apparaissent seulement dans les 87 questionnaires, et dans des proportions identiques pour les trois écoles : les catholiques regroupent environ 60 à 70 % des élèves, les musulmans représentent une part allant de 23 % d'étudiants à *Azania* à 38 % à *Kisutu*. Y aurait-il une ségrégation religieuse dans les établissements publics secondaires ?

Le niveau de mes enquêtes ne peut apporter de conclusion, cependant des hypothèses peuvent être soulevées : à *Olympio*, la religion hindouiste est assez bien représentée et la

majorité des élèves partiront dans le privé. On peut donc penser que, outre les possibilités financières, beaucoup choisissent une école selon leur statut (pour l'*Eastern zone* il existe des écoles privées et des *seminary schools*, écoles privées à caractère religieux comme par exemple *Loyola High school* ou *Mzizima*) Il y aurait donc une tendance au regroupement religieux, et ceci pourrait s'illustrer au travers de *Shaaban Robert*, école où les populations indiennes et hindouistes sont très présentes ou *Mzizima*, établissement destiné aux jeunes filles de religion musulmane.

La diversité religieuse dans le secondaire public reste par ailleurs moins marquée que dans le primaire (ainsi à *Yombo* par exemple, on trouve une majorité de musulmans, des catholiques ensuite mais également des protestants ou des luthériens) ; si l'on dénombre plus de personnes musulmanes ou catholiques dans le public, c'est peut-être parce que ces derniers, tout en occupant des professions cadres ou libérales, ne peuvent cependant pas payer des frais scolaires s'élevant à plus de 5 000 francs par an.

#### 4- Les cours privés, un phénomène institutionnalisé.

La médiocrité des équipements, la faiblesse de l'enseignement, le manque de motivation des professeurs, laissent aux parents et aux étudiants une impression de laissez aller, et pour laquelle ils recherchent des solutions.

A la question : « prenez-vous des cours privés en dehors des heures de cours », beaucoup répondent en effet affirmativement (61 % à *Kisutu*, 73 % à *Azania*, 58 % à *Kibasila*). Ces cours se sont institutionnalisés à un point tel qu'une journaliste du *Sunday's Observer* écrit le 27/09/98 : « **majority of the students in government schools in the city cannot do without tuitions** », pour la directrice de *Kisutu*, « **there is nothing as a problem, tuition is like a fashion** », il s'agit pour elle d'un autre moyen de garder les élèves occupés sachant qu'ils sont libres la matinée ou l'après-midi (cf. les *double sessions*).

C'est pourquoi on retrouve aux travers des réponses apportées un nombre important d'élèves assistant à ces leçons, celles-ci se déroulant sous des formes variées : individuellement ou en groupe, avec des personnes plus ou moins qualifiées. Ainsi, un élève de *Kibasila* prend-t-il des cours à *Udugu church* dans le quartier de *Mgulani* proche de l'école, d'autres étudient en groupe avec un professeur de *Kisutu*, parfois, enfin, les cours se déroulent chez soi... Parmi toutes les réponses apportées, on remarque la présence de centres « spécialisés » comme *Mwenge tuitions course*, où se rendent 17 % des étudiants prenant ces cours, à raison de cinq fois par semaine en général. Je n'ai hélas pas



pu étudier ce centre en détail dans la mesure où mes informations ont été traitées une fois arrivée. Un autre centre apparaît également, celui de *Don Bosco* à Upanga : il s'agit d'un centre pour jeunes gens rattaché à l'église d'Upanga et créé dans les années 1970. L'établissement propose des cours de soutien scolaire ou de préparation aux examens, et ce sont des bénévoles qui prennent l'enseignement en charge ; les étudiants payent cependant les cours, à raison de 2 000 TSh\* par mois.

Au regard des réponses apportées et en comparaison avec le lieu d'habitation, il est difficile de conclure quant à une « géographie des cours privés » : certains privilégient la proximité (un élève d'*Azania* habitent et prend des cours à Sinza, une autre étudiante de *Kisutu* réitère ce schéma à Ukonga), d'autres recherchent les centres spécialisés (*Don Bosco*, *Mwenge*, cours dans les écoles) ou la qualité de l'enseignement des professeurs. Au total, on peut cependant conclure que les *tutions* restent accessibles à la plupart : « **the teacher noted that the private tuition fees were so low that almost all parents who wanted their children to benefit from the system could afford.** » (Sunday observer) mais exclues ceux qui n'en prennent pas.

Par ailleurs, ces cours permettent aux étudiants de parcourir un espace multipolaire, divisé entre le lieu d'habitation, l'établissement scolaire et les cours privés. Pour les professeurs, c'est l'occasion d'augmenter un salaire souvent faible. Ainsi, selon le directeur d'*Azania*, 90 % d'entre eux donnent des cours. Si l'on se base sur la somme de 2 000 TSh par mois, on peut comprendre l'intérêt porté à ces *tutions*, parfois au détriment des cours donnés durant les heures de travail effectives.

### Chapitre III

#### **Les équipements scolaires, discriminations spatiales ou tentatives de répartition des aides ?**

A- Les équipements scolaires, un modèle centre-périphérie, un révélateur de l'état socio-économique des quartiers.

Le tableau suivant permet de comparer les conditions scolaires selon la localisation des écoles, celles-ci étant classées selon leur distance au centre (*Kisutu* se situant dans le quartier le plus central et *Yombo* dans la zone la plus périphérique).

**Tableau n° 10 :**  
*Quelques indications sur les équipements scolaires de cinq écoles primaires à Dar-es-Salaam*

|                                 | KISUTU | OLYMPIO | CHANG'OMBE | MIKOCHENI | YOMBO |
|---------------------------------|--------|---------|------------|-----------|-------|
| Nombre d'enfants par classe     | 57     | 89      | 106        | 100       | 213   |
| Nombre d'enfants par enseignant | 33     | 49      | 23         | 44        | 80    |
| Nombre d'enfants par toilette   | 57     | 56      | 64         | 160       | 498   |
| Nombre de « sessions »          | 1      | 2       | 2          | 2         | 4     |
| Fees (TSh)                      | 5 000  | 30 000  | 12 600     | 6 000     | 2 000 |

Source : enquêtes et calculs personnels, Dar-es-Salaam, 1998-1999.

Les données obtenues résultent de calculs effectués après renseignements accordés par les directeurs ou directrices d'écoles, et ce pour l'année 1998-1999 (nous verrons que les changements et les évolutions sont rapides).

Le modèle centre-périphérie se vérifie dans la plupart des rubriques, celles-ci confirment la position des écoles du centre qui jouissent de conditions plus faciles : c'est qu'ici, les élèves appartiennent de façon générale à une classe socio-économique plus ou moins aisée, les parents peuvent se permettre de payer des frais scolaires deux à dix fois plus importants que ceux des écoles de quartiers plus périphériques (exemple avec les deux extrêmes *Olympio* et *Yombo* qui, indéniablement visent deux ensembles de populations différentes).

Les études menées sur le terrain me font diviser les établissements en trois groupes distincts : d'un côté *Kisutu* et *Olympio*, écoles, nous l'avons vu, singulières par le faible niveau d'insertion spatiale, mais aussi par leur conditions d'enseignement, les « meilleures » parmi les cinq écoles étudiées. A statut particulier, classement particulier, *Chang'ombe*, meilleure école de la région mais encore établissement pilote se distingue par des conditions d'enseignement « mitigées ». Enfin, *Mikocheni* et *Yombo primary school*, écoles de quartiers périphériques, où les enseignants et les élèves évoluent chaque jour dans des établissements « saturés » (nous le verrons les équipements scolaires sont ici très insuffisants voire inexistantes) ; victimes de leur localisation ou en proie à de nouvelles conditions ? La comparaison des équipements scolaires répond en partie à cette interrogation.

1- Il y aurait un niveau d'équipement selon la localisation des écoles en ville.

**Photo n° 16 :**  
**Des conditions difficiles à Yombo**



Dans cette classe de *Standard IV*, certains élèves sont obligés de suivre les cours par terre. A *Yombo*, on compte en moyenne 262 enfants par classe alors que le gouvernement a fixé la limite à 45.

D'une manière générale, le niveau scolaire de la Tanzanie n'est pas très élevé et certaines zones rurales ne possèdent que des bâtiments rudimentaires. A Dar-es-Salaam, la croissance démographique cumulée aux migrations vers la ville entraînent une surpopulation des écoles incapables de répondre à ces nouvelles exigences d'ordre quantitative<sup>1</sup>.

Si les conditions les plus difficiles se retrouvent dans les quartiers périphériques c'est qu'ici la population afflue ; les gens vivant dans le centre ville sont en effet très peu nombreux et tendent même à diminuer, alors que les quartiers d'accueil, sans pour autant être tous périphériques, se gonflent d'une masse d'enfants à scolariser toujours plus

<sup>1</sup> cf. annexe n° 11 : article du *Daily news* du 6/10/98 : *Dar schools desk programm succeeding but, ...*

importante (une étude plus poussée aurait pu mettre en relation les écoles en grande difficulté et le taux de croissance de la population des différents quartiers de Dar-es-Salaam).

Dans ce « triste » tableau, des écoles se détachent comme *Kisutu* qui est l'unique école étudiée à pratiquer une *session* par jour. Par ailleurs, le nombre moyen d'enfants par instituteur est de 33, ce qui reste convenable, même comparé à des moyennes françaises par exemple. *Chang'ombe* de son côté offre un ratio de 23 enfants par professeurs : la présence dans ses murs d'un *teacher college training* permet aux jeunes enseignants stagiaires de fournir ce ratio très bas.

La configuration architecturale de *Kisutu* rappelle celle d'*Olympio*, ou, dans une moindre mesure *Chang'ombe* : l'école avec ses barrières, abritent des bâtiments en ciment, certains ont un toit de tuiles, signe extérieur de richesses des écoles dans une ville où la majorité des établissements ne possèdent même pas l'électricité (cela signifie que la *Dar-es-Salaam city commission* ne leur a pas fournit le toit de tôle réglementaire lorsqu'une école reçoit une aide pour une nouvelle construction).

A *Olympio*, les classes offrent un environnement agréable : des pièces claires aux fenêtres intactes, un tableau noir surplombé d'un néon, mieux encore, des ventilateurs sont installés au murs, luxe presque déplacé si on regarde les conditions des écoles de quartiers périphériques ; la planche photo n° 13 et 14 nous offre ainsi la comparaison. L'environnement pousse à l'étude, même si le nombre moyen d'enfants par classe est de 89. Ce chiffre, à première vue exorbitant, n'est pourtant pas très élevé : il reflète seulement l'inadaptation des pouvoirs locaux et nationaux à organiser une politique faisant en sorte que la loi soit respectée : selon le *MOE*, le nombre d'enfants par classe ne doit pas dépasser 45, mais comment lutter lorsque l'on arrive à 106 pour *Chang'ombe* ou 262 enfants à *Yombo* et ce, malgré quatre session par jour (nombre moyen) !

L'article du *Daily news* en annexe n° 11 souligne les lacunes en terme d'équipements et notamment de bureaux ; les écoles ne peuvent souvent subvenir seule à leur besoin, en terme de cantine, d'infirmerie ou de bibliothèque (nous étudierons plus précisément les alternatives et les nouveaux acteurs du développement des écoles). A *Mikocheni*, 160 élèves en moyenne utilisent le même toilette ; 498 à *Yombo* où seulement neuf *pit latrine*\*, c'est-à-dire des trous faits dans les sol, sont à la disposition de 4483 élèves !

Si l'on étudie plus à la loupe les réponses apportées dans les questionnaires, nous pouvons déceler plusieurs indices qui démontrent que les lacunes en équipements scolaires, plus ou moins importants au fur et à mesure que l'on s'éloigne du centre, jouent sur



l'instruction des élèves et participent à une ségrégation socio-spatiale qui n'aurait pas lieu d'être dans le domaine public : ainsi, à *Yombo*, les âges relevés dans une classe de *Standard VII* s'échelonnent entre douze et dix-huit ans (douze et dix-sept à *Mikocheni*) alors qu'à *Kisutu* et *Olympio* les élèves ont entre onze à quinze ans. Non seulement les écarts se réduisent mais en plus on assiste à un abaissement de l'âge moyen (de 13 ans à *Olympio* on passe à 14,5 ans à *Yombo*). Les difficultés de l'enseignement, le suivi des parents sont autant de critères qui jouent plus ou moins en faveur de l'enfant, et qui sont facilités par l'appartenance à une classe sociale aisée.

Enfin, et même si l'on peut émettre des nuances au jugement qui va suivre, j'ai noté que les élèves de *Yombo* ne s'exprimaient qu'en swahili contrairement à *Kisutu*, où les enfants communiquaient avec moi en anglais. Les effectifs par classe explique peut-être cette situation : nous l'avons vu les limites d'âge sont peu respectées, **« la multiplication des cas contribue à maintenir dans les classes des adolescents qui devraient les avoir quittés depuis longtemps »** (Vennetier, annales de géographie, p. 547).

A quartier différent conditions différentes donc, avec cette logique implacable du centre et de la périphérie, qui semble ne pas pouvoir permettre aux « écoles de quartier » un niveau d'équipements scolaires égal sinon amélioré par rapport aux établissements dits « centraux ».

Une dernière note vient renforcer la situation, seul *Yombo* et *Chang'ombe* possèdent un *school shamba*, c'est-à-dire un jardin appartenant à l'école et cultivé par les élèves suivant des cours d'agriculture. Cet élément somme toute banal mais original confirme le caractère encore rural de certaine école : à *Yombo*, le *shamba* produit des pomme de terre, des tomates ou du maïs ; les légumes sont ensuite vendus et les bénéfices servent à organiser un grand repas. Cette « coutume » dénote une mentalité que certains « vrais » citadins auraient du mal à comprendre aujourd'hui, c'est la preuve que les activités des campagnes ne sont pas oubliées dans ces quartiers, c'est l'image du village dans la ville déjà évoquée et que l'on retrouve par exemple dans les modalités d'élection des membres du *school committee* (cf. explication du fonctionnement des écoles) : chaque personne se présentant se tenait debout les unes à côté des autres, les parents désirant élire untel ou untel s'alignaient alors derrière, la file la plus longue indiquant que la personne était élue !

## 2- Le niveau des équipements semble définir des résultats académiques équivalents.

Au regard du tableau n° 11 , nous pouvons déduire plusieurs points.

Les résultats scolaires pour 1998 traduisent les spécificités de chaque école qui peuvent se recouper à un schéma de localisation. *Kisutu* et *Olympio* avec leur condition quasi « idéale » n'offrent pas des résultats très bons, seulement 3 % des élèves à *Olympio* et 6,7 % à *Kisutu* sont allées dans le secondaire. En réalité, cela ne veut pas dire que ces deux écoles sont mauvaises, mais, fréquentées par des enfants de classe sociale moyenne à élevée, les taux de réussite masque un fait important et déjà mentionné : les enfants boudent les examens nationaux pour les concours d'entrée dans des établissements privés, si les taux sont si bas, c'est que tous vont dans ce secteur et très peu dans les écoles secondaires relevant du gouvernement.

*Mikocheni* n'est pas trop mal placé avec ses 11 % de réussite ; *Yombo* enfin, n'a pas les plus mauvais résultats, en revanche, et comme nous l'avons vu précédemment, c'est sûrement l'école la moins « performante » des cinq établissements étudiés.

Nous nous trouvons donc en face d'une double ségrégation, sociale tout d'abord, par le choix possible ou non de son école, l'accès aux cours privés, l'achat de cahiers ou de manuels scolaires... spatiale ensuite, puisque certaines zones de la ville sont sous-équipées. Les élèves fréquentant une école de quartier périphérique ont par conséquent deux éléments de ségrégation jouant en leur défaveur, alors que les enfants dont les parents appartiennent à une classe socio-économique aisée profitent de nombreux avantages.

**Tableau n° 11 :**  
***Synthèse des équipements et des résultats académiques***

|                                                 | KISUTU           | OLYMPIO       | CHANG'OMBE                     | MIKOCHENI         | YOMBO                  |
|-------------------------------------------------|------------------|---------------|--------------------------------|-------------------|------------------------|
| Part des élèves admis dans le secondaire (1998) | 8/119<br>6,7 %   | 12/412<br>3 % | 65/129<br>50,3 %               | 18/160<br>11,25 % | 16/424<br>3,7 %        |
| Cantine                                         | En construction  | Non           | Non                            | Non               | Demande d'autorisation |
| Bibliothèque                                    | Oui, très petite | Non           | Non, rangement pour les livres | Non               | Non                    |
| Infirmier                                       | Non              | Oui           | Oui                            | Non               | Non                    |

Source : enquêtes personnelles, Dar-es-Salaam, 1998-1999.

Consciente de ces inégalités, la *Dar-es-Salaam city commission*, mais aussi les acteurs de l'éducation en général développent des dynamiques nouvelles et originales, témoignages vivants de l'importance de l'éducation à Dar-es-Salaam, de l'intégration de certaines écoles au reste de la population citadine.

B- Des directeurs business man aux parents d'élèves ouvriers : les écoles publiques à Dar-es-Salaam témoignent d'un dynamisme et d'une capacité d'adaptation originale.

On peut juger de l'importance de telle ou telle institution par l'engagement de la population vis à vis de cette dernière. L'étude qui suit analyse les différentes formes de gestion des écoles à travers des projets d'agrandissements, de rénovation ou d'acquisition de nouveau matériel ; elle montre combien les stratégies sont à la fois diverses mais somme toute semblables ; elle permet enfin de comprendre comment l'école, par la participation de nombreux acteurs, s'intègre dans la ville et plus spécialement dans le quartier.

#### 1- La recherche de nouveaux partenaires.

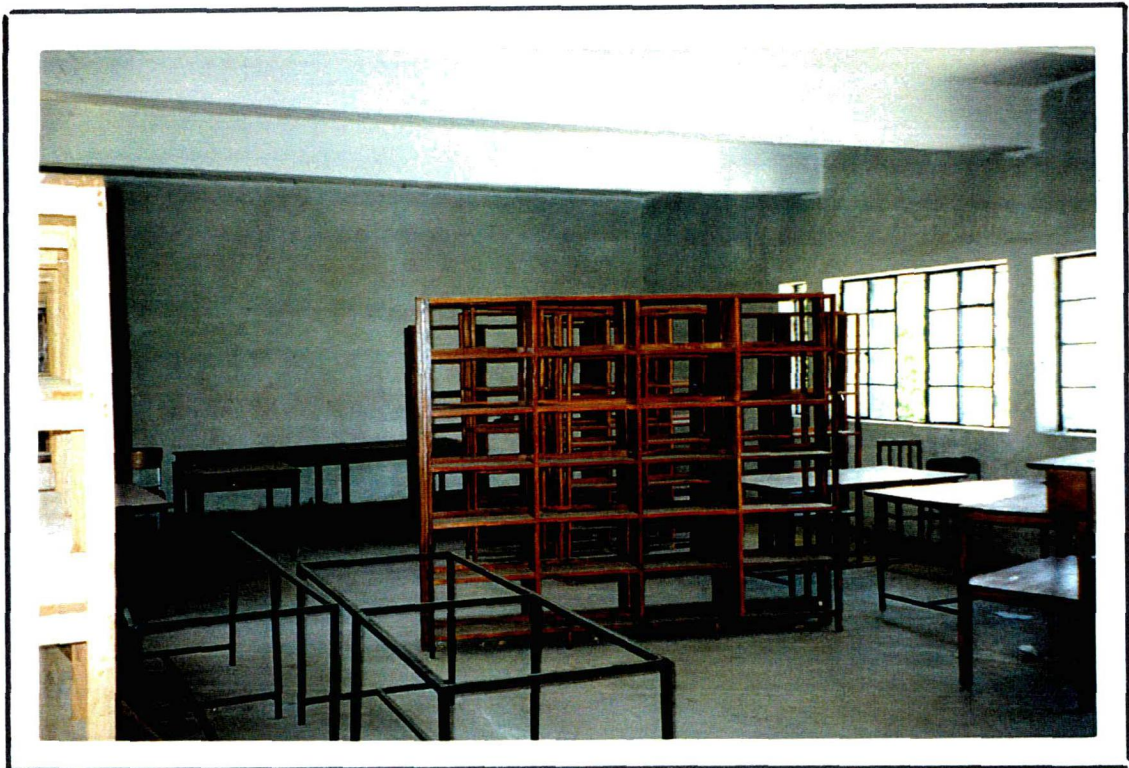
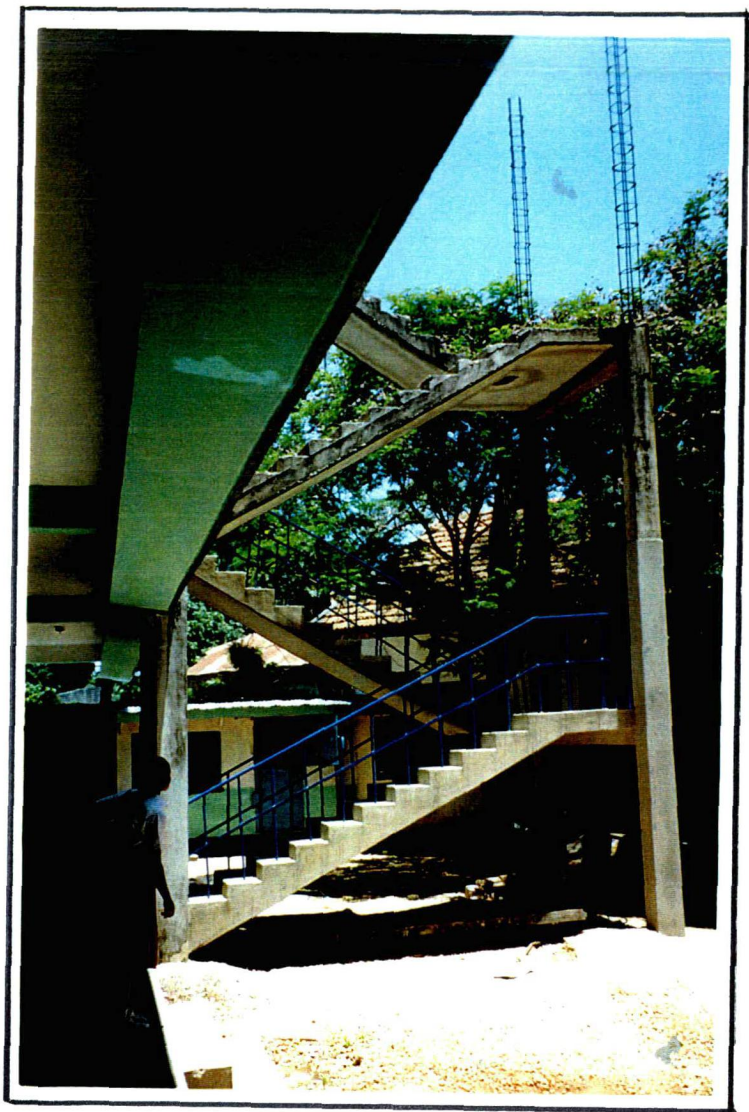
Economiquement faible, le gouvernement oblige les acteurs de l'éducation à trouver de nouveaux partenaires pour développer leur école. C'est ainsi le cas de la directrice de *Kisutu*, elle m'explique que depuis quelques années, les *Day schools* ne reçoivent plus d'aides de l'Etat (ce sont des écoles qui n'hébergent pas les étudiants), elles doivent gérer et payer les dépenses d'eau, d'électricité, de téléphone, grâce à la collecte des frais scolaires payés en début d'années ( il existait avant 1993 un organisme national centralisé qui s'occupait de toutes ces dépenses mais qui a aujourd'hui disparu, signe des différents programmes d'ajustement structurel).

Le projet actuel de l'école de *Kisutu* est l'achèvement de la bibliothèque commencée trois ans auparavant. L'argent est le souci majeur dans l'élaboration de telle réalisation, la directrice a du trouver des donateurs et faire approuver le tout par le *school board*. C'est auprès de l'ambassade de Chine qu'elle a obtenue les fonds, les frais scolaires complétant la somme restante. Les photos n° 17 et 18 nous montrent les résultats : des constructions

Planche photos n° 17 et 18 :  
*Constructions à Kisutu secondary school*

La photo n° 17 montre l'avancée des constructions qui durent depuis trois ans maintenant : les escaliers menant à la future bibliothèque sont en voie de délabrement alors qu'ils ne sont même pas achevés, la sécurité des élèves est également mise en cause. La difficulté pour trouver chaque année de nouveaux fonds est ici très clairement illustrée.

Clichés personnels,  
Dar-es-Salaam, 1998-1999



Nous pouvons ici voir la future bibliothèque qui semble se concrétiser plus rapidement que les réalisations extérieures. Celle-ci est la première que je visite ; dans bien des écoles, elles correspondent souvent à de simples salles de rangement où les livres sont à la fois vieux et très peu nombreux.



en attente, vieillissantes mais qui expriment cependant la volonté de la directrice à améliorer les conditions de son école.

**Tableau n° 12 :**  
***Répartition des dépenses dans les écoles secondaires.***

| Rubriques                           | Part des dépenses (par rapport au total des frais) |
|-------------------------------------|----------------------------------------------------|
| Matériels scolaires                 | 51 %                                               |
| Médicaments                         | 1 %                                                |
| Frais administratifs divers         | 1 %                                                |
| Maintenance de l'école              | 4 %                                                |
| Rénovation                          | 6 %                                                |
| Dépenses générales                  | 2 %                                                |
| Frais de poste                      | 0,5 %                                              |
| Facture d'eau                       | 6 %                                                |
| Facture d'électricité               | 8 %                                                |
| Jeux et rencontres sportives        | 4 %                                                |
| Organisation de réunions            | 6 %                                                |
| Maintenance du véhicule de l'école* | 11 %                                               |
| Travaux divers                      | 6 %                                                |
| Machinerie                          | 3 %                                                |

Source : document distribués par les directeurs d'Azania et de Kisutu secondary schools, Dar-es-Salaam, 1998-99

\* Quand l'école en possède un.

*Azania* est ensuite un exemple original car il dépeint la transformation des mentalités et des écoles elles-mêmes : le projet consiste à construire onze petits magasins (qui appartiendront à des personnes extérieures à l'établissement) dans l'enceinte de l'école afin d'alimenter les étudiants en boissons, nourriture, matériels scolaires ou autre, et ceci dans un but lucratif ( la réalisation s'inscrit en effet dans le *school self-reliance project*, présent dans tous les établissements scolaires secondaires, et destiné, par des activités diverses, à générer de l'argent dans et pour les écoles). Après demande et permission auprès du directeur et du *school board*, la personne construit son magasin, construction basée sur des plans préétablis. De son côté, l'école s'engage à ne lui faire payer un loyer que lorsque les frais d'installation seront couverts. L'investissement initial est de 10 977 500 TSh (environ

110 000 francs), l'argent provient de sponsors ou de gens qui désirent installer ici leur boutique.

Photo n° 19 :  
*Libéralisation de l'économie et sponsors*



A Dar-es-Salaam, les panneaux de ce genre se multiplient et témoignent d'une libéralisation de l'économie. L'affiche au couleur de la marque arbore le nom de l'école qui a accepté de le mettre en son enceinte. Cliché personnel, Dar-es-Salaam, 1998-99

A *Chang'ombe* enfin, la situation est elle aussi insolite. L'enceinte regroupe comme nous l'avons vu une *nursery school*, une école primaire et un *teacher college training*. Le directeur de ce dernier, un fonctionnaire comme tout membre d'établissement public a fait construire un lycée privé qui jouxte l'école, grâce à des fonds collectés parmi le voisinage. Le responsable de l'école primaire m'explique que les étudiants seront en partie des élèves de *Chang'ombe* ayant échoué à l'examen national en fin de *Standard VII*. Les frais de cette construction se sont élevés à 120 000 TSh\* par personne participant et les frais scolaires, une fois le lycée achevé seront de 80 000 TSh par an et par élève inscrit. Selon lui : « **the parents are ready to pay for their children's education, there is no free education.** » Les frais, comme nous pouvons le remarquer reflètent déjà un enseignement privé, réservé aux plus riches, sans voie de secours, les plus « pauvres » n'ont pas droit à l'échec.



Ces différents exemples nous offre une vision claire de l'évolution de l'éducation : des directeurs-chefs d'entreprise démarchant des partenaires très variés, des hommes d'affaires qui font de leur école un élément lucratif au visage nouveau.

**Photo n° 20 :**  
*La construction d'un lycée privé*



Cliché personnel, Dar-es-Salaam, 1998-99

2- Des parents financièrement très demandés et des programmes d'aides qui ne peuvent pas toujours les soulager.

La participation des parents d'élèves aux frais scolaires pèse plus ou moins fort sur la vie du ménage selon la classe socio-économique à laquelle ils appartiennent. Ce met ainsi en place un cercle vicieux qui fait des écoles les plus riches celles qui sont également les mieux entretenues et équipées, alors que celles des quartiers plus populaires, avec des frais moins importants, ne peuvent pas moderniser leurs infrastructures comme bon leur semble. Cependant, riches ou plus démunis, les parents sont toujours plus sollicités, comme à *Kisutu secondary school* : l'établissement désire se connecter à Internet mais la somme des frais scolaires ne permet pas une telle réalisation. Ce sont donc les parents qui interviennent, à la demande de l'école, à raison de 1 000 TSh pour 1998 et par étudiante.

A *Kibasila* ensuite, une nouvelle salle va être construite, l'agrandissement permettra d'offrir à la ville une nouvelle école publique de niveau *A Level* (elles ne sont en effet que quatre à Dar-es-Salaam). Pour ce faire, et bien que le Ministère de l'éducation intervienne, les parents paieront 10 000 TSh par étudiant en 1999.

A *Olympio*, c'est le *school committee* qui a proposé l'agrandissement d'une base d'une participation des parents. L'exemple est ici intéressant car beaucoup ont refusé de payer, obligeant la directrice à trouver des moyens pour les y contraindre : elle refusera de donner les certificats d'examens aux élèves dont les parents n'ont pas donné leur cotisation. La participation des parents permet à des écoles comme *Olympio* ou *Kibasila* de travailler dans de meilleures conditions mais certains parents d'élèves ne peuvent payer autant ; la *Dar-es-Salaam city commission*, consciente de ces différences, possède un système qui pourrait permettre, à terme, une atténuation des discriminations socio-spatiales.

**Photo n° 21 :**  
*Constructions à Olympio*



L'agrandissement de ce bâtiment a commencé il y a six ans, la longueur des travaux peut en partie s'expliquer par le mécontentement des parents : chaque année, les montants et les modalités de paiement changent ; ainsi en 1996, un parent payait les frais par famille et non par enfant. Certains ont alors tentés de tricher en se regroupant à plusieurs afin de dépenser moins, ces attitudes mènent à un climat tendu où la directrice doit souvent se battre pour obtenir ce qu'elle désire.

Cliché personnel, Dar-es-Salaam, 1998-1999.



Tous les mois, chaque école primaire de la ville remplit et envoie un questionnaire à la *Dar-es-Salaam city commission*. Celle-ci compile alors les informations sur le nombre de professeurs, d'élèves, de classes, les besoins en matériel ou les projets divers. Le dossier permet une comparaison aisée des établissements les plus démunis, qui reçoivent alors une aide concrète de la part de l'organisme. Les rouages de la « machine » sont bien définis et très centralisés : pour toutes décisions, même minime comme l'achat d'une machine à écrire, c'est la *Dar-es-salaam city commission* qui décide, mais c'est l'école qui paie grâce aux *fees*. On comprend alors pourquoi certains travaux s'éternisent, pourquoi des projets traînent tant la bureaucratie est présente.

D'un autre côté, les directeurs tentent également d'effacer les inégalités sociales qui existent au sein de leur établissement : à *Chang'ombe*, la rubrique *parent's funds* permet aux parents les plus démunis d'être exemptés de paiements, ces derniers sont sélectionnés suivant les critères du *Ward office* dans chaque quartier.

Mais comment, concrètement, l'administration intervient-elle pour aider une école ?

*Yombo*, par exemple, subit de profondes modifications : durant mes visites et en l'espace de trois mois, les travaux se sont succédés pour faire de l'établissement un lieu propice à l'instruction. Tout vient en premier lieu du directeur de l'école, qui, arrivé en 1997, décide d'entamer de grands travaux afin de stopper les conditions vraiment médiocres des élèves et des enseignants. Après consultation du *school committee*, la création de nouveaux bâtiments est votée avec le soutien de la *Dar-es-Salaam city commission*. Les travaux ont commencé en février 1998 sur la base suivante : les parents paient tout d'abord 3 000 TSh pour les construction ; certains d'entre eux, des ouvriers, participent à l'élaboration des fondations et reçoivent leur salaire grâce à la somme des frais scolaires donnés au début de l'année.

La *Dar-es-Salaam city commission* fournit, une fois les fondations achevées, les matériaux pour achever la construction : briques, ciment, tôle, etc. Cette pratique qui rappelle les modalités de création des écoles sous Nyerere explique peut-être l'aspect identique de presque toutes les écoles en ville.

Le directeur de *Yombo* déclare par ailleurs : « **This school is owned by the parents, they can decide if they want to improve its standard.** » Si ces derniers ne veulent pas agir en ce sens, le directeur doit agir en homme d'affaire et tenter de les motiver (le dernier recours étant l'appel du *Ward executive officer*). En tant que manager, le directeur doit réussir à alléger les charges payées par les parents (les banques ne désirent plus aider les écoles car des affaires de détournement de fonds ont été découvertes), pour les travaux, c'est à

l'église du quartier qu'il est allé frapper et en 1998, l'institution a offert 300 000 TSh\* (Cf. photos n° 22 et 23 )

Il existe donc des critères d'aides et d'assistances

. au niveau des écoles envers les parents les plus démunis,

. au niveau des institutions envers les écoles les moins riches.

Mais bien souvent les aides ne suffisent pas, beaucoup disent qu'aujourd'hui le gouvernement ne fait que payer les salaires et rien d'autre ; l'école doit alors trouver de nouveaux partenaires, indicateurs des relations avec les grandes institutions (ambassade, ONG), le quartier (hôpital à *Mikocheni*, église à *Yombo*), les parents...

### Conclusion

L'école apparaît ici comme un élément de discrimination sociale dans un espace et un contexte où tout se monnaie. L'insertion des établissements, la fréquentation des cours privés, les chances de réussite dépendent souvent de l'appartenance à une classe sociale déterminée même s'il existe des cas d'élèves ayant réussi par eux-mêmes.

Au total, les écoles publiques à Dar-es-Salaam ne sont pas un élément d'homogénéisation et les choses vont sûrement s'amplifier dans un espace urbain où les établissements privés se développent très rapidement et de façon anarchique.



Planche photos n° 22 et 23 :  
*Travaux à Yombo*



Ci-dessus, les toilettes « modernes » avec chasse d'eau en phase de finition (les travaux ont été achevés en une semaine), ci-dessous un nouveau bâtiment : les ouvriers sont tous ici des parents d'élèves, à l'arrière plan, les classes achevées en fin d'année 1998 et au fond, nous pouvons apercevoir l'église dont les murs (les seuls de l'école !) sont communs.

Clichés personnels, Dar-es-Salaam, 1998-1999



## Partie troisième

Les acteurs de l'éducation et la ville,  
Des pratiques spatiales aux représentations.

---

*« Personne ne sait mieux que toi, sage Kablaï,  
qu'il ne faut jamais confondre la ville avec le  
discours qui la décrit. »*

I.Calvino, les villes invisibles



## Troisième partie

Suivant le travail de Gervay-Lambony sur son étude des représentations de la ville, les interviews des professeurs et des élèves servent de base aux propos qui vont suivre.

Analyser les pratiques spatiales et les représentations des acteurs de l'éducation c'est porter son attention sur une partie des citadins (les étudiants) dont les usages ne sont pas encore déterminés et l'espace urbain encore souvent méconnu. C'est aussi analyser les relations qu'établissent les adultes (enseignants, parents d'élèves) avec leur espace et avoir par là même une vision de la ville plus complète. C'est enfin savoir quels sont, pour les élèves, les éléments structurants de Dar-es-Salaam... l'école en fait-elle partie ?

Nous illustrerons ces propos à l'aide d'exemple précis, approfondis au cours des interviews et des recherches de terrain mais également grâce à l'analyse de cartes réalisées par les étudiants eux-mêmes ou basées sur les réponses apportées dans les différents questionnaires ( cf. exemplaire des questionnaires destinés aux élèves des écoles primaires et secondaires en annexes n° 12 et 13)

## Chapitre I

### Les professeurs et les instituteurs.

Les interviews des enseignants ne sont pas très nombreuses, souvent parce que ces derniers ne voulaient pas prendre le temps de répondre à mes questionnaires (cf. exemplaire en annexe n° 14).

Dans le primaire, tous ont été interrogés personnellement, les gens en question ayant souvent été désignés par le directeur de l'école. Dans tous les établissements, je précisais que je ne sélectionnais pas les instituteurs selon leur niveau, leur sexe, ou les matières enseignées. Les modalités de réponses sont très variables selon le niveau de coopération ou les conditions de travail : à *Kisutu primary school*, je n'ai interrogé qu'un instituteur, et en présence de la directrice ; à *Mikocheni* et *Yombo*, je me trouvais seule avec les interviewés, chaque enseignant remplaçant l'autre une fois mon questionnaire terminé ; à *Chang'ombe*, la salle utilisée pour les interviews était celle des professeurs, rendant parfois gênant certaines réponses (salaires, *tutions*, etc.) ; enfin à *Olympio*, cinq instituteurs se sont installés aux bureaux des élèves et ont répondu aux questionnaires en ma présence.

Pour le secondaire, beaucoup ne comprenaient pas la nécessité de leurs réponses et tous n'ont pas été très coopératifs (*Kibasila*). J'ai laissé des questionnaires à *Kisutu* et *Kibasila* pour les récupérer quelques jours plus tard ; à *Azania* j'ai pu interroger quatre professeurs dans un bureau.

On retrouve cependant des constantes dans les réactions des interviewés : certains ne désirent pas dévoiler leurs salaires, d'autres le clament presque, tant ils l'estiment miséreux. La plupart hésitent avant de me dire si oui ou non ils donnent des cours privés ou possèdent un autre travail. Enfin, certains appréhendent la réaction éventuelle du gouvernement : l'éducation reste, à la base, encore gérée par l'Etat et les instituteurs, s'ils la critiquent, le font avec diplomatie : à *Chang'ombe*, une personne me fera changer ses propos initiaux, passant de « **there are too many teachers waiting** » à « **there are new teachers waiting** ».

Au total, 16 interviews du secondaire et 17 du primaire éclairciront les pratiques sociales et spatiales des enseignants.

## A- Pourquoi travailler dans le public ?

Les privatisations massives des années 1980-1990 ainsi que la crise qui touche la Tanzanie depuis cette même période désabusent les enseignants lorsqu'ils se rappellent l'époque où le gouvernement fournissait le matériel nécessaire, où les conditions de travail donnaient des résultats avec les écoliers. Pour une institutrice de *Chang'ombe*, avant il y avait des livres, peu d'élèves dans les classes et de bons salaires...

Pourquoi aujourd'hui encore travaille t-on dans l'éducation nationale en Tanzanie, à une époque où les établissements privés n'ont jamais été si nombreux ?

On trouve plusieurs pistes dans le dépouillement des questionnaires : beaucoup d'instituteurs ont été formés sous *l'Universal Primary Education* ; c'est donc l'Etat qui a payé, placé ces personnes dans des écoles. Aujourd'hui, elles estiment devoir quelque chose à leur pays et travaillent dans le public « **as I've been educated by the Government.** » Cette prise en compte concerne surtout les enseignants du primaire (il est vrai que la politique éducative de *Nyerere* a surtout touché ce secteur) ; pour ceux du secondaire, c'est la qualité de vie mais aussi la sécurité de l'emploi qui priment.

Enfin, si les écoles privées secondaires existent depuis assez longtemps, le boom des établissements privés dans le primaire n'a commencé que deux ou trois ans auparavant, laissant les instituteurs dans le doute : doivent-ils tenter d'intégrer une de ces écoles ? Leur niveau le permet-il d'abord ? Le milieu enseignant subit actuellement de nombreux bouleversements et beaucoup préfèrent choisir la carte de la sécurité, rester dans un environnement qu'ils maîtrisent et qu'ils ont toujours connu.

Les sommes relevées m'ont permis d'évaluer un salaire moyen se situant dans une fourchette allant de 50 000 TSh à 70 000 TSh\*. L'écart est assez important mais de nombreux paramètres entrent en jeu, notamment l'ancienneté ou le *grade* (niveau), etc. D'une manière générale, la somme, aux vues des enseignants, reste dérisoire d'autant plus que bien souvent, les salaires sont payés en retard (cf. annexe n° 15, article du Guardian du 3/11/98 et classification des salaires).

## B- Travailler et vivre en étant enseignant.

Nous l'avons vu, le salaire moyen d'un instituteur ou d'un professeur reste bas, mais que représente cette somme par rapport au coût moyen de la vie ? Pour le savoir, étudions un exemple concret, puisé dans les questionnaires.

### 1- De l'état de la situation...

Madame X est institutrice à *Olympio* ; après 22 ans de carrière, elle gagne un salaire de 60 000 TSh par mois. Originaire du Kilimandjaro, elle vit à Dar-es-Salaam depuis 16 ans et y possède sa propre demeure. Veuve, elle doit subvenir à ses besoins et à ceux de ses cinq enfants, qui fréquentent tous une école différente : les plus jeunes (5 et 7 ans) sont dans le primaire public, le troisième âgé de 16 ans étudie dans un établissement secondaire privé situé dans la région du Kilimandjaro, un autre (19 ans), est à Tanga, dans une école secondaire publique, le plus âgé enfin fréquente le *teacher college training* privé de Tanga. En considérant l'aide de la famille au sens large qui accueille les enfants de parents étudiant hors de Dar, nous pouvons approximativement calculer la somme restante à la fin du mois : madame X se rend à *Olympio* en dala-dala, elle dépense pour elle et ses enfants environ 20 000 Tsh par mois en frais de transport ( chaque trajet est de 150 TSh pour les adultes et 50 TSh pour les écoliers et les étudiants). A cela, nous pouvons ajouter des frais divers pour ses enfants : 1 000 TSh par enfant et ceci pour des fournitures scolaires, entretien des uniformes... Le tableau en annexe n° 16 nous offre également l'exemple du coût d'un élève pour ses parents à Dar-es-Salaam : l'ouvrage rappelle tous les frais payés sur un an : on arrive à la somme de 14 100 TSh dépensée pour des uniformes , des livres, etc.

Ces dépenses prises en compte, il reste environ 35 000 TSh à madame X pour manger, se vêtir, s'occuper de ses deux enfants...(Madame X est propriétaire, elle n'a donc pas à payer de loyer.)

Si l'on compare la somme restante aux prix des aliments de base, et on considérant que les salaires n'augmentent pas toujours en comparaison avec ces prix (l'inflation galopante a considérablement érodé le pouvoir d'achat de nombreux citadins), on comprend alors pourquoi nombre d'entre les professeurs donnent des cours privés, ou possèdent un autre emploi.



**Tableau n° 13 :**  
***prix moyen d'aliments de base, 1991-1996 (en TSh)***

|                | Poids  | 1991 | 1992 | 1993 | 1994  | 1995 | 1996  |
|----------------|--------|------|------|------|-------|------|-------|
| Sucre          | 0,5 Kg | 92,5 | 92,5 | 130  | 183,3 | 190  | 206,7 |
| Pomme de terre | 0,5 Kg | 30   | 49   | 43   | 66    | 90   | 94,7  |
| Viande         | 0,5 Kg | 250  | 268  | 390  | 600   | 710  | 725   |

Source : The United Republic of Tanzania, statistical abstract, Dar-es-Salaam, 1997, 126 p.

## 2- ... à la possession d'un second emploi.

La pratique du double emploi nous intéresse à plusieurs points de vue ; mais avant tout, il convient de noter que ce schéma n'est pas spécifique aux enseignants, il s'agit plutôt d'une logique sociale intégrée par la majorité de la population.

Au fil des dépouillements des enquêtes, les métiers apparaissent très variés, preuve que chaque personne adapte son deuxième emploi à ses compétences. D'un autre côté, cette pratique souligne l'état d'un pays pauvre où l'on ne peut souvent pas vivre correctement sans cet apport financier.

En terme de connaissance de l'espace urbain, ces petits métiers ne représentent pas un apport très important dans la mesure où nombre d'entre eux se trouvent dans le quartier de résidence de la personne (jardinage, couture, petits commerces).

a- L'activité se situe dans la zone de résidence de la personne.

Le commerce de rue occupe une place importante dans les pratiques sociales de la population. A chaque carrefour, on trouve des petites boutiques d'architectures différentes : des simples tables où se vendent gâteaux et ignames frits sur place aux stands plus modernes, attenants aux maisons. Pour beaucoup, c'est l'occasion simple de gagner un revenu supplémentaire : à *Kisutu*, une enseignante du secondaire tient une petite échoppe, elle possède également quelques volailles dont elle vend les œufs ; une autre à *Chang'ombe* cultive des tomates et des

épinards, elle les revend ensuite dans une cantine ; enfin à *Mikocheni*, une institutrice pratique la couture et vend ses confections dans la rue.

Ces activités sont souvent pratiquées par des femmes et restent localisées dans le quartier de résidence. Peut-être parce qu'elles ne désirent pas perdre de temps et d'argent dans les transports ou qu'elles veulent tout simplement rester dans un quartier qu'elles apprécient.

#### b- Les activités localisées hors du lieu de résidence.

Pour d'autres personnes en effet, l'activité complémentaire se localise dans un autre endroit de la ville, certains y consacrent donc une part importante de leur journée ou de leur semaine. A *Yombo*, un instituteur possède sa propre affaire : il fait venir des robes d'Europe et les revend en ville ; à *Mikocheni*, un autre travaille pour un journal situé de l'autre côté de la ville, quatre heures par après-midi, il dessine des caricatures afin d'illustrer des articles... Enfin certains décident parfois de prendre des cours du soir : en élevant leur *grade*, c'est-à-dire leur niveau, ils espèrent augmenter de ce fait leur salaire. Ainsi, à *Yombo*, un instituteur se rend trois fois par semaine à *Uhuru Adult lessons*, où il prend des cours contre la somme de 10 000 TSh par mois, un investissement à long terme donc...

Par ces pratiques, la personne commence à avoir une connaissance plus vaste de l'espace urbain puisqu'elle fréquente des lieux différents, la connaissance est alors multipolaire et se dessine selon les activités (lieu de résidence, de culte, endroit où se pratique le métier complémentaire, etc.). Nous le verrons, cet aspect concerne plutôt, avec des nuances, les professeurs du secondaire.

#### c- Les tutions.

J'ai délibérément intégré les cours particuliers dans la pratique des petits métiers car à mon sens, ils en suivent les modalités et les objectifs : dispensés chez soi ou à l'extérieur, ils servent à augmenter les revenus du ménage. Comme nous l'avons déjà évoqué, il est devenu interdit de donner des *tutions* dans l'enceinte des écoles (cf. annexe n° 17 article du Daily Mail : *parents, teachers in uproar over directive banning tutions in school buildings*), cependant les questionnaires des élèves du secondaire prouvent que la loi n'est pas encore bien suivie : beaucoup de professeurs y donnent encore des cours, et un enseignant de *Kisutu* peut très bien en dispenser à un groupe restreint de *Kibasila* l'après-midi.

L'analyse des réponses données par les enseignants montre que, fréquemment, les cours privés se complètent de petits travaux : ainsi à *Chang'ombe*, une institutrice au bord de la retraite donne des cours dans le primaire, cinq jours par semaine elle s'occupe de 20 élèves (matin et après-midi), à raison d'une heure à une heure et demi par jour, d'un autre côté, elle vend également ses légumes dans une cantine.

Je ne sais pas sur quels critères les élèves se basent pour choisir telle ou telle personne (proximité, oui-dire, connaissance) ni comment les professeurs trouvent ces mêmes élèves (annonce dans l'école ou à l'extérieur, information orale dans la classe) mais nous pouvons cependant dire que bien souvent, les enseignants préfèrent l'école ou leur résidence comme lieu de *tutions*, que le temps alloué à ces dernières apparaît assez important et l'on peut comprendre le mécontentement des parents ou du gouvernement lorsqu'ils évoquent le manque d'enthousiasme pendant les heures de cours effectives.

C- Espace de vie et lieux d'activités diverses, tentatives de spatialisation des activités des enseignants.

#### 1- Fréquentation d'un espace bipolaire : exemple d'une institutrice de *Yombo*.

L'institutrice qui illustre ces propos a été la première interlocutrice dans cette école, et m'a introduite auprès du directeur. Elle m'a aidée et accueillie tout au long de mes visites à *Yombo*.

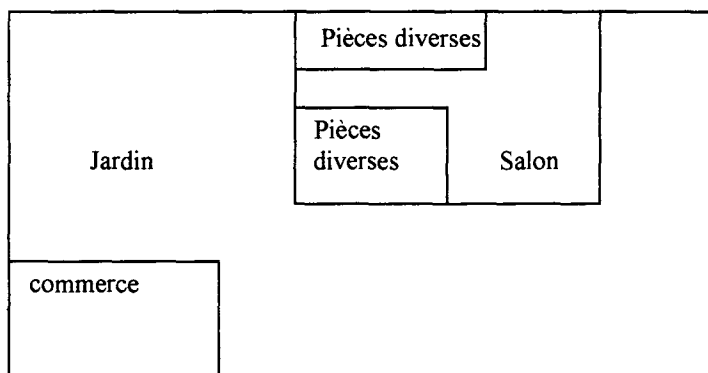
*Teacher Modest* vit et travaille à Kiwalani. Comme les élèves, sur les 45 professeurs répertoriés, seulement trois n'habitent pas dans les quartiers proches de l'école. ces derniers, à savoir Ukonga (hors carte), Kipawa et Buzu, sont cependant des zones limitrophes. D'une manière générale donc, les instituteurs habitent le quartier de l'école où ils enseignent ; on retrouve le même schéma à *Mikocheni* : 29 enseignants sur 36 résident dans le quartier même. Les autres zones se partagent entre Kijitonyama (1), *Kinondoni* (3), Msasani (2), et Mbezi (1). Je n'ai pas eu ces données pour *Chang'ombe* mais nous pouvons dire que plus l'école se localise en périphérie, plus les instituteurs cherchent à s'en rapprocher ; un modèle qui se calque sur ceux des élèves et qui se confirme par les moyens de transport utilisés par les enseignants : sur les cinq interviews de *Yombo*, trois viennent à pieds et un à bicyclette.

*Teacher Modest* enseigne l'anglais, l'histoire et les *domestic sciences\** aux élèves de *Standard IV*, elle doit donc être présente pour la deuxième *sessions* de la journée, c'est-à-dire

de 7h40 à 12h50 (comme nous l'avons vu, les écoles sont souvent surchargées et procèdent à plusieurs sessions par jour, quatre à Yombo par exemple, la première commençant à 7h40 pour s'achever à 11h40). Mariée, âgée d'une trentaine d'années, elle a deux enfants qui fréquentent un établissement privé parce que, selon elle, parler anglais est très important. Tous les jours, *Teacher Modest* va à pieds à l'école et il faut environ 15 mn pour s'y rendre. En rentrant chez elle, elle salue tout les gens qu'elle rencontre, peut-être est-ce à cause de ma présence mais elle semble connaître beaucoup de personne dans le quartier. Celui-ci est calme, propre et les maisons, de style modeste, sont bien entretenues. On sait que l'on se trouve en périphérie par l'état des routes (en terre), par la végétation plus abondante et vagabonde, par le peu d'engins motorisés rencontrés.

La maison, de type swahilie est entourée de murs à l'intérieur desquels se trouve un petit espace vert ( je ne peut pas confirmer la présence d'un jardin). A l'intérieur, une pièce principale avec frigo, électricité, puis un couloir desservant d'autres pièces (chambres à coucher, salle de bain).

**Dessin n° 4 :**  
***La maison de teacher Modest***



Source : croquis et observation personnels, 1998-1999.

Ce qui m'a surpris n'est pas la maison mais le petit magasin attenant à celle-ci et tenu par un jeune homme employé par *Teacher Modest* et son mari ; on y vend des produits de base, des fruits et légumes... Par ailleurs, l'institutrice emploie également une femme de ménage.

A travers cet exemple, nous pouvons voir le cas d'une personne évoluant sur son territoire : elle y possède sa maison, son emploi, son gagne-pain supplémentaire, ses amis, etc. C'est un espace qu'elle maîtrise car tous ces repères (sociaux, professionnels, ...) y figurent.



Un espace territoire donc, complété par la fréquentation d'un autre espace plus « utile », au sens où elle va y faire son marché une fois par semaine en général : *Kariakoo*, à environ 30 mn en dala-dala de Kiwalani, apparaît pour beaucoup d'enseignants (et plus spécialement des femmes) un espace clé dans la vie de ceux-ci. Ce quartier est un lieu de rencontre, de convivialité mais pas un espace de vie. Pour *Teacher Modest*, ce n'est qu'un point nouveau sur la carte, un lieu consommé par elle. Pour peu que cette dernière fréquente l'église de Yombo, et étant donné que sa famille habite dans la région du Kilimandjaro, c'est un espace bipolaire que *Teacher Modest* fréquente. Le quartier est pour elle une réalité à la fois sociale et fonctionnelle et l'on peut se demander si ce schéma se reproduit pour d'autres quartiers périphériques, avec *Kariakoo* (qui demeure le plus grand marché de la ville) ou avec d'autres zones de Dar-es-Salaam.

D'une manière générale, nous pouvons, tout en nuanciant, amener une conclusion : il existerait un modèle selon lequel les espaces périphériques seraient plus « vécus » par les gens qui y demeurent, la notion de territoire y est ici plus forte, comparé à d'autres espaces où vivent les enseignants.

Les autres zones fréquentées ne représenteraient que des noyaux se greffant sur la zone d'origine avec plus ou moins d'importance selon leur utilité : lieu de culte, de marché, d'habitation des proches ou des amis. C'est donc un schéma bipolaire ou parfois multipolaires mais toujours centré sur le quartier d'habitation, sur l'espace de vie à proprement parlé.

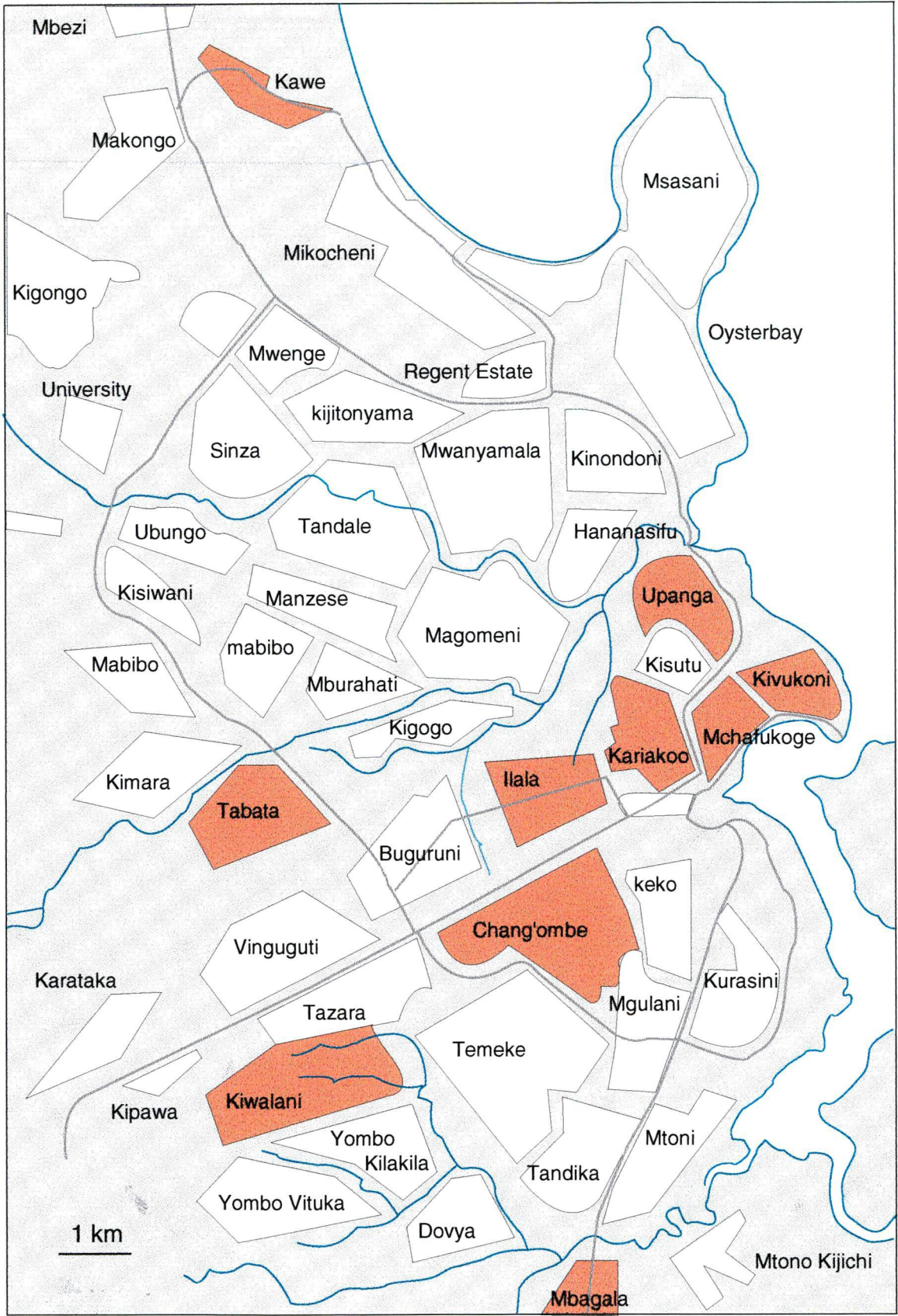
## 2- Mobilité des professeurs du secondaire, tentatives d'explication.

Si l'on compare les dessins des milieux souvent ou habituellement fréquentés (cf. croquis n° 5 et carte n° 15), nous pouvons observer une plus grande mobilité des enseignants du secondaire. Pourquoi ces derniers auraient-ils plus de marques dans la ville ?

Une personne aux revenus notables peut plus facilement se déplacer dans la ville, elle aura une approche plus globale de celle-ci, les professeurs du secondaire en sont-ils l'exemple ?

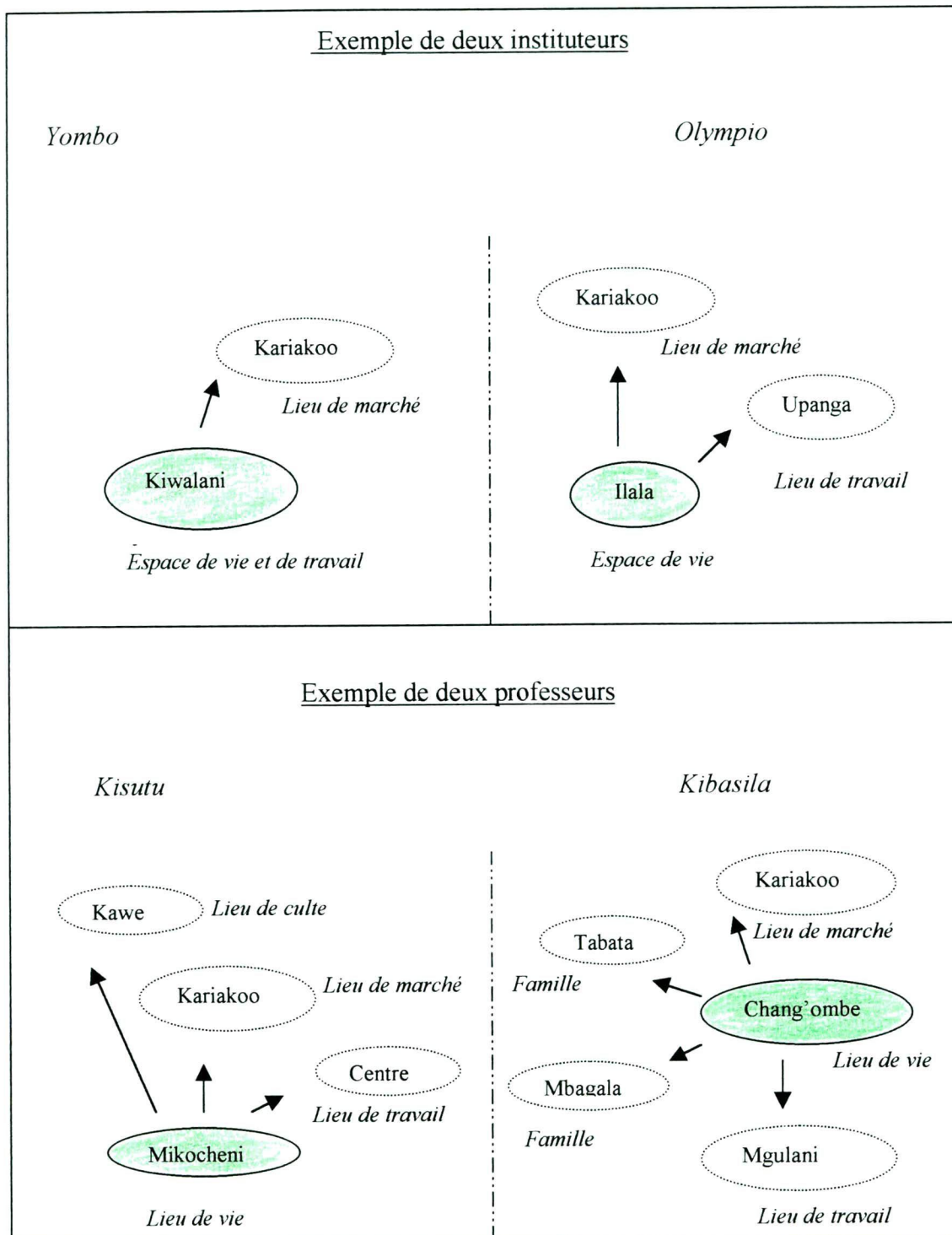
On ne peut guère avancer la réponse du salaire car les instituteurs ou les professeurs gagnent à peu de chose près la même somme, ainsi après 21 ans d'ancienneté, un enseignant du primaire reçoit 65 000 TSh par mois (*Olympio*) et 72 000 TSh\* dans le secondaire (*Azania*). D'un autre côté, l'origine géographique des professeurs n'est pas non plus une réponse, dans la mesure où, sans exception, tous viennent d'une région autre que Dar-es-Salaam (Lindi, Mara, Dodoma, Kagera, etc.) Aucun ne vient de Dar même, aucun n'a baigné dans cet espace urbain depuis plus de quinze ou vingt ans ; ce fait illustre la place particulière que tient Dar-

# CARTE N° 15 : LOCALISATION DES QUARTIERS CITES



Source : inspirée de la carte de Dar-es-Salaam, map and survey, 1995 ; interviews auprès des enseignants

**Croquis n° 5 :**  
*comparaison des espaces souvent ou habituellement fréquentés  
 par des enseignants du primaire et du secondaire*



es-Salaam au niveau du recrutement des enseignants, région très demandeuse car très peuplée et en croissance, où la part des enfants scolarisables est très importante.

Si aucun de ces arguments ne peut apporter de conclusion, peut-on apprendre autre chose en étudiant les modalités de logement ? D'une manière générale, les instituteurs sont *lodgers*, c'est-à-dire locataires et pensent pour la plupart repartir dans leur région d'origine après leurs retraites. Pour les professeurs du secondaire, sept personnes sur onze ayant répondu à cette question sont propriétaires (ils habitent Dar depuis plus de cinq ans en général), mais six sur dix pensent aussi repartir ; que nous apportent ces indications ?

. ceux qui reviennent dans leur ville ou village d'origine sont le plus souvent des locataires. Dar leur apparaît peut-être comme un endroit de passage et ils ne désirent pas connaître la ville sous tous ces angles : comme *Teacher Modest* qui vient du Kilimandjaro, elle maîtrise son espace de vie et se déplace seulement autour de celui-ci.

. si l'on peut plus facilement évoquer le terme de territoire pour les espaces de vie des enseignants du primaire, c'est peut-être parce que les établissements du premier cycle sont eux-mêmes plus insérés dans leur quartier que les écoles du secondaire : nous l'avons vu l'histoire des localisations de ces dernières témoignent plus de créations selon une utilité fonctionnelle alors que les écoles primaires relèvent d'une utilité sociale et spatiale (on retrouve en effet des écoles dispersées dans la ville).

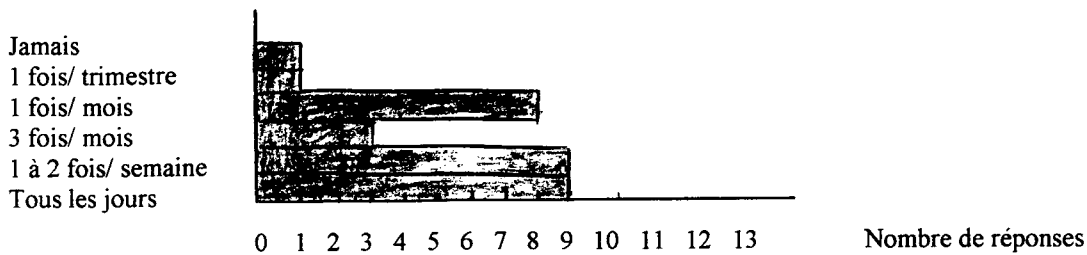
### 3- La fréquentation du centre-ville.

Le graphique suivant traduit de façon plus visuelle les réponses apportées à la question : « à quelle fréquence allez-vous au centre-ville ? .» Nous prendrons comme limite du centre les quartiers de Kisutu, Machafukoge et Kivukoni ; une limite fixée par les pouvoirs locaux et non par le vécu et les pratiques des citoyens, pas question de centralité donc mais du centre en tant qu'accumulation de services et d'équipements que l'on ne trouve pas toujours ailleurs.

La question a été posée aux enseignants interviewés dans les écoles primaires et secondaires. Pour les sondés, le centre-ville se limite plutôt à plusieurs rues et non pas à des quartiers tels Kivukoni, Mchafukoge ou Kisutu. Ces routes sont pour la plupart des artères commerçantes, telle *Samora avenue* où l'on compte un éventail varié d'activités, allant des magasins de vêtements aux restaurants en tout genre, en passant par les bureaux de change ou les boutiques de mobiliers et de matériels divers. Cette rue, sûrement la plus parcourue et la



**Graphique n° 1 :  
fréquentation du centre-ville**



source : interviews des enseignants, Dar-es-Salaam, 1998-1999.

plus connue est la seule zone piétonne, d'où sa fréquentation (c'est à la fois une promenade publique et une rue commerçante), d'un autre côté, lorsque l'on interroge les élèves sur le premier nom de rue leur venant à l'esprit, une majorité évoque également *Samora*.

On retrouve de même, *Maktaba avenue*, laquelle représente le nœud routier important de Posta ou *Sokoine drive*, artère plus calme mais toujours en position centrale.

Le graphique met en relief trois fréquences principales : la première, « tous les jours », illustre la réponse des professeurs de *Kisutu secondary school*, mais aussi d'*Olympio* : beaucoup de personnes travaillent effectivement dans le centre-ville ou doivent le traverser ne serait ce que pour prendre un dala-dala (*Olympio*).

Les deux autres fréquences, à savoir « une fois par mois » et « une à deux fois par semaine », regroupent des instituteurs ou des professeurs habitant des quartiers très différents, mais aussi enseignant dans des écoles plus ou moins éloignées du centre : *Chang'ombe*, *Tambaza*, *Mikocheni*... Parmi les raisons apportées à la fréquentation du centre, on retrouve souvent celle du *shopping*, de la promenade, notamment chez les femmes qui viennent une ou deux fois par semaine ; certains par contre, s'y rendent plutôt pour des affaires privées, pour la présence de services comme la banque au la poste. Dans ce cas, nombreux sont ceux qui viennent une fois par mois, habitude visible à Posta, où tous les débuts de cette période, des centaines de personnes viennent déposer leur salaire.

En résumé, nous avons ici les principales fonctions du centre-ville de Dar-es-Salaam récapitulées : des activités économiques, des bureaux administratifs, des banques, etc. Tous les services y sont réunis ; plus qu'un lieu de loisir ou de rencontre, c'est un espace pratiqué pour les facilités qu'il possède. Par ailleurs, ce n'est pas un « lieu de dépenses » : beaucoup de femmes préfèrent acheter à Kariakoo, d'autant plus que les magasins de produits alimentaires

restent restreints (ouverture d'un supermarché en plein centre en Janvier 1999), et souvent chers.

La fréquentation régulière et la notoriété de Kariakoo peut faire de ce quartier un indice de centralité : centralité dans les pratiques, d'un côté, mais aussi dans l'espace, puisque la zone se localise à l'Ouest du centre et n'est séparé de lui que par l'ancien cordon sanitaire appelé *Mnazi Moja* ; centralité enfin, dans la mesure où le marché, endroit le plus fréquenté du quartier se situe au centre même de Kariakoo.

Au total, pour la plupart des enseignants, le centre ville est un espace réduit, symbolisé par les bâtiments administratifs, les grandes artères, les banques, ... Un lieu fréquenté de façon plus ou moins régulière mais qui n'en fait pas pour autant un lieu de vie, et dont les « visites » ne paraissent pas « vitales », certaines personnes évitant même de s'y rendre, comme cette institutrice de Kiwalani, qui préfère fréquenter les lieux environnants (marché de Kipawa par exemple) ou ce professeur de *Kibasila* qui se rend dans le centre-ville une fois par trimestre seulement.

## **Chapitre II**

### **Les élèves dans la ville**

Les questions abordées précédemment évoquent tour à tour l'élève dans l'école (équipement scolaire, passage du primaire au secondaire), l'élève dans son quartier (insertion des écoles primaires, logique de proximité des étudiants du secondaire), mais jamais l'élève dans la ville. Citadin à part entière, l'élève vit la ville et se modèle une image de celle-ci basée sur son vécu, des images ou des ouï-dire. Personne ne connaît entièrement la ville ; pour les enfants, la connaissance de Dar-es-Salaam est d'abord transmise par les proches et leurs habitudes de citadins car bien souvent ils n'ont pas circulé seuls loin de leur quartier de résidence (nous l'avons vu à travers les aires de recrutement de *Yombo* ou *Mikocheni*). En ce qui concerne les étudiants, la ville semble déjà plus connue, ils parcourent un espace réseau conçu par la fréquentation de lieux tels l'école, la bibliothèque, les endroits de rencontre, amis ou famille. Les questions posées aux élèves du secondaire ont permis la réalisation de cartes de représentations de la ville basées sur quatre critères : l'idée des quartiers les plus riches, les

plus animés, les plus dangereux et les plus vieux. Les enquêtes réalisées auprès des élèves du primaire sont plus sommaires et limitées à trois questions : les endroits fréquemment visités, ceux qu'ils préfèrent et ce qu'ils n'aiment pas.

Au total, un aperçu du Dar-es-Salaam des jeunes scolarisés.

## A- Les représentations des étudiants.

Sansault écrivait à propos des quartiers : « **la ville mal connue s'oppose à une réalité pleine, proche, balisée.** » L'espace urbain est en effet une entité plus ou moins importante que personne ne maîtrise en totalité. Sur cette connaissance imparfaite se greffe celle plus approfondie de son quartier et de ses zones limitrophes où les citadins, les élèves évoluent en tissant un réseau de relations diverses.

L'intérêt d'une étude des représentations réside dans l'approche globale que nous pouvons faire de la ville ; cet espace mal connu nous parle, de façon parfois stéréotypée certes, mais nous parle simplement et globalement.

### 1- L'animation et le danger.

L'étude comparative des deux cartes ci-après est intéressante parce qu'à la fois complémentaire et contradictoire. Les quartiers dits « dangereux » restent concentrés dans deux grandes zones : le district de Temeke d'une part, *Morogoro Road* et ses environs d'autre part. A cette disposition concentrée s'oppose celle plus éclatée des quartiers dits « animés » : c'est peut-être parce que cette notion recoupe différents sens pour les étudiants, portant à faire figurer une gamme de quartiers très hétéroclites sur la carte, du plus riche au plus démuné, de la zone centrale à des lieux plus périphériques.

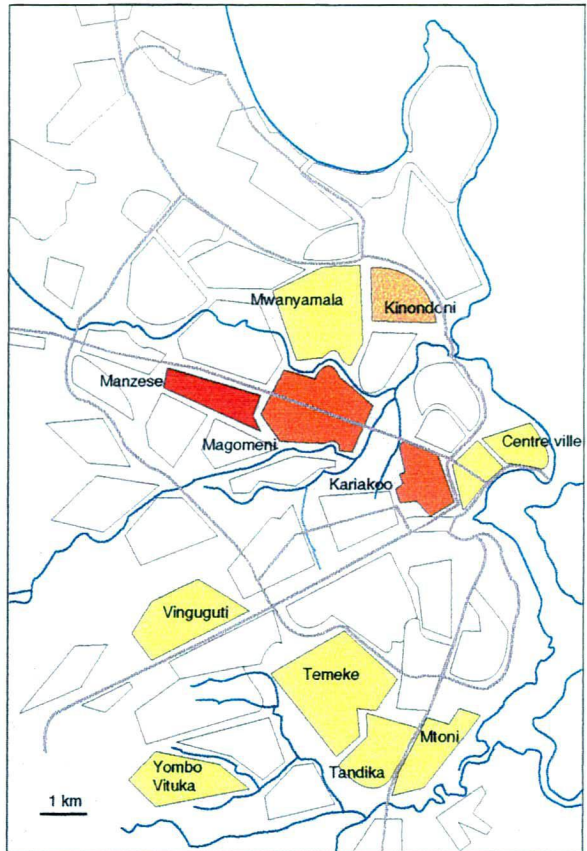
#### a- les quartiers dangereux.

Pour les étudiants, le danger est associé de façon claire à Manzese: à *Kisutu* par exemple, 42 % des élèves n'aiment pas ce quartier et à *Kibasila*, 68 % ont répondu « Manzese » à la question du quartier considéré comme dangereux. Les oui-dire jouent ici considérablement car nous pouvons penser que bien peu d'élèves se sont effectivement rendus, ne serait-ce qu'une fois, dans ce quartier. La zone est habitée par de nombreux squatters (cf. annexe n° 9), c'est-à-dire des citadins installés dans leur habitation sans titre de propriété ; ils se partagent

Carte n° 16 :  
les endroits "dangereux" de Dar-es-Salaam

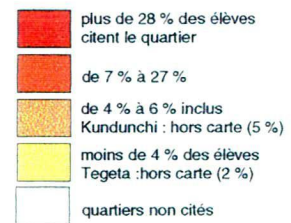
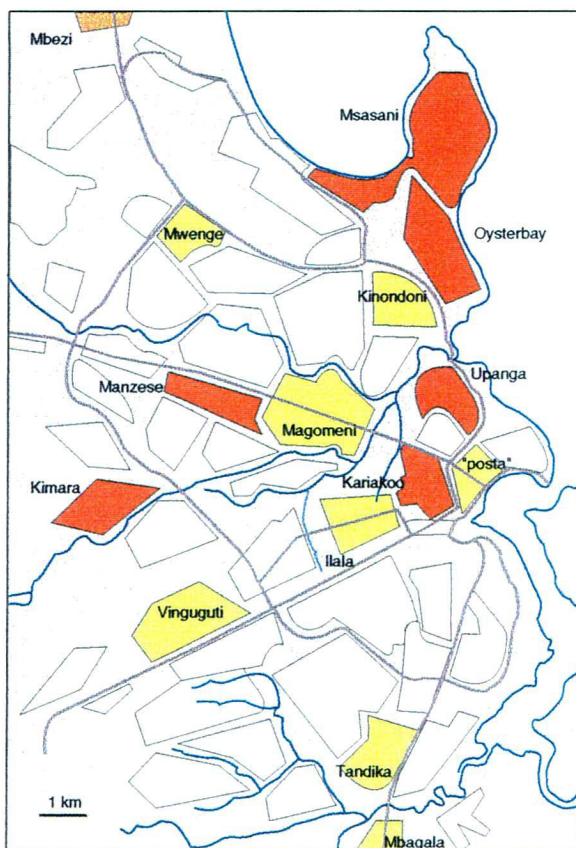


Discretisation par seuils observés.



Source : questionnaires des étudiants des trois écoles secondaires, 1998-1999, sur 64 réponses.

Carte n° 17  
les endroits les plus "animés" de Dar-es-Salaam



Discretisation par seuils observés.

Source : questionnaires des étudiants des trois écoles secondaires, 1998-1999, sur 43 réponses.



un espace où la pression foncière est de plus en plus forte, où les équipements publics, sanitaires ou routiers par exemple, font cruellement défaut. La pauvreté, omniprésente amène avec elle son lot de voleurs, mais aussi de tensions et de violence. Il semble donc que la foule, l'animation, soit synonyme de danger, tout comme la pauvreté ou la configuration du quartier : toutes les zones considérées comme dangereuses présentent en effet des « **paysages de la pauvreté** » (de Lomé à Harare, Gervais-Lambony, p.312) comme Temeke, Mwanyamala, Yombo-Vituka ou Magomeni.

Les quartiers dits dangereux sont également des zones périphériques, souvent mal desservies par les transports en commun, encore mal ou partiellement équipées (électricité, routes asphaltées, etc.). Yombo est un bon exemple, de même que Mtoni ; ici peu d'animation le soir, les gens préfèrent rester dans l'enceinte de leur demeure. C'est donc l'isolement et le manque d'équipement qui font de ces quartiers des espaces « dangereux ».

Paysages de la pauvreté et espaces périphériques, l'image du danger se profile également dans les zones très animées telles Vinguguti, Magomeni ou Kariakoo. L'étude comparative nous offre un aperçu clair puisque ces trois quartiers se retrouvent dans les deux cartes mises en vis-à-vis : les artères routières et plus généralement les infrastructures de transport marquent la ville très fortement et sont ici associées au danger ; Vinguguti sur Nyerere Road et Magomeni scindé en deux par Morogoro Road sont des zones de nœuds routiers importants : c'est ici que l'on prend un dala-dala\* vers le centre ; se sont installés des marchands le long des routes, et le va et vient est permanent. A Kariakoo, marché urbain le plus important de la ville, localisé, qui plus est, dans le quartier africain par excellence de Dar-es-Salaam, l'animation est aussi à son comble, quartier bondé du matin au soir, c'est l'endroit incontournable pour bon nombre de ménagères et de familles entières. Dans ces quartiers en mouvement, vols et accidents sont monnaie courante amenant les étudiants à considérer ces lieux comme dangereux.

La carte montre enfin la présence du centre-ville. Les étudiants ont été interrogés sur ce qu'ils considéraient caractéristiques du centre, beaucoup ont évoqué le monde et la foule en général, mais aussi et souvent les voleurs, les mendiants et les enfants des rues, qui, à chaque carrefour ou feux de signalisation quémangent quelques pièces. Cette zone de Dar-es-Salaam figure sur la carte des endroits considérés comme dangereux et animés ; les causes diffèrent à chaque cas et les appellations changent de façon significative : le centre en général est considéré comme dangereux alors que Posta seul est vu comme un quartier animé.

## b- Les facteurs d'animation.

Danger et animation ne se recoupent pas toujours. Comme nous l'indique la carte, les quartiers dits animés sont très dispersés, aucun ne se détache véritablement des autres : les facteurs d'animation sont donc très variés pour les étudiants de Dar-es-Salaam, l'image collective est ici moins nette.

Il existe tout d'abord des quartiers qui offrent des activités de loisir diverses : ce sont les zones résidentielles de Msasani, Oysterbay, Mbezi ou Upanga. Celles-ci bénéficient d'équipements et d'installations qui attirent les populations venant se détendre à *Coco Beach*, se promener au *Sleepway* ; c'est également ici que l'on trouve les principaux restaurants et hôtels de luxe, les bars à la mode, le Yacht Club, etc. Pour beaucoup d'étudiants enfin, c'est la présence d'associations sportives qui fait d'un quartier un lieu animé comme Upanga avec le centre de *Don Bosco* ou le *Ghymkana* près du golf.

Certains quartiers sont animés par les activités qui y prennent place ; Mwenge par exemple : en tant que nœud routier, la zone pourrait avoir cette connotation négative qu'ont certains quartiers comme Vingunguti ou Magomeni, cependant il n'en est rien ; c'est en effet l'arrêt incontournable pour les étudiants se rendant à l'université, son marché artisanal attire également de nombreux touristes et fait la renommée de ce quartier en expansion. Posta apparaît sous le même angle : nous l'avons vu, les activités y sont développées grâce aux banques, hôtels et autres commerces. Pour beaucoup d'étudiants, une des caractéristiques principales du centre est la hauteur et la grandeur des bâtiments, à l'image des villes occidentales par exemple. Comme le souligne Gervais-Lambony, « **bâtiments modernes et symboles urbains structurent les représentations des adolescents alors que les pratiques n'ont qu'un rôle secondaire.** » (de Lomé à Harare, p.307). On retrouve ainsi des permanences dans les réponses apportées aux caractéristiques du centre : *Askari Monument* reste pour beaucoup un des emblèmes principaux du centre-ville, aux carrefours de *Samora Avenue* et de *Maktaba Street*, c'est un repère pour bon nombre de citoyens. Beaucoup citent également de grands hôtels comme le *Kilimandjaro*, vestige de l'époque socialiste, ou le tout récent *Sheraton* (1993), bâtiment imposant et luxueux évoqué non seulement par les élèves du secondaire mais aussi par les écoliers de plusieurs classes du primaire. Enfin, le centre est synonyme de pouvoir et de richesse car c'est ici que se concentrent les grandes instances politiques du pays (Ministères et Présidence), les banques, les bureaux de change, etc.

## 2- La perception de l'ancienneté.

La carte des représentations des quartiers les plus vieux recoupe assez bien celle de la ville entre 1961-1969 (cf. annexe n° 16 bis). Comme nous le savons la croissance de Dar-es-Salaam s'est faite de façon concentrique à partir du port et donc du quartier du centre-ville. Or, pour les étudiants, c'est Kariakoo qui apparaît comme la zone la plus ancienne : elle fut construite en 1891 lors du premier plan de la ville réalisé par les Allemands (c'est ce que l'on appelait à l'époque un *bawordnung*). Ilala et Manzese, mentionnés ensuite sont des quartiers périphériques déjà construits en 1961 sans pour autant être très anciens. Il semblerait que pour les élèves, la notion d'ancienneté rejoigne celle de la pauvreté : Ilala et Kariakoo offrent des bâtiments délabrés et des espaces plus ou moins laissés pour compte ; Manzese, quartier de *squatters*, possède un environnement qui reflète le niveau socio-économique de la population avec des routes inachevées, des maisons en matériaux de récupération, etc.

On retrouve également des quartiers périphériques de créations plus ou moins récentes comme Mbagala, Tandika ou Kipawa : l'environnement laisse une impression d'inachevé, **« il semble que , comme les enfants, les adolescents soient plus sensibles à l'aspect du quartier qu'à son âge réel. »** (Gervais-Lambony, p.316).

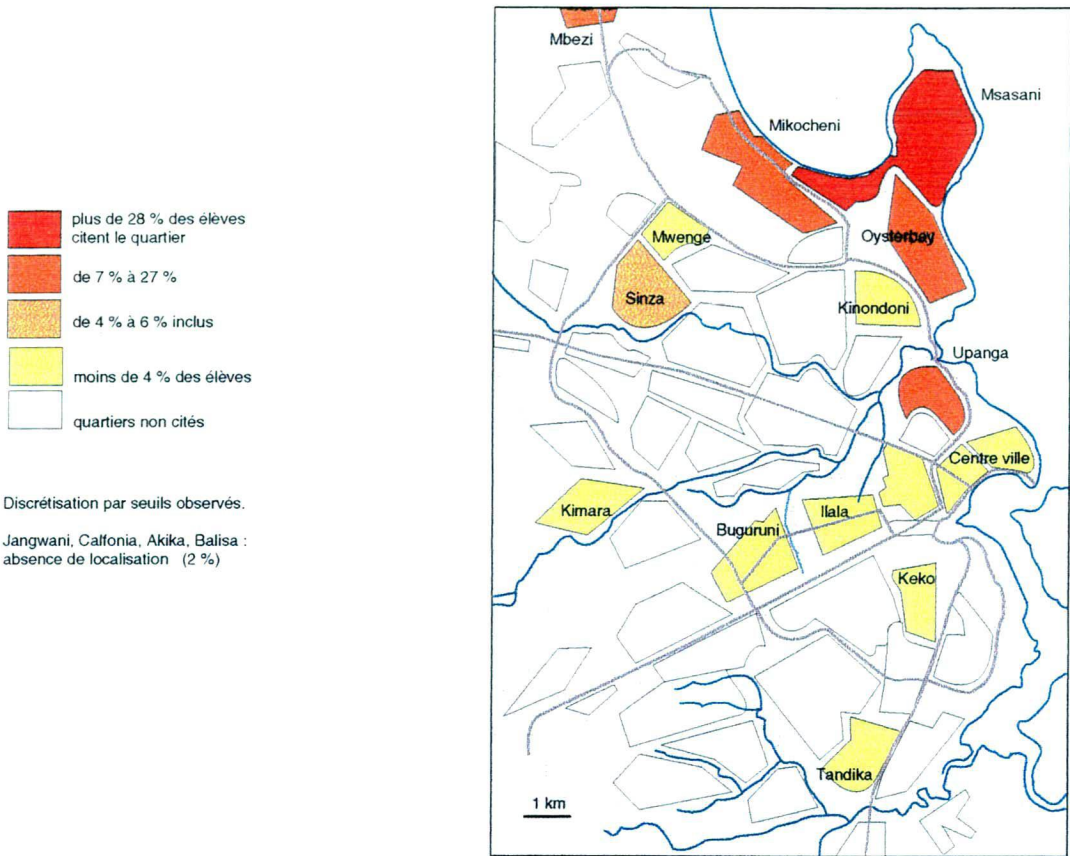
D'un autre côté, figurent des quartiers résidentiels tels Msasani ou Oysterbay ; ce dernier existe déjà en 1945 et c'est ici que vit la population européenne riche, les domestiques demeurant dans la zone limitrophe de Kinondoni. La baie de Msasani est depuis le début du siècle une vaste plantation de sisal, aménagée après les années 1960 sous la pression d'une population aisée désireuse de s'approprier un endroit agréable, ouvert aux vents marins..

D'une manière générale, les quartiers cités restent dans un rayon limité aux alentours du centre et de sa proche périphérie, preuve du poids de l'histoire dans les représentations de la ville.

## 3- Les quartiers riches de Dar-es-Salaam.

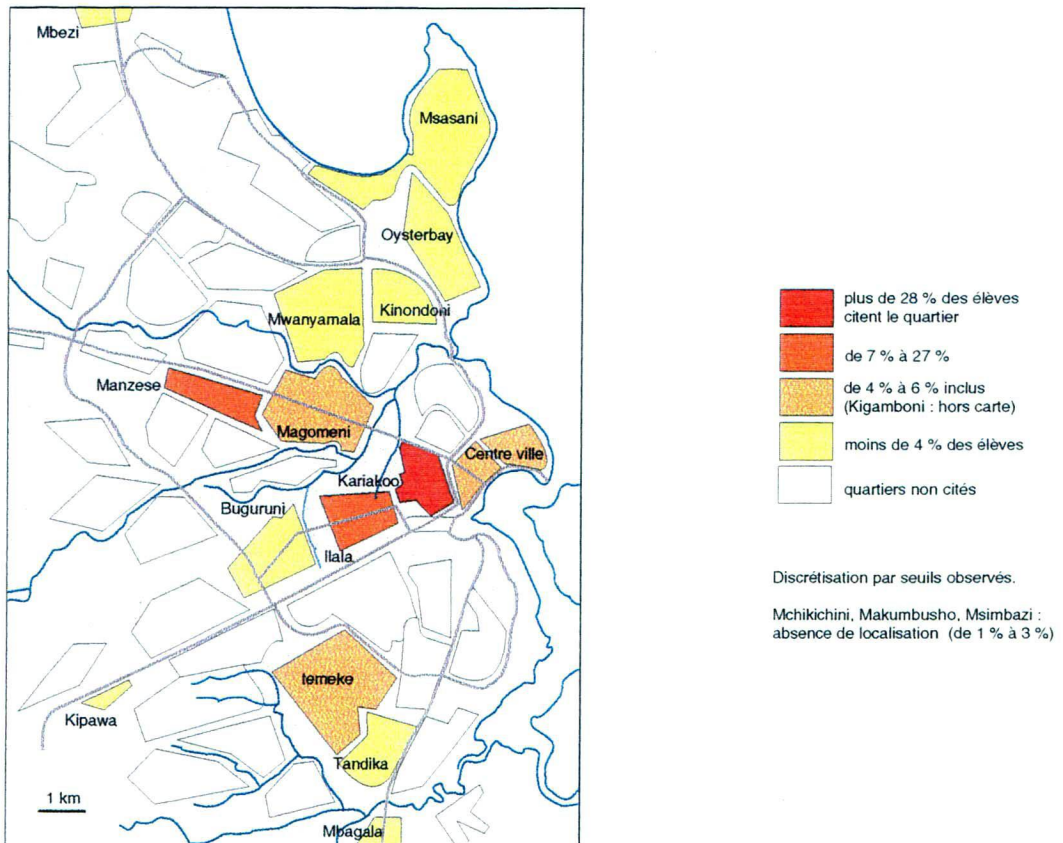
La carte des quartiers riches est sûrement celle qui reflète le plus la réalité : quatre zones se détachent clairement et ce sont effectivement ces derniers qui regroupent les populations les plus riches de la ville, selon le *urban planning area* de la *Dar-es-Salaam city commission*, les densités sont ici les plus basses de la ville avec 33 habitants/km<sup>2</sup> à Oysterbay, 36 habitants/km<sup>2</sup> à Mikocheni ou 81 habitants/km<sup>2</sup> à Upanga. On peut alors comprendre les représentations que se font les citoyens de Kariakoo, lorsque l'on sait que la densité est ici de

Carte n° 18 :  
les endroits "riches" de Dar-es-Salaam



Source : questionnaires des étudiants des trois écoles secondaires, 1998-1999, sur 64 réponses.

Carte n° 19 :  
les endroits les plus "vieux" de la ville



Source : questionnaires des étudiants des trois écoles secondaires, 1998-1999, sur 70 réponses.



311 habitants/km<sup>2</sup>. Au total, les quartiers dits « riches » se localisent plutôt au Nord de la ville le long de l'Océan indien alors que les zones plus populaires sont au Sud ou plus à l'intérieur des terres. Certains quartiers se détachent également, tout en gardant des valeurs faibles : Kimara, Keko, ou Buguruni sont de ceux-ci. Les réponses viennent peut-être d'étudiants ayant récemment déménagé, et qui, par rapport à leur quartier d'origine, sont bien installés.

D'une manière générale, les zones riches de Msasani, Oysterbay, Mikocheni ou Upanga se présentent de la même façon : un habitat résidentiel de faible densité où les maisons s'individualisent facilement, des routes asphaltées, souvent, mais toujours calmes et non encombrées, un environnement tranquille et agréable, signe extérieur d'un entretien rendu possible par l'appartenance à une classe socio-économique aisée.

Cette analyse des représentations nous amène à mettre en relief plusieurs points :

- l'influence des paysages est fondamentale dans l'appréhension de tel ou tel quartier, dans la mesure où l'habitat reflète la structure sociale d'une population, les techniques et les matériaux sont l'expression d'un milieu physique et social.
- chaque représentation de tel ou tel quartier est originale car elle reflète le vécu de chaque citoyen.

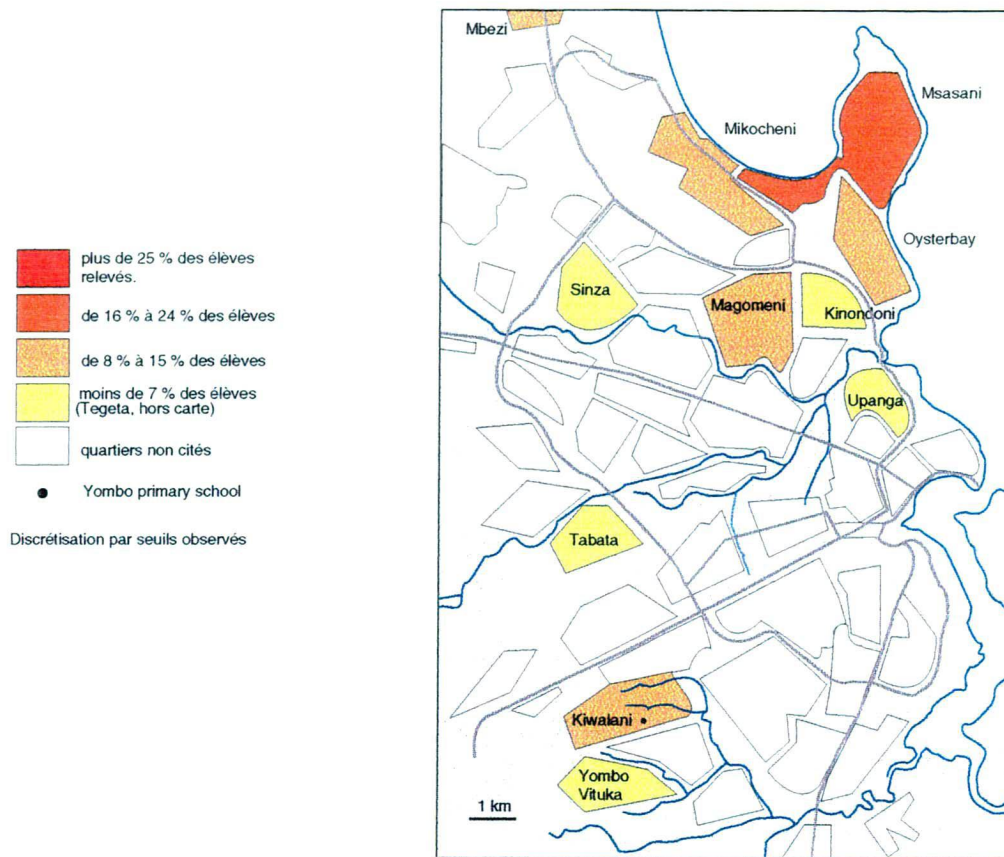
## B- Le Dar-es-Salaam des étudiants.

### 1- Une image dichotomique de la ville.

Les cartes qui suivent illustrent assez clairement ce propos, elles ont été réalisées dans le primaire à partir de la question : « quel quartier préfères-tu ? » et « quel quartier aimes-tu le moins ? »

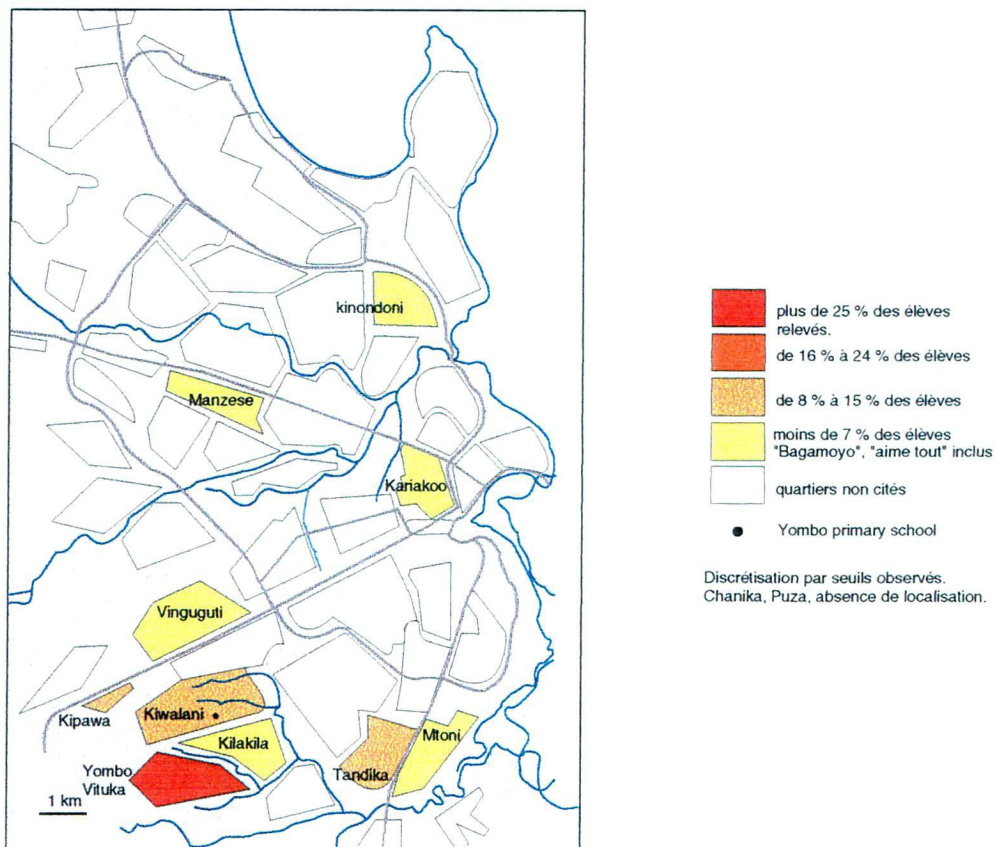
A *Yombo primary school*, Dar-es-Salaam prend une dimension où le Nord et le Sud s'opposent nettement : Msasani, le quartier le plus cité, mais aussi Oysterbay, Mikocheni ou Mbezi sont pour la plupart des quartiers blancs et riches, alors que la partie Sud comme Tandika, Kipawa ou Kiwalani est plutôt habitée par une classe moyenne ou basse. Les enfants demeurant en large périphérie ont souvent un sentiment d'isolement par rapport au centre, aux « beaux quartiers » ou à l'Océan même ; se rendre dans des lieux comme *Coco beach* à Oysterbay ou Posta dans le centre s'avère très long et parfois trop coûteux pour certains ; la concentration des quartiers mal-aimés autour du lieu de résidence exprime peut-être donc la frustration de certains écoliers qui ne peuvent se déplacer comme ils le voudraient.

Carte n° 20 :  
les quartiers "préférés" de la ville, Yombo primary school



Source : questionnaires distribués sur une classe de Standard VII, soit 38 réponses.

Carte n° 21 :  
les quartiers mal aimés de la ville, Yombo primary school



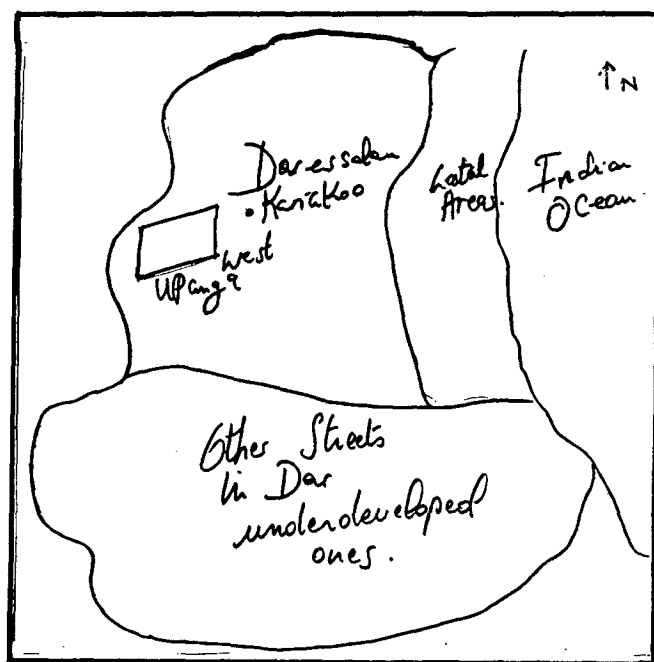
Source : questionnaires distribués sur une classe de Standard VII, soit 38 réponses.

Pour les élèves de cet établissement, les représentations de Dar-es-Salaam sont marquées par ce contraste important. Nous pouvons cependant penser que les quartiers riches ont été cités par oui-dire et que les quartiers « mal aimés », ceux de l'école en l'occurrence, l'ont été parce que pratiqués au quotidien. Dénués de charme et de mystère, ils sont moins intéressants et donc moins appréciés. Le même schéma se retrouve à Chang'ombe, comme nous le montre la carte n° 22, les quartiers mal aimés se concentrent dans le district de Temeke, tout en recoupant d'autres zones comme Manzese ou Kariakoo, qui sont souvent associées au danger ou à l'animation.

D'un autre côté, les quartiers appréciés sont également les zones dites « riches » : 26 % des écoliers de Chang'ombe citent Oysterbay, 13 % Mikocheni ou Kunduchi.

L'opposition Nord-Sud, riche-pauvre peut paraître simplifiée voire simpliste, cependant Milton Santos explique : « l'opposition entre quartiers riches et quartiers pauvres, (...) le contraste est la réalité quotidienne des pays sous-développés, si bien que, dans la plupart des cas, ces catégories sont extrêmement tranchées. » (Santos Milton, *les villes du Tiers -Monde*, Paris, Genin, 1971, 203 p.)

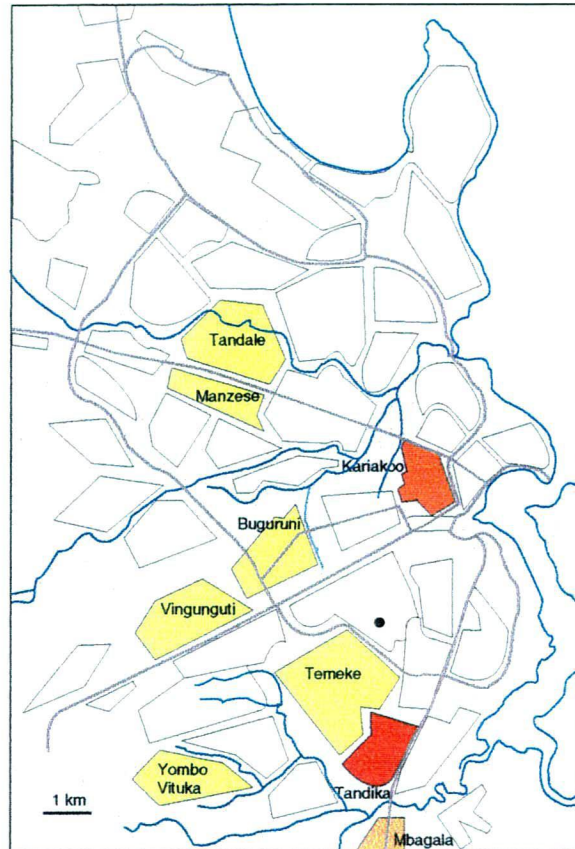
Croquis n° 6a :  
Une vision bien tranchée de la ville



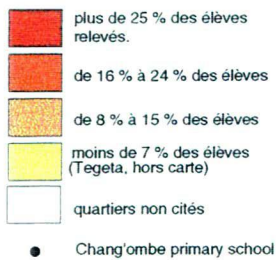
Croquis réalisé par un étudiant d'Azania. Celui-ci sépare la ville en trois grandes zones : la partie océane (*costal area*) qui englobe le port, le centre, les plages de *Kunduchi* ou *coco beach* ; une zone plus ou moins centrale dans laquelle figure deux lieux importants pour l'étudiant : Kariakoo et Upanga, quartier où se trouve son école. Enfin, nous pouvons observer le caractère tranché de sa délimitation des zones « pauvres » (*underdeveloped*) qui recoupe assez bien les quartiers de Kiwa -lani, Temeke, etc.

Nous pouvons ensuite analyser les réponses de *Kisutu* ou *Olympio* : alors que les quartiers « mal aimés » restent assez concentrés, avec des réponses plus ou moins identiques dans les deux écoles, ceux qui sont appréciés s'avèrent plus dispersés dans la ville avec par exemple à *Kisutu* : Oysterbay, mis en avant par 4 % des élèves, Kijitonyama ensuite et dans la même

Carte n° 22 :  
 les quartiers mal aimés de la ville, Chang'ombe primary school.



Source : questionnaires distribués sur une classe de Standard VII, soit 31 réponses.



Discrétisation par seuils observés.  
 Teruli : absence de localisation



proportion, enfin Upanga avec 15 % ou Mbagala (8 %).

La variété des quartiers se retrouve pour *Olympio* et nous amène à une première conclusion : l'image de Dar-es-Salaam est d'autant plus tranchée que les réponses viennent d'enfants demeurant dans des quartiers périphériques, et si les élèves de *Kisutu* ou *Olympio* peuvent énumérer plus de lieux, c'est qu'ils parcourent la ville de façon plus fréquente (comme nous l'avons vu les enfants de ces deux écoles du centre habitent des zones très variées). Tout ceci rejoint l'étude de l'insertion des écoles dans le paysage et dans la ville : une école située loin du centre fait partie intégrante du paysage, de son quartier et des pratiques urbaines de ses habitants, les élèves y ont une vision plus tranchée de Dar car « l'aire de connaissance » (Gervais-Lambony p.284) de la ville se limite souvent aux quartiers limitrophes et aux lieux souvent fréquentés.

## 2- De la rue, au quartier et à la ville, la structuration de l'espace urbain.

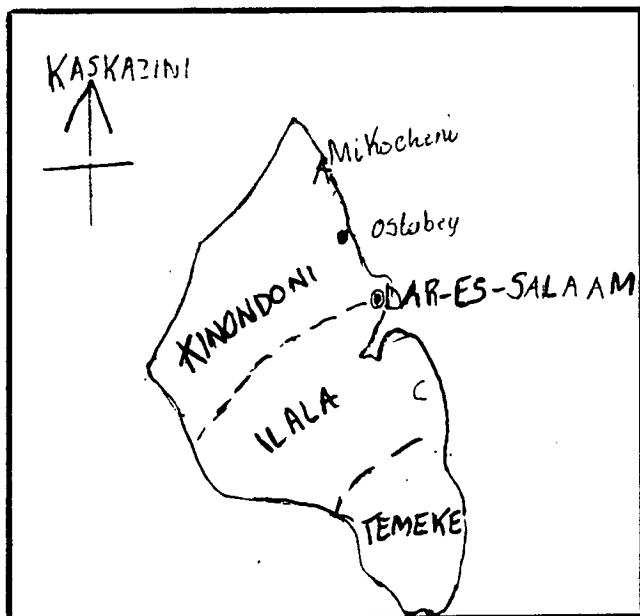
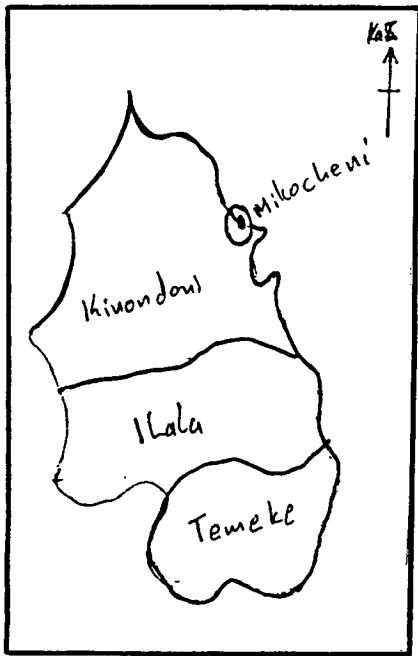
Kevin Lynch, dans ses différentes études a constaté que l'apparence visuelle d'une ville varie considérablement d'un individu à l'autre. Parmi toutes les images mentales, on retrouve cependant des structures permanentes qui forment l'ossature de la ville. L'école en fait-elle partie ?

**a- « Le quartier, c'est le lieu de la spontanéité, des automatismes dans la pratique et dans les rencontres ».** Abraham Moles

Les dessins suivants ont été réalisés par des élèves du primaire mais figurent également quelques illustrations réalisées dans les établissements secondaires. Tous évoquent l'importance du quartier comme lieu de vie, sa place dans la ville, et dans leur quotidien.

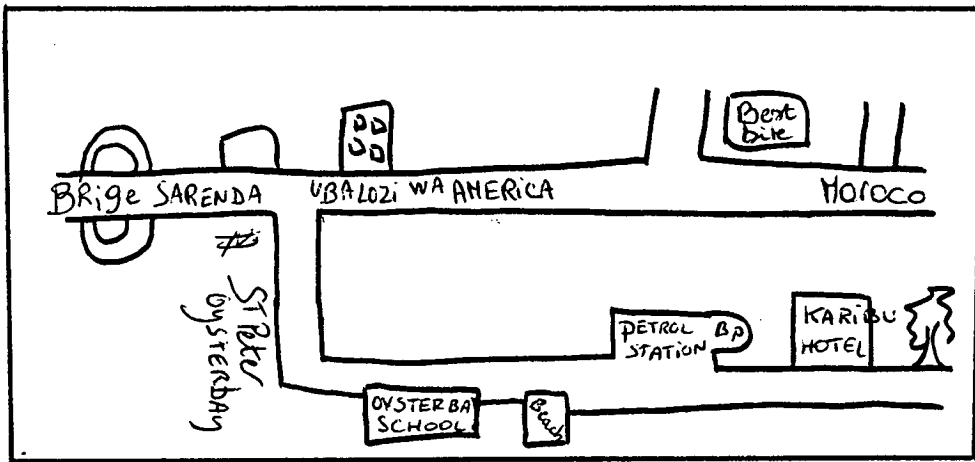
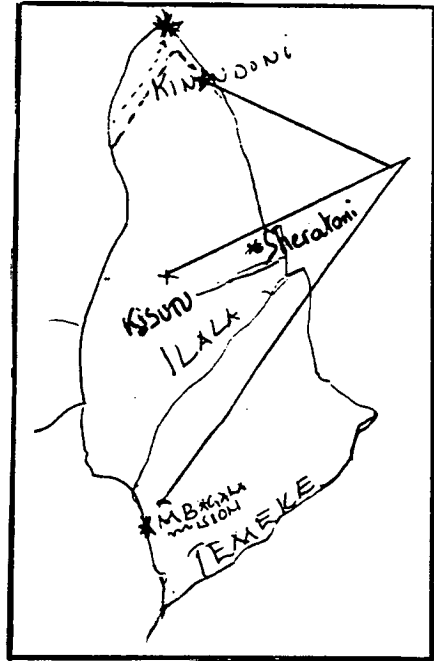
A *Mikocheni primary school* (voir planche croquis n°6), cette situation se retrouve sur de nombreuses cartes, le quartier prime sur tout le reste de Dar-es-Salaam, avec parfois la figuration de zones limitrophes comme Oysterbay par exemple ou encore Kinondoni, confirmant par là même « l'effet de proximité » évoqué dans l'ouvrage *De Lomé à Harare*. Les élèves localisent plus Mikocheni qu'ils ne le décrivent, c'est véritablement une entité à part entière, au contraire des élèves d'*Olympio* par exemple, qui, de leur côté, réalisent des cartes plus ciblées (voir planche croquis n° 7), faisant apparaître non pas leur quartier de résidence en général mais des points de repère que l'on retrouve dans de différents dessins : l'église de Mwenge pour un enfant de cette zone, le *Karibu hotel* sur *Haile Sélassié Road* ou

Planche croquis n° 6 b :  
 Dessins des élèves de Mikocheni

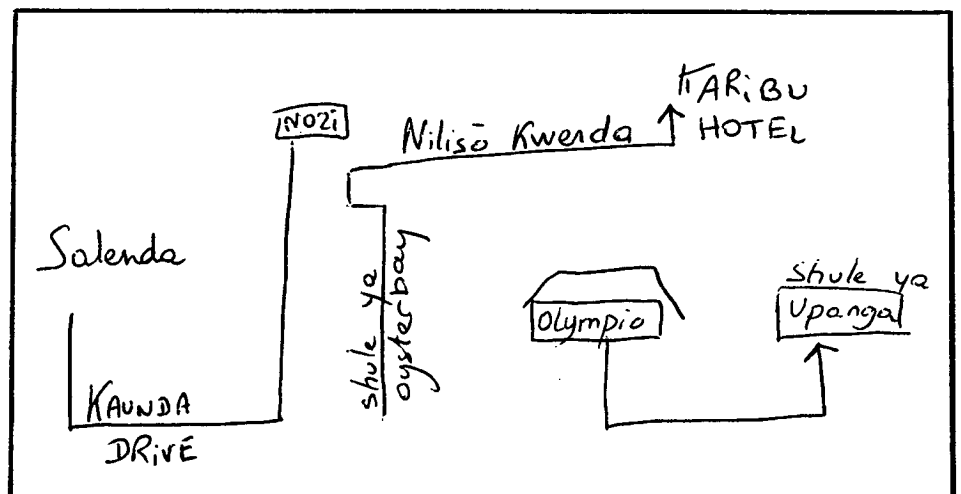


Source :  
 Interviews des élèves,  
 Dar-es-Salaam, 1998-1999

Planche croquis n° 7:  
Croquis des élèves d'Olympio



Source :  
croquis effectués lors des interviews,  
Dar-es-Salaam, 1998-1999



l'ambassades Etats-Unis pour les enfants habitant Oysterbay ou Masasani. Dans de nombreux cas, les écoles d'Upanga, Olympio et Shaaban Robert apparaissent sur les dessins, peut-être preuve que l'école est un élément capital de réussite sociale ou un signe important dans leur vision de la ville.

Au total, le quartier est une entité très importante perçue de manière plus ou moins globale selon les élèves (et peut-être selon le niveau socio-économique : un élève de *Mikocheni* dira qu'il habite Mikocheni alors qu'un élève d'*Olympio* dira qu'il habite telle rue en face de tel endroit).

Cette primauté du quartier se retrouve chez les étudiants, pour l'un, c'est le seul lieu figuré sur la carte (voir planche croquis n° 8, dessin 4) pour l'autre, on retrouve les principaux lieux fréquentés : l'école, la plage, Kariakoo et le lieu de résidence avec cette particularité qui fait de Kigamboni un quartier non pas séparé du reste de la ville par la mer, mais partie intégrante de Dar. La fréquence des migrations pendulaires effectuées par cette étudiante rend la distance moins grande et diminue les obstacles dans ses représentations de son quartier par rapport au reste de l'espace urbain (planche croquis n° 8, dessin 5).

**b-** La ville : un espace réseau marqué par les lieux souvent fréquentés et structurée par les moyens de transport.

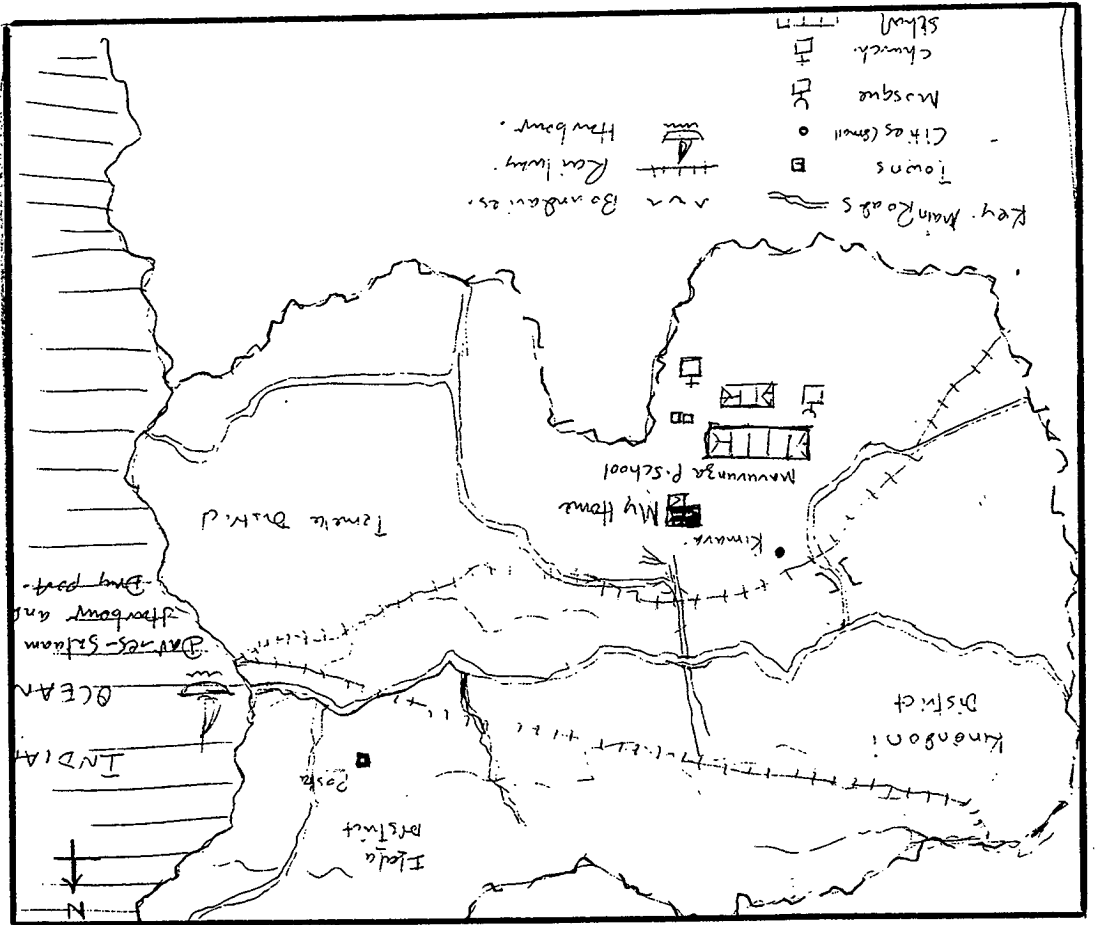
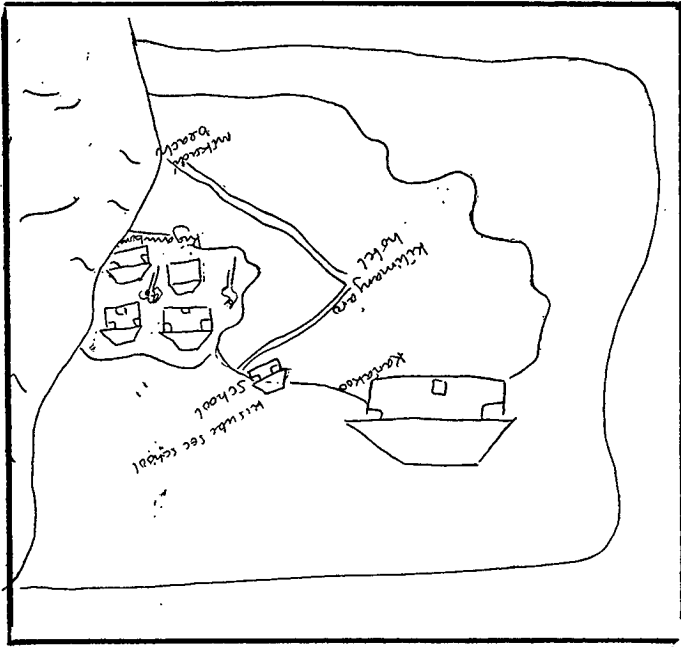
Les dessins des élèves de Chang'ombe sont intéressantes car elles reflètent l'importance des voies de communication dans une ville : les différents espaces fréquentés ne sont pas juste localisés sur la carte mais intégrés les uns aux autres par des artères routières plus ou moins importantes, comme *Mandela Road* qui dessert une grande partie du district de Temeke. C'est donc un espace réseau structuré par les nœuds routiers, les voies de chemin de fer (la gare de Tazara apparaît dans un dessin et les élèves du secondaire font souvent apparaître les rails), mais aussi les carrefours, les cours d'eau ou plus simplement l'Océan Indien (cf. planche croquis n° 9).

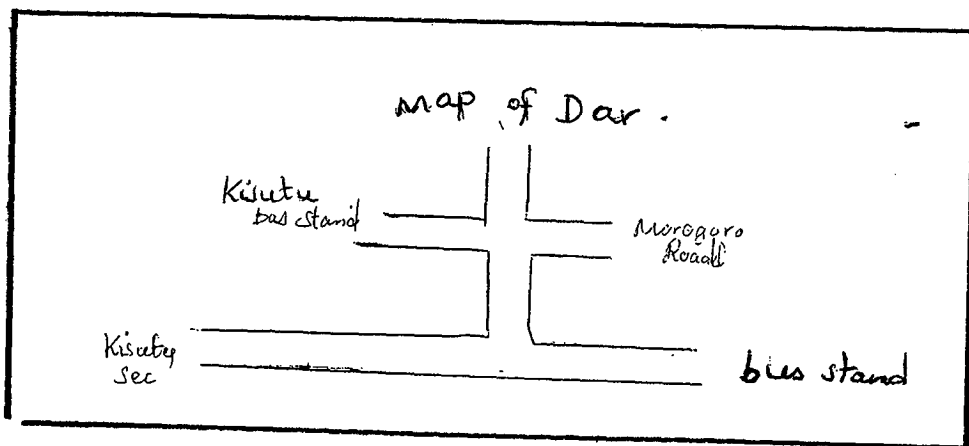
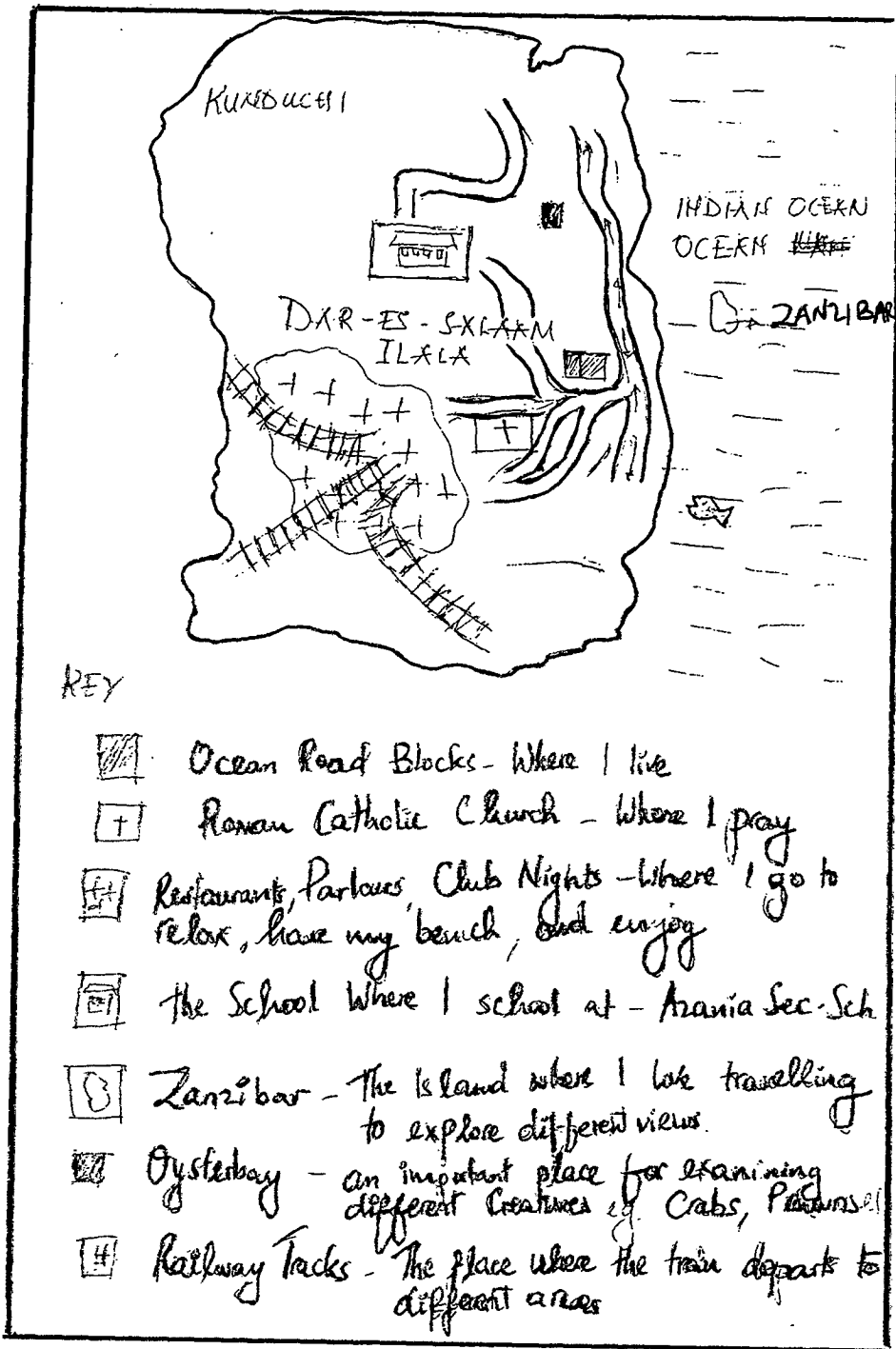
Les élèves du secondaire évoluent dans un milieu où ils maîtrisent quelques lieux notamment les bibliothèques (*International Tanganyika library* au bout de *Maktaba avenue*), les églises, les associations sportives ou les lieux de tutions ... C'est pourquoi leurs dessins apparaissent à la fois plus finis, mais également marqués par plusieurs endroits ou infrastructures clés : l'école, en premier lieu apparaît dans presque toutes les illustrations, preuve que celle-ci constitue pour eux un espace ou un établissement structurant, mais aussi un symbole, de la ville (Planche croquis n° 8, dessins 1, 2, 3) ; ils font également apparaître les lieux de culte et



**Planche croquis n° 8 :**  
***Dessins des élèves du secondaires,***  
***Azania, Kibasila, Kisutu***

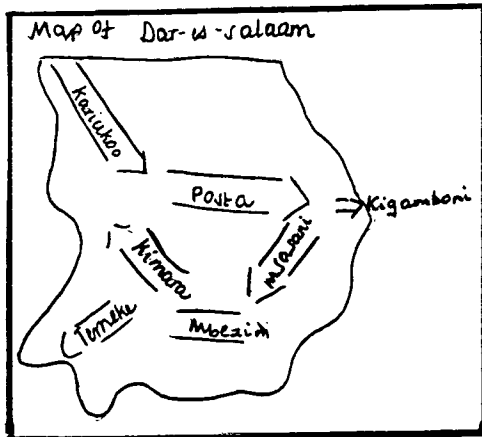
Source : interviews des élèves,  
Dar-es-Salaam, 1998-1999





les infrastructures de transport, ce qui rejoint ce que nous avons évoqué à travers l'exemple des dessins de *Chang'ombe*.

**Croquis n° 10 :**  
***Un espace réseau***



Carte d'une étudiante de *Kisutu* où les différents lieux fréquentés forment un espace réseau. Tous les quartiers sont souvent spécifiques à une pratique : Posta pour l'école, Kigamboni, le lieu de vie, Kariakoo pour le marché, Kimara et Tembe pour visiter la famille ou les amis, Mbezi pour les loisirs.

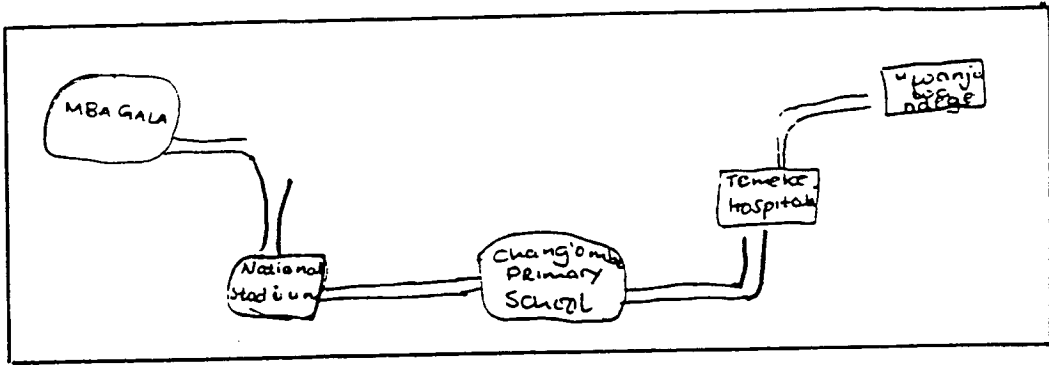
Conclusion

La comparaison des quartiers connus par les écoliers permet de dégager des faits majeurs :

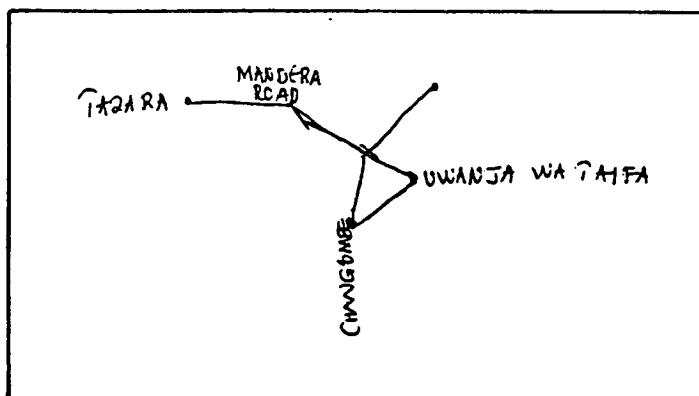
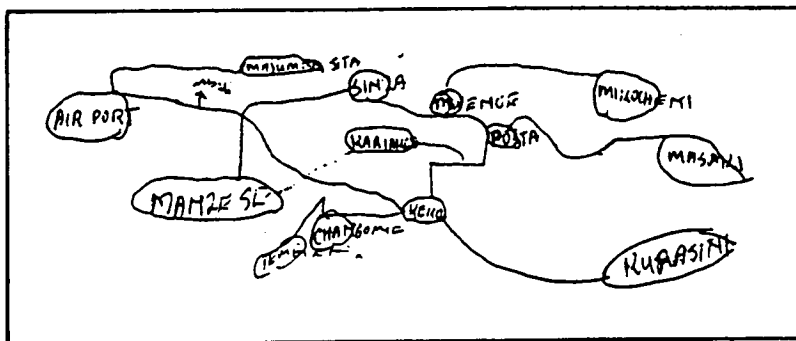
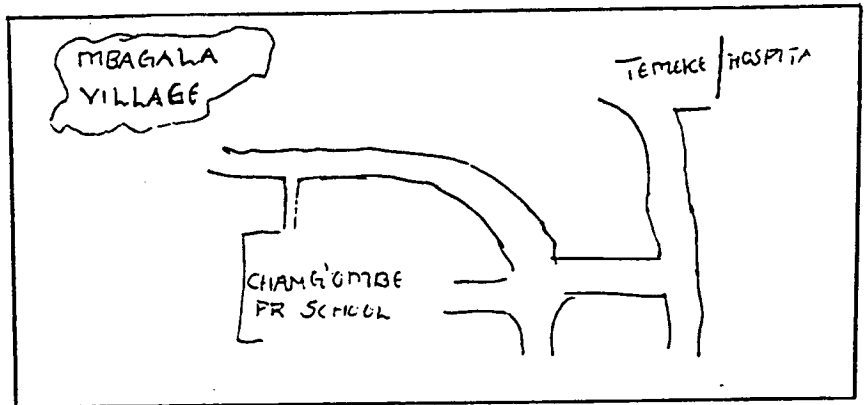
- tout comme les professeurs, l'effet de proximité est déterminant dans la connaissance de telle ou telle zone. Nous pouvons également penser que la réputation (bonne ou mauvaise), et l'effet de nombre entrent également en jeu.
- Les représentations de la ville s'effectuent sur la base de symboles et de repères changeant selon la classe socio-économique ou d'un lieu à l'autre mais aussi sur des pratiques spatiales concrètes, l'école fait partie de celles-ci, son impact sur le paysage (insertion ou non des écoles, établissements secondaires loués, lieu d'apprentissage des adultes à *Chang'ombe* ou *Yombo*), sur la connaissance de l'espace urbain (cours privé, bibliothèque), et sur les pratiques même des jeunes citoyens en fait un élément constitutif de la ville, un lieu vécu au quotidien par des milliers d'élèves.



Planche croquis n° 9 :  
 Dessins effectués par les élèves de Chang'ombe



Source :  
 Interviews des élèves,  
 Dar-es-Salaam, 1998-1999



## Conclusion

L'école à Dar-es-Salaam forme des citoyens mais ne constitue pas la ville en elle-même : celle-ci accueille des populations et des cultures différentes, mais offre également des activités et des services variés, du plus banal au plus prisé, du plus accessible au plus cher. Une des nombreuses fonctions de l'espace urbain est de permettre l'accès à ces services cependant, les moyens dont dispose la population pour se les approprier sont inégaux d'une famille à l'autre et les stratégies mises au point par les citoyens révèlent un caractère dynamique de l'espace urbain, il apparaît en effet comme un lieu où les opportunités se multiplient, où le champ d'action s'élargit.

Les activités offertes par la ville traduisent souvent dans leur pratiques spatiales les disparités sociales existantes, l'école, à ce titre, en est la meilleure illustration. Si les modes de structuration de l'espace étudiés à travers l'école diffèrent, c'est que les catégories sociales modèlent chacune de leur manière un schéma qui leur est propre.

### **Du territoire aux réseaux, l'école s'insère dans l'espace urbain suivant un « degré de citoyenneté. »**

En effet, tous les habitants de Dar-es-Salaam ne sont pas les mêmes citoyens : certains demeurent ici depuis toujours et ont appris à connaître, à parcourir la ville ; d'autres, plus récemment arrivés circulent encore dans un rayon limité à leurs principales activités.

Pour les premiers, l'espace urbain est un espace réseau constitué de lieux consommés, le second quant à eux gravitent autour d'un espace certes réduit mais bien approprié.

L'insertion des écoles suit ce degré de citoyenneté, ainsi, les établissements fondus dans le paysage sont ceux pour qui ils représentent un élément de leur territoire : l'école et l'église à *Yombo*, l'école et l'hôpital à *Mikocheni*. Pour les, l'école ne s'insère pas dans le paysage

tout simplement parce que se sont des établissements centraux et que ces derniers restent fréquentés par une population ciblée ; l'école est pour eux un lieu parmi tant d'autres, connus et parcourus. A *Yombo*, 51 % des élèves ne sont pas nés à Dar-es-Salaam contre 16 % seulement à *Olympio*, preuve une fois de plus que l'insertion des écoles suit ce schéma. Mais elle reflète aussi une appartenance à une classe socio-économique précise : plus une personne est riche, plus elle a les moyens et le besoin de se déplacer, plus sa connaissance de la ville est importante et les endroits fréquentés...

### **Du territoire aux réseaux, l'école structure l'espace urbain selon des modalités différentes.**

Selon R. Brunet, la structuration de l'espace et donc de la ville est l'organisation progressive de celle-ci en un tout cohérent, par la relation d'un lieu ou d'un espace à l'autre. La ville fixe les hommes et les activités en y assurant un minimum de mobilité ( du capillaire aux réseaux); chaque jour à Dar-es-Salaam l'école engendre des flux de personnes par milliers et participe donc à la structuration de l'espace urbain qui s'effectue sur des modalités différentes.

De façon réticulée, tout d'abord, pour des personnes ou des enfants qui fréquentent un établissement scolaire éloigné de leur lieu de résidence. L'école, par la régularité des flux, par les migrations pendulaires qu'elle connaît et qu'elle crée participe à cette structuration en réseaux, elle se greffe à de nouveaux lieux connus par ces citoyens et contribue ainsi à une meilleure connaissance de la ville, à une nouvelle organisation de l'espace pour l'enseignant, pour l'écoliers et ses parents.

De manière aréale, ensuite, dans la mesure où l'établissement scolaire, par son degré d'insertion dans le paysage, par ses fonctionnalités et ses utilités diverses (lieu de soin, centre d'éducation des adultes, endroit où se trouve la pompe à eau la plus proche, etc.) contribue à approfondir la notion de territoire que possède un écolier ou un instituteur. Ce n'est en effet pas par hasard si l'on parle d'école de quartier, celui-ci reflète un vécu important, marqué par des lieux ou des symboles clés : l'école en fait partie.

Les modalités d'insertion et de structuration de la ville par les écoles diffèrent donc d'un espace où d'une classe socio-économique à l'autre. Le plus important n'est pas de savoir

si telle ou telle pratique est la plus « efficace » dans la connaissance de l'espace urbain mais de s'interroger sur la portée de ce schéma ; pour les élèves et les enseignants, l'école fait partie de leur quotidien mais d'autres espaces, d'autres symboles, d'autres pratiques modèlent également la ville. L'école publique à Dar-es-Salaam n'est pas le seul élément de structuration de l'espace urbain. L'école privée, par exemple participe-t-elle de la même façon à cette structuration ? Existe-t-il des lieux plus structurants que d'autres selon la classe sociale à laquelle on appartient ?

## **Annexes**



## Dar to build 300 primary schools

By Correspondent  
Masyaga Matinyi

DAR ES SALAAM City Commission is to construct 300 schools to curb the shortage of primary schools in the sprawling city.

"A long-term plan is under-way to clear the shortage of 340 schools and that currently 15 schools are under construction in different stages and the construction will be completed by December 31," said the Dar es Salaam Regional Development Plan report for the year 1997/98.

The report prepared by the Dar es Salaam City Commission (DCC) which *The Guardian* obtained a copy yesterday,

shows that by 1996 the City had only 160 primary schools while the actual need was 480 to 500.

"A long-term plan is underway to clear the deficit by building 300 new schools in new areas," says the report.

The report says that the existing schools have few classrooms with the average of 150 to 300 students in each room.

Last week during a meeting of the newly-launched Advisory Committee of the commission, Mr Charles Keenja, the chairman of the City Commission, said his commission has decided to use private contractors to speed up the building of new schools.

According to the report, Dar es Salaam needs about 25,095 school desks, 5,830 teachers' tables and 3,065 drawers which parents are responsible to give contributions to solve the problem.

The report noted that the DCC has intervened in order to lessen the burden carried by parents, and by October 31, this year, the commission had distributed 288 desks.

"Houses for teachers is a big problem too which leads to some of them refusing transfers," says the report.

The commission has been working together with Japanese companies to repair city roads to the tune of 11 27bn/-

Source : the Guardian, 04/12/98

## 100,000 ex-primary school leavers roam Dar streets without jobs

By Amos Msanjila

DAR ES SALAAM has more than 100,000 youths who completed primary education in the past four years and ended up in the streets.

Speaking to reporters in Dar es Salaam on Thursday, the chairman of Chama cha Demokrasia na Maendeleo (CHADEMA), Mr Bob Makani, said that such a number of unemployed youths was a "time bomb."

He said that an average of 26,000 pupils complete Standard Seven every year in the capital.

The Dar es Salaam Regional Commissioner, Mr Yusuf Makamba, said earlier this week that only about 2,000 of the Standard Seven leavers get chances of continuing with secondary education while the rest join the ranks of the jobless.

Addressing a meeting attended by Kinondoni local government officials at the Urafiki Social Hall, Mr Makamba admitted the problem caused by the unemployment crisis if the government does not take remedial measures.

He said the authorities

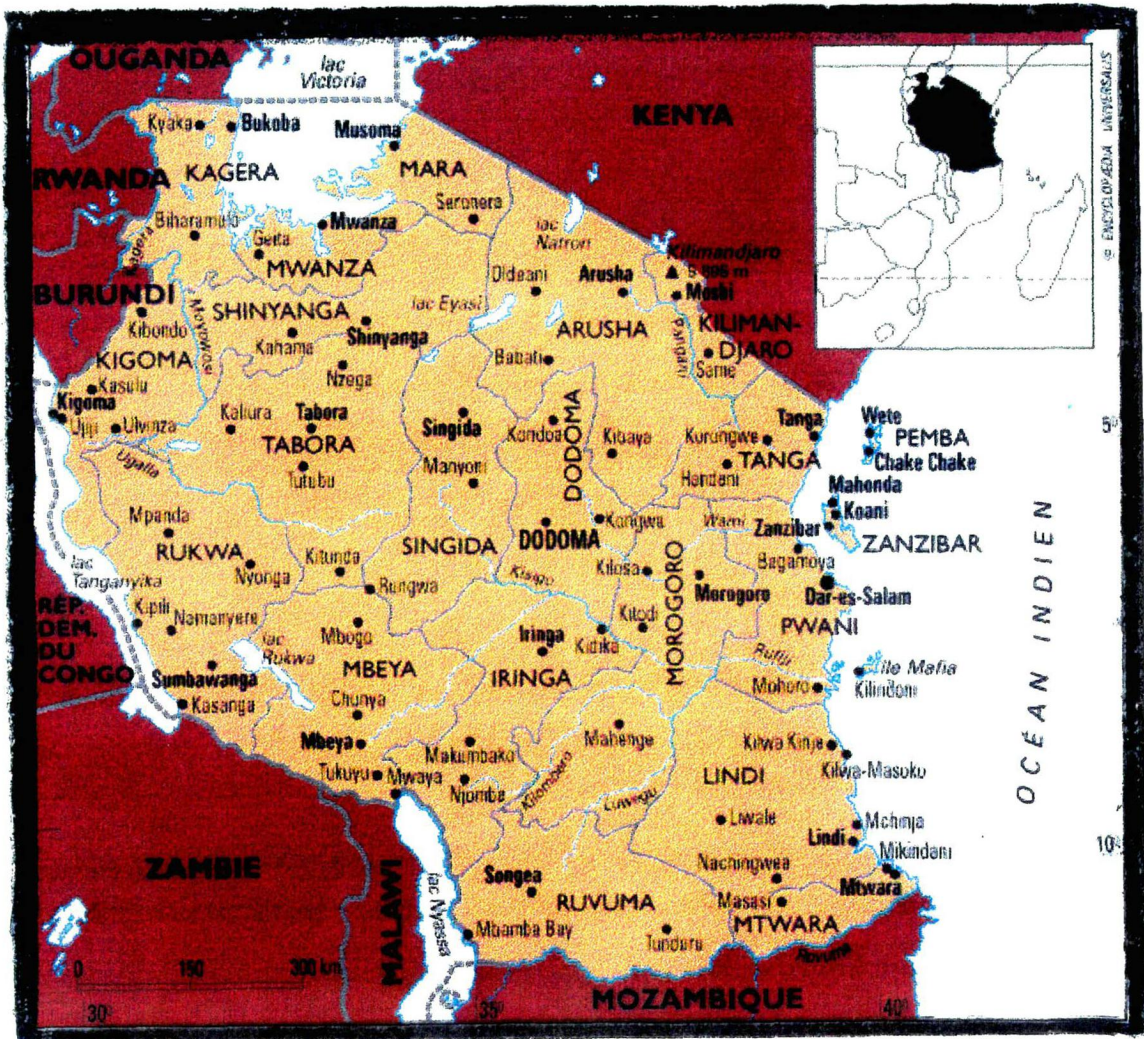
should build more secondary schools to accommodate extra pupils to do away with the problem of unemployment in the city.

The Dar es Salaam City Commission chairman, Mr Charles Keenja, said the commission was ready to contribute to construction of schools.

In his New Year message, Mr Makani said it was dangerous for youths to form such organisations as the "Association for Unemployed Youths in the City", saying it could lead to organised crime.

Source : the Guardian, 02/01/99

## Les régions administratives de la Tanzanie



Source : CD rom Encyclopédia Universalis.

## Annexe n° 3

*Part du budget destinée à l'éducation  
par rapport aux dépenses totales du gouvernement ( en % )  
1962-1997*

| Années  | Part du budget destiné à l'éducation |
|---------|--------------------------------------|
| 1962/63 | 19.6                                 |
| 1963/64 | 17.6                                 |
| 1964/65 | 18.9                                 |
| 1965/66 | 18.2                                 |
| 1966/67 | 17.7                                 |
| 1967/68 | 13.7                                 |
| 1968/69 | 13.4                                 |
| 1969/70 | 13.5                                 |
| 1970/71 | 13.6                                 |
| 1971/72 | 14.2                                 |
| 1972/73 | 13.3                                 |
| 1973/74 | 12.3                                 |
| 1974/75 | 12.2                                 |
| 1975/76 | 14.1                                 |
| 1976/77 | 13.6                                 |
| 1977/78 | 14.5                                 |
| 1978/79 | 11.3                                 |
| 1979/80 | 11.2                                 |
| 1980/81 | 11.7                                 |
| 1981/82 | 12.3                                 |
| 1982/83 | 13.2                                 |
| 1983/84 | 11.7                                 |
| 1984/85 | 6.5                                  |
| 1985/86 | 5.8                                  |
| 1986/87 | 7.9                                  |
| 1987/88 | 5.4                                  |
| 1988/89 | 4.8                                  |
| 1989/90 | 5.8                                  |
| 1990/91 | 6.3                                  |
| 1991/92 | 4.3                                  |
| 1992/93 | 3.5                                  |
| 1993/94 | 3.3                                  |
| 1994/95 | 3.3                                  |
| 1995/96 | 2.5                                  |
| 1996/97 | 2.5                                  |

Source : Basic statistics on education 1985-1989, MOE, Dar-es-Salaam, juin 1990  
Basic statistics on education, 1993-1997, MOE, Dar-es-Salaam, juin 1998



# No money to employ 25,000 teachers - govt

By Fumbuka Ng'wanakilala

MORE than 25,000 jobless teachers will continue to stay without jobs for the next year because the Ministry of Education and Culture does not have 16bn/- needed to employ them.

The Permanent Secretary in the Ministry of Education and Culture, Mr Aboubakar Rajabu, said recently that his ministry's insuf-

ficient budget could only employ 2,300 teachers from the rapidly growing community of 25,000 unemployed teachers nationwide.

"The ministry has no funds to employ all the jobless teachers. But over and above that, this is a liberalized economy and teachers can seek for employment opportunities in private schools," said Mr Rajabu.

He was talking to members of the Tanzania Teachers Union

(TTU) executive committee on Wednesday evening at TFTU conference room in Dar es Salaam.

He pointed out that teachers should rid themselves of the over-reliance on the government as the exclusive employer of teachers in the country.

However, he disclosed that his ministry was doing a survey of all teachers in the country to determine the actual number of teachers needed to be employed in the fu-

ture.

"We are launching a nationwide exercise aimed at exposing ghost teachers because the Ministry of Education does not have the actual statistics of its employed teachers," he said.

He defended the government's move not to close teachers' colleges while it stopped employing teachers, saying that there were

*Continues on page 1*

## No money to employ 25,000 teachers - govt

From page 1

enough employment opportunities in the private sector.

"On top of that, the attrition rate of teachers in the country stands at more than one per cent, a figure which is very high for teachers dropping out of jobs by either dying, retiring or being sacked," he stressed.

He also warned against the tendency of some private school owners who employed cheap, unqualified teachers from abroad while neglecting thousands of skilled Tanzanian teachers.

"I will meet with school owners from around the country in Arusha from September 24 to September 25 this year and challenge them

why they import incapable teachers from Pakistan while we have a lot of qualified jobless teachers," said Mr Rajabu.

Since the government resumed employment of teachers this year after suspending the exercise in 1994, only 46 out of 777 who applied for teaching posts in Dar es Salaam Region this year have been selected.

The Acting Regional Administrative Secretary, Mr Weldin Matumula, told journalists recently in the city that the selected teachers who are well below the region's actual requirement, had graduated from teachers' colleges in 1994, 1995, 1996 and 1997.

During the National Assembly

budget session in July, this year, many Members of Parliament had raised alarm over the 26bn/- annual budget of the Ministry of Education, describing it as "ridiculously small".

The MPs had argued that the budget estimates of the Ministry of Education would not meet the challenges ahead and would do little to fill the gap of the acute shortage of teachers in the country.

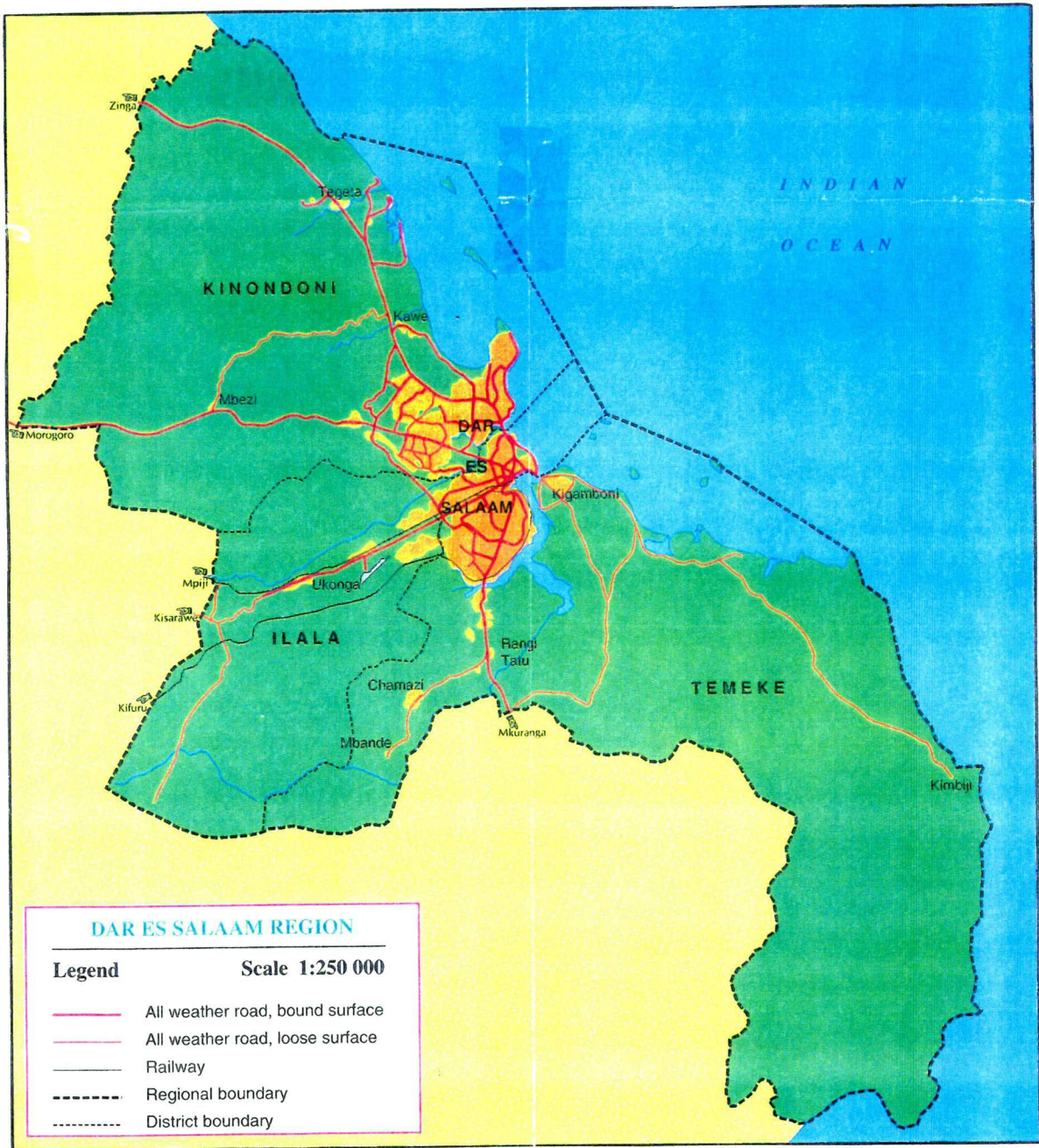
As the government fails to employ teachers it will have a difficult mission in trying to lower the illiteracy rate in the country where in Dar es Salaam, the illiteracy rate stands at 30 per cent — the highest in the country.

Source : the Guardian, 11/09/98



Annexe n° 5 :

*Carte au 1/250 000,  
les trois districts de Dar-es-Salaam*

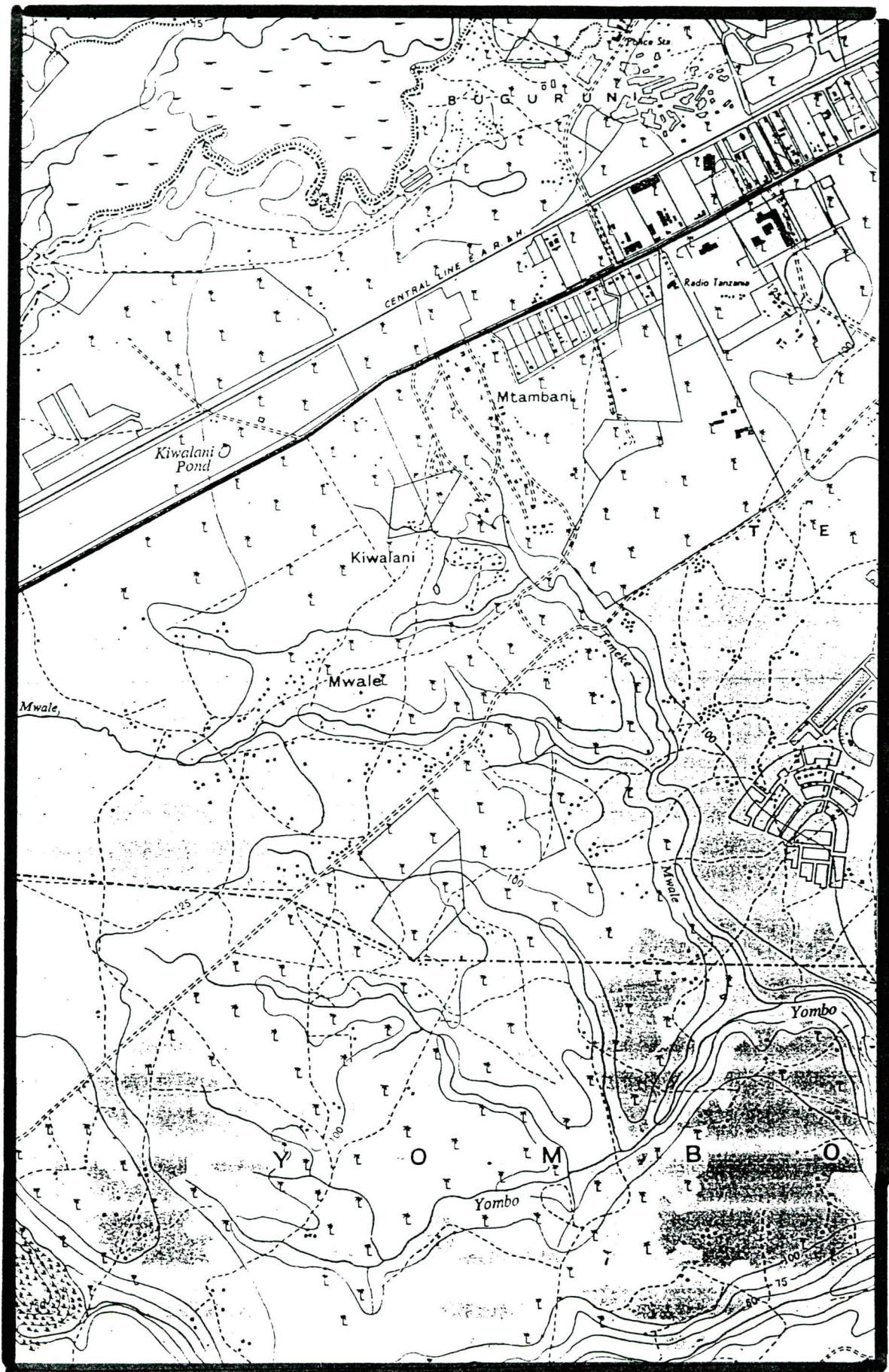


Source : Dar-es-Salaam city map and guide, map and survey division,  
Government of the United Republic of Tanzania, 1995.

- Urban area
- Rural area

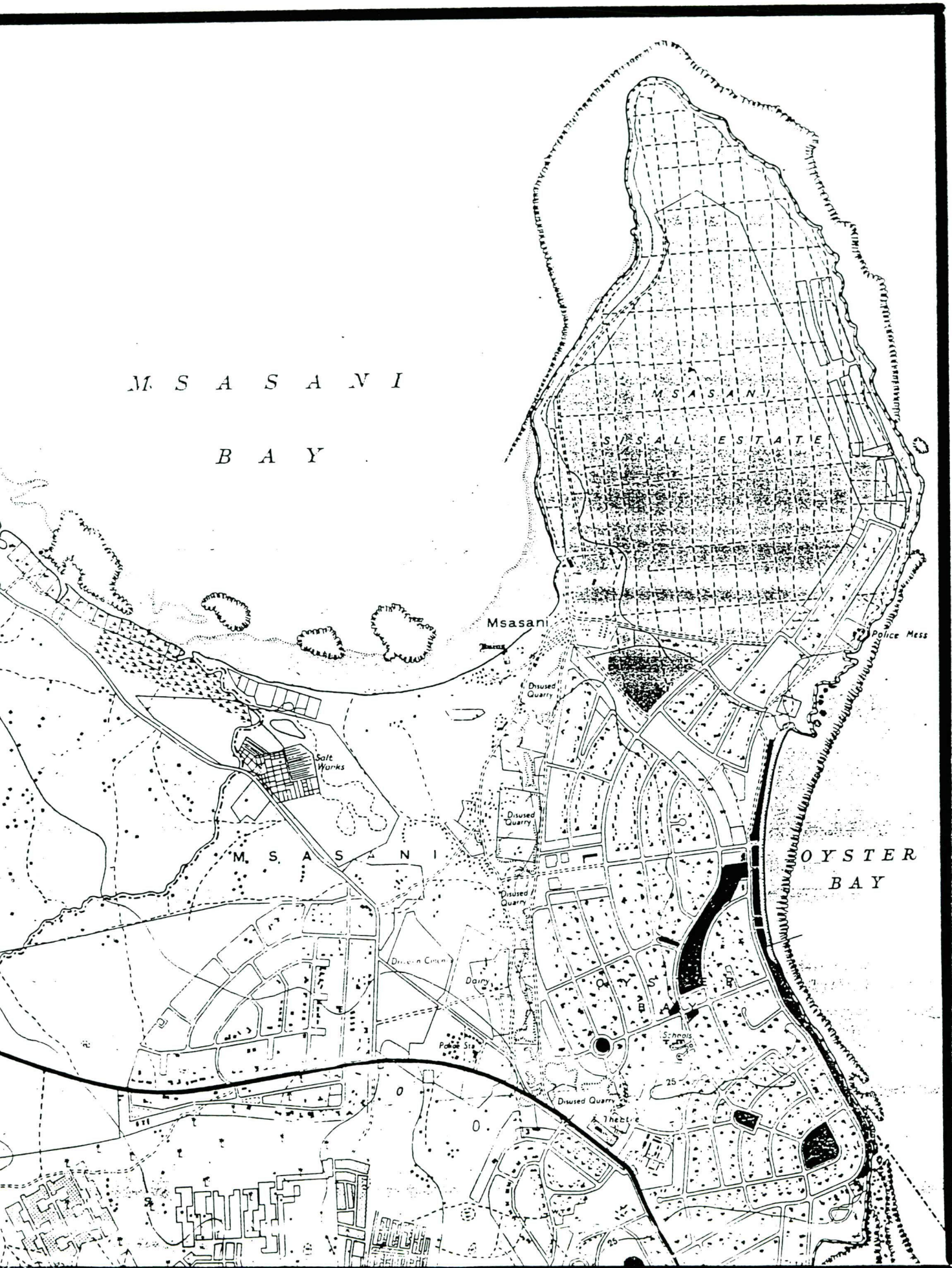


Carte des quartiers de Yombo et Kiwalani en 1966,  
au 1/25 000





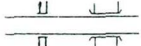

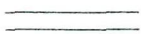

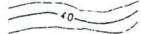






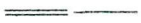



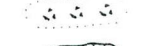






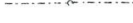

Source : cadastral survey and aerial photographs, supplied by air,  
survey division, government of United republic of Tanzania, 1966.





# Annexe n° 8

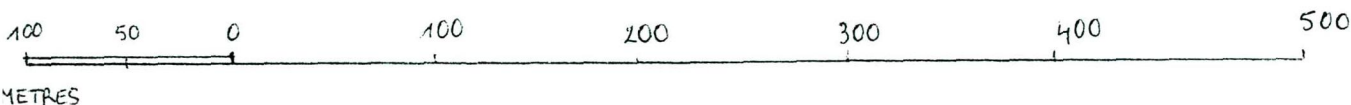
## Légende des cartes :

|                               |                                                                                     |
|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| Route.....                    |    |
| Piste.....                    |    |
| Pont, caniveau.....           |    |
| Chemin.....                   |    |
| Voie ferrée.....              |    |
| Tranchée, talus.....          |    |
| Courbe de niveau.....         |    |
| Courbe approximative.....     |    |
| Escarpement.....              |    |
| Falaise.....                  |    |
| Ligne électrique.....         |  |
| Ligne téléphonique.....       |  |
| Antenne.....                  |  |
| Canalisation.....             |  |
| Barrière, clôture, mur.....   |  |
| Mur porteur.....              |  |
| Sable ou vase.....            |  |
| Affleurement rocheux.....     |  |
| Carrière.....                 |  |
| Bâtiment public.....          |  |
| Bâtiment privé.....           |  |
| Bâtiment en construction..... |  |
| Limites communales.....       |  |
| Limites privées.....          |  |
| Clôtures électriques.....     |  |
| Point trigonométrique.....    |  |

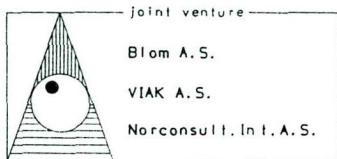
|                                                      |         |
|------------------------------------------------------|---------|
| Altitude.....                                        | -44.3   |
| Repère de nivellement.....                           | ⊙ 44.25 |
| Bureau de poste avec équipements télégraphiques..... | P. T.   |
| Bureau de poste.....                                 | P       |
| Palmiers.....                                        | ↑ ↑ ↑   |
| Arbres.....                                          | ⊙ ⊙     |
| Arbres proéminents.....                              | ⊙ ⊙     |
| Buissons et broussailles.....                        | ⊙ ⊙     |
| Zoné de cultures.....                                | ⊙ ⊙     |
| Mangrove.....                                        | ↑ ↑ ↑   |
| Marécage.....                                        | ⊙ ⊙ ⊙   |
| Eau stagnante.....                                   |         |

Echelle :

1 : 2.500



Aerial photography ( 1992 ), GPS survey,  
 stereoplottling and cartography by  
 Joint Venture Blom A.S. VIAK A.S.  
 Norconsult Int A.S, Norway 1992-1994.

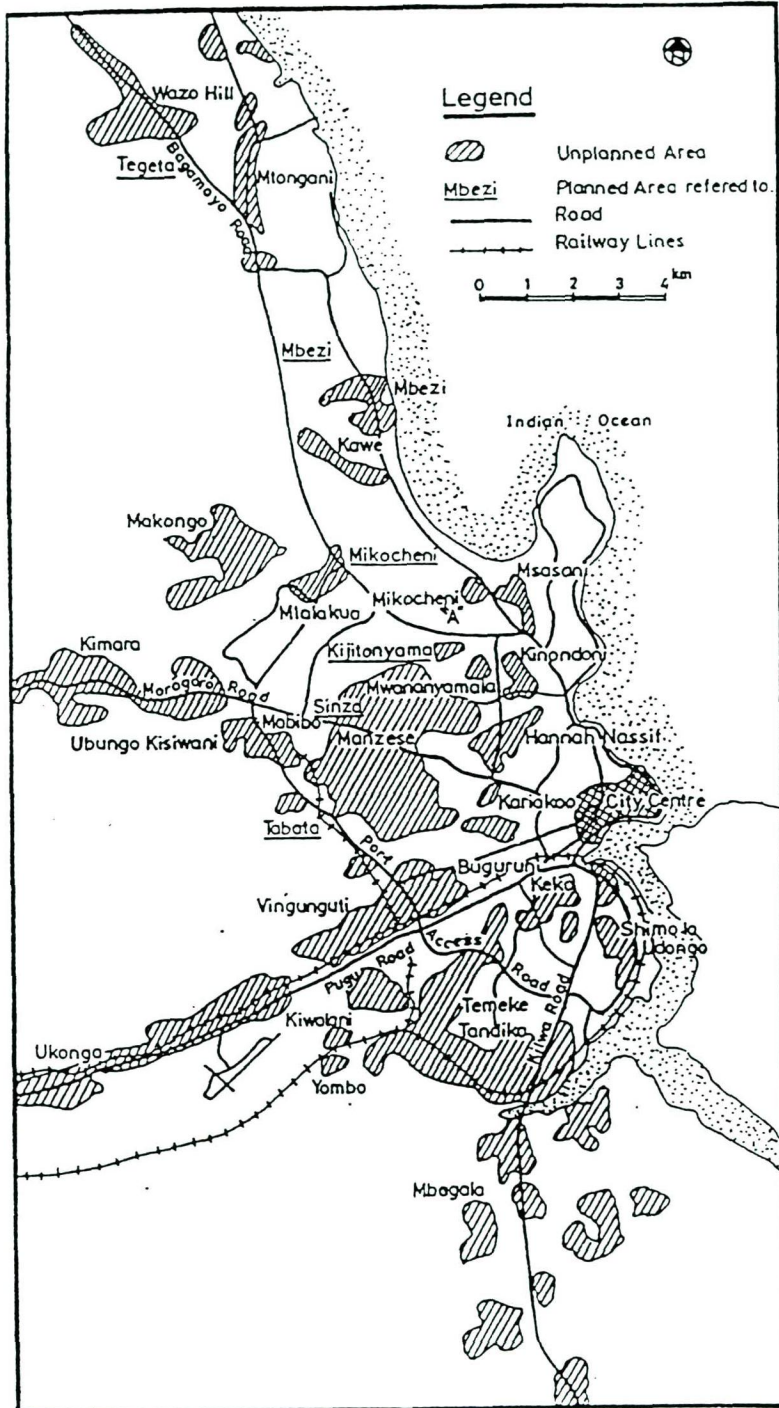


Grid: U.T.M. Zone 37  
 Projection: Transverse Mercator  
 Spheroid: Clarke 1880 (Modified)  
 Unit of Measurement: Metre  
 Meridian of Origin: 39 00 East of Greenwich  
 Latitude of Origin: Equator  
 Scale Factor at Origin: 0.9996  
 False Co-ords of Origin: 500.000m Easting  
 Datum: 1960 Arc  
 Height Datum: Mean sea level

© UNITED REPUBLIC OF TANZANIA 1994



*Principaux lieux de squatters  
Dar-es-Salaam, fin des années 1980*



Source : Kirunde, the evolution of the land and the use structure of Dar-es-Salaam, 1890-1990  
Salford, 1994, p.376



# Who is responsible for commercialising tuition?

By Mikupl Kambota

TUITION was once optional and was targeted only to candidates preparing for examinations. It was also remedial teaching used to bring slow learners to the required level.

But today it has changed its original meaning.

In Dar es Salaam, for instance, some parents complain of teachers forcing their children to enrol for tuition even if they are intelligent, including those in nursery schools.

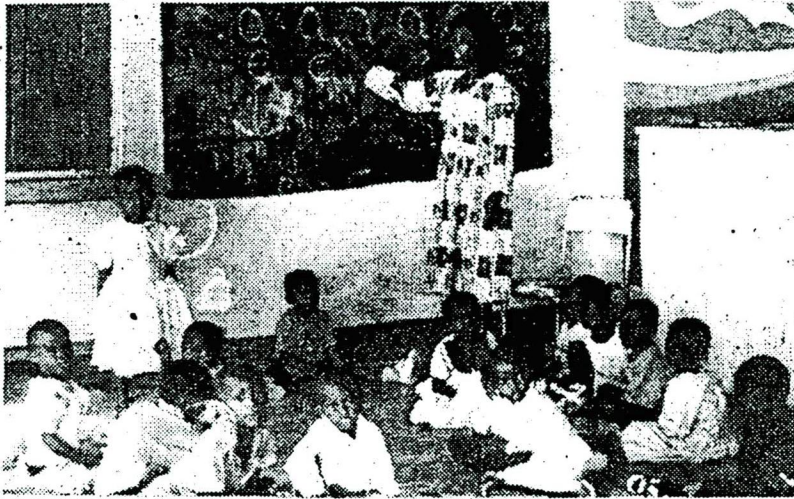
"We are asked to pay for tuition every month or our children would risk failing in class work and final examinations," says Ashura Rajab whose daughter is only in standard one.

Because it is being used even for pupils as young as those in nursery schools and standard one, some parents regard tuition as a fashion.

"Imagine a nursery school kid going for tuition. If not just a fashion, what is it," wonders Gregory Lusunda, 40, of Kigogo in the city.

Some parents have complained that these days teachers do not work effectively during official time. Instead, they wait for the evenings to teach extra lessons from which they earn money.

The Ministry of Education and Culture recently prohibited primary school teachers using school buildings in their respective schools for tuition after



Nursery school kids in a classroom: Do they need tuition?

classes.

Despite the ban, tuition goes on as usual in the school buildings as well as in teachers' homes and other places.

Some people say tuition is a private arrangement between teachers and parents and as such the latter are also to blame for its commercialisation.

Mr. George Nderhba is a resident of Temeke in the city. He says: "teachers want to make quick money while parents desperately try to give their children the best education".

As a result most of parents have been paying without questioning, he adds.

But the teachers say it is not true that they work more during private tuition than during normal working time.

"What we do is use our spare time to assist pupils who are willing to learn more at a small fee," explains Jumanne Ramadhani, a secondary school teacher.

He adds that although the teachers are being accused of collecting money from parents for tuition, in fact the latter are the ones who approach them to coach their children after normal hours.

Mr. Ramadhani points out further that in most cases it is not possible to cover the whole syllabus in detail during normal class time, thus an extra effort is required from both pupils and the teachers.

According to Mr Ramadhani a tuition fee of about shillings 2,000 per subject per month is both low and affordable.

Fr. Victor-Luke Odhiambo, the Headmaster of Loyola High School in Dar es Salaam, says the low pay and lack of incentives especially in public schools are the major reasons for teachers to get involved in tuition activities.

Fr. Odhiambo notes that teachers in the Government schools are compelled to look for the alternative because they get meagre salaries.

"Who is to blame? Teachers have been trained, they have their expectations.

How do you keep them with that little salary?" He wonders.

Loyola High School is run by the Catholic Church.

According to Fr. Odhiambo teachers at Loyola conduct extra classes free of charge to help students who seem to lag behind.

He further discloses that Loyola teachers are well paid and given incentives like food and loans and that their salaries are being revised yearly considering the living condition and the inflation rates in the country.

Yet, in view of the falling standards of education in Tanzania many parents think tuition is necessary.

They cite situations whereby a teacher is sometimes required to teach a class of up to 200 pupils.

Effective teaching would be difficult under such a situation and tuition thus becomes the only way to help those who can not follow lessons in class, some parents say.

"But in a class of 15 to 20 students, a competent teacher and enough learning materials as it is the case with some private schools, tuition would be useless," says Anah Tulindo, a retired teacher.

Some students from well established schools admit that they get enough academic support from their teachers and are confident that they can perform well without tuition.

"I for one don't go for tuition because I don't see the point of doing so because I get more than enough in the class," says a Mzizima Secondary School girl.

She, however, views that in a class not all students can understand subjects in the same way.

For that reason extra classes offered free of charge would be of help, she adds.



# Dar schools desk programme succeeding but...

By Staff Writer  
CONSTANTINE MUGUSI

PRIME Minister Frederick Sumaye had a three-day tour of Dar es Salaam Region starting September 22, this year. During the tour, made for inspecting how the 1995 CCM election manifesto is being implemented, the premier showed to have been irked by a negative drive of the city residents towards contributing to the development of the education sector.

Mr Sumaye urged the residents to be fond of both the products of education like respect in the society, promotion at job...which depend much on paper diplomas one has and willingness to pay the price of a

good studying environment for their children.

Having visited the city several times, Mr Sumaye seemed, during the visit to have been upset by the growing behaviour of some city dwellers, who have their children admitted at the city primary schools to dislike self-help in bringing about their development.

He revoked the now built culture of depending on sponsors, donors and "guardians" for even what they could have worked for and perfectly accomplished.

An issue which the premier addressed more in a broken heart was a retreating pace shown by residents of the city in manufacturing desks and constructing classrooms

enough for over 170 city schools, which are estimated to have a total of 254,023 pupils, sharing an estimated total number of 2,169 desks.

Briefing the Premier at the start of the tour, the regional commissioner, Lieutenant Yusuph Makamba, said the city needs 4,234 classrooms. He said in a summed-up regional development report that, the 4,234 classrooms take care of an average of 60 pupils in one room. Normally a class (a stream) is supposed to accommodate at most 40 pupils.

But according to Lt. Makamba the carrying capacity of 60 pupils in a classroom was an improvement. Before the introduction of a double session system, a city classroom com-

pacted between 200 and 300 pupils.

Such an overcrowding is not only a punishing learning environment to pupils, but is also an embarrassment to trainers in interacting with learners. It is difficult for a teacher, first to mark pupils work, secondly, to help learners on individual problems and lastly to know the learners' social background which guide teachers to reform pupils' behaviour.

However, Lt. Makamba told the Premier that the city was fully alert to counter overcrowding in its schools. It has built ten more schools. And that for the period of 1997 and 1998, the city has completed construction of 147 classrooms and 529 more are being built. The Dar es Salaam City Commission (DCC) has allocated 524m/- for the purpose.

The RC said, the region has comprehensive plans to end the shortage of desks too. For example he said, between June and August this year, DCC made 28,182 desks to add to the number of 51,000 desks it had. The city however needs a total of 74,203 to put to an end the shortage of desks. The city runs at the moment a shortage of 22,218 desks.

The report the RC presented to the Premier indicated only an overall requirement of the city. It is perhaps, most certainly that, some schools have a serious shortage of both desks and classrooms than others. The generalised statistics doesn't give a requirement of every city school.

Probably it was due to such a problem, the Premier was made to visit select schools, (with a minimal shortage) to show how

serious DCC officials were in arresting the problems in the school sector.

The city (to guess) threw much of its weight to solve the problems of the schools the Premier visited to save face and to put out the anger of the Prime Minister who had earlier issued directives to end the problem of desks and classrooms.

But to some extent, even the schools the Premier visited showed a slight shortage of desks and classrooms. Yombo Vituka needs 748 desks in order to quench the seating requirements of 3,421 pupils, as it was said by Illuminate Victor, the second school headteacher in a report she read before the Prime Minister.

Another school, Yombo Dovyia in Temeke District, which has a total of 1,643 pupils, needs 447 desks and runs a shortage of 76 desks out of the 355 it has. At Mbagala Kiburugwa, also in Temeke, the whole ward (*kata*) with three schools having more than 100,000 pupils needs a total of 2,590 desks. It has only 1,817 and needs 700 more desks.

Kigamboni primary school, the chairman of school committee, Mr Joseph Babile reported to the Premier, has 413 desks and that it needed 236 more in order to meet a requirement of more than 600 desks for 2,243 pupils. The committee has set up November this year to halt the problem of desks by every four parents to manufacture one desk.

The central question however remains, why the parents resist the government's call to contribute, in self-help, to the development of the education sector. No single answer is in-

deed expected. But there are diversified ways of getting to probable answers.

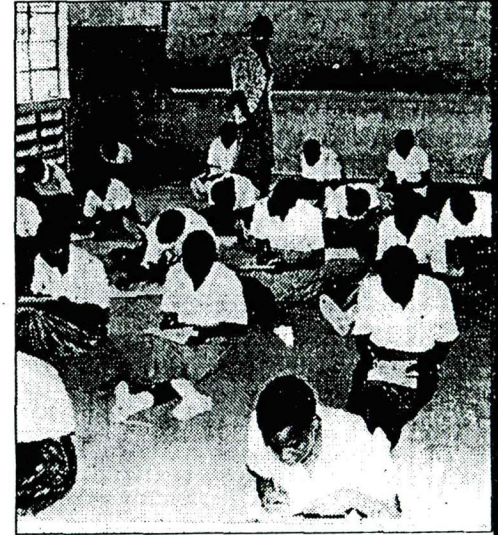
One of the strongest, probably shared by the majority of Tanzanians is poverty. This way of thinking was expressed by the Mvuti Primary School choir, which entertained the Premier, (probably on behalf of their parents), because the song was authored by an adult, implying that their parents were too poor to run primary schools. Indirectly they asked the assistance of the government in running schools.

The poverty claim was rejected by the Premier, insisting that residents were rich enough to run schools on self-help basis. "You are the richest of all residents in the country," he said, adding that, some up-country regions were contributing more to the development of education sector, than the city.

On the wealth of the city residents, the Premier has a point to build interest on. Statistics show that almost 60 per cent of the residents are employed in industry and commerce. A city resident has an average income of 197,000/- a year, (in a capitalist way of income distribution).

But on the other side of the note, only 376,369, about 16 per cent out of 1.9 million active work force are employed in the formal sector. The number is likely to be lower due to the ongoing exercise of laying off workers. Another 28,000 of the working population are unemployed, hardly contributing to the sector.

Another school of view is rampant corruption in the social fabric. A Manzese resident grieved to the Prime Minister



STANDARD seven pupils sitting for their final examination at Mwananyamala 'B' in Dar es Salaam. (File photo).

that, the contribution in form of school fees, UPE contribution... handed in the hands of "pen thieves" — the school head teachers, city officials, ward executives, parents (school committees) and even in the hands of senior ranking ministry officials.

The corruption issue tells that, misappropriation of school contributions kills the culture of self help drive. People fear to hand their contribution to the never ever punished thieves. This however, needs a lot of evidence to prove it, but one evidence is that the Premier received no financial report of any school he visited.

However to a larger extent, the most likely monster, who puts the education sector off mark than before is the World

Bank (WB) and the International Monetary Fund (IMF) backed Structural Adjustment Programme (SAP). The SAP of the Bretton Wood twins is fully behind the government's decision to reduce expenditure on the education sector and instead introduced cost sharing (paying for education).

Efforts of the government is still needed in funding the education sector, the primary school in particular. Short of the assistance, the government, gradually will be assassinating the quality of education and in place, the nation of ignorants will be built.

Efforts to equip schools with desks should at most go together with comprehensive plans to improve the standard of education.



PREMIER Frederick Sumaye (left) presents a desk to Nzasa II Primary School head teacher, Mr Ahmed Kiboko in Itala District during the first day of his tour of Dar es Salaam Region recently. (File photo).



## Annexe n° 12

### *questionnaire destiné aux élèves du primaire*

Rédigés en anglais, les questionnaires ont ensuite été traduits en swahili par un ami résident à Dar-es-Salaam. Les élèves, bien qu'apprenant l'anglais dès le *Standard I* ont parfois du mal à comprendre toutes les questions, c'est pourquoi nous avons jugé plus simple de procéder ainsi.

---

S'il-vous- plaît, n'inscrivez pas votre nom, ceci n'est pas une interrogation et vous devez répondre le plus justement possible, si vous pouvez en anglais, sinon en swahili.

Sexe

Quel âge as- tu ?

Combien as-tu de frères et sœurs ? Quels âges ont-ils ? Où vont-ils à l'école ? (public, privé)

Où as-tu dormi la nuit dernière ?

Vis-tu chez tes parents ? Si non, où vivent-ils ? Et qui s'occupent de toi ?

Si oui, où habitez-vous ? Avez-vous déjà déménagé ?

Où es-tu né ? Si tu es né à Dar-es-Salaam, dans quel quartier ?

A quel religion appartiens-tu ?

Comment viens-tu à l'école ? (à pieds, en voiture, en dala-dala, autre)

Aimes-tu ton école et pourquoi ?

Quels sont les endroits où tu à l'habitude d'aller souvent ? A quelle fréquence ?

Quel quartier de Dar préfères-tu ?

Quel quartier n'apprécies-tu pas ?

Quel est le premier nom de rue qui te viens à l'esprit ?

Dois-tu aider tes parents à des tâches ménagères ?

As-tu beaucoup de devoirs ?

Pourquoi vas-tu à l'école ?

Veux-tu aller dans une école secondaire ? Laquelle ?

Quel métier veux-tu faire plus tard ?

Pourquoi toi ou tes parents avez-vous choisi cette école et pas une autre ?

Appartiens-tu à une association sportive ? Où ?

Dessine moi très simplement un plan de Dar-es-Salaam (l'endroit où tu vis, les lieux que tu fréquentes ou que tu n'aimes pas, tout ce qui te semble important dans la ville).

## Annexe n° 13 :

### *questionnaire destiné aux élèves des écoles secondaires*

Les questionnaires ont été distribués et remplis en anglais, la langue étant le moyen d'instruction dans tous les établissements secondaires. Il est délibérément plus fourni que celui du primaire, les étudiants évoluant dans la ville plus facilement.

---

S'il vous plait n'inscrivez pas votre nom.

Sexe

Age . Quel âge aviez-vous en Standard I ? En Form I ?

Où êtes-vous né ? Si vous êtes né à Dar, dans quel quartier ? Depuis combien de temps habitez-vous à Dar-es-Salaam ?

A quelle religion appartenez-vous ?

Combien avez-vous de frères et sœurs ? Quels âges ont-ils et où vont-ils à l'école ?

Où vivent vos parents ? Si c'est à Dar, dans quel quartier ? Ont-ils déménagé ?

Dans quel quartier habitez-vous ? Vivez-vous chez vos parents ? Si non, qui s'occupe de vous ?

Où sont nés vos parents ?

Sont-ils propriétaires ou locataires ? Quelles sont leurs professions ?

Quel est le niveau d'éducation de vos parents ?

Quelle école primaire fréquentez-vous ? (privé, public)

Prenez-vous des cours privés ? Où ?

Pourquoi avez-vous choisi cette école ?

Moyen de transport pour se rendre à l'école

Avez-vous de bonnes conditions pour étudier ?

Où avez-vous l'habitude de vous rendre ?

Quel quartier préférez-vous ? Celui que vous aimez moins ?

Quels sont pour vous les caractéristiques du centre-ville ?

Pouvez-vous me donner le premier nom de rue qui vous vient à l'esprit ?

Quel est pour vous le quartier le plus vieux de Dar-es-Salaam ? Le plus dangereux, le plus animé et le plus riche ?

Y a-t-il des lieux où les étudiants se rassemblent ?

Appartenez-vous à une association sportive ?

Pourquoi allez-vous à l'école ?

Pouvez-vous qu'il y ait une différence entre le public et le privé ? Si vous aviez le choix, où iriez-vous ?

Que pensez vous de l'éducation en Tanzanie ?

Pouvez-vous me dessiner un plan de Dar (les endroits où vous allez, où vous habitez, ce qui semble important dans la ville).



## Annexe n° 14 :

### *Questionnaire destiné aux enseignants*

- Sexe  
Date de naissance  
Statut marital  
Région d'origine  
L'école vous a-t-elle influencé à venir en ville ?  
Depuis combien de temps vivez-vous à Dar-es-Salaam ?  
Êtes-vous propriétaires ou locataires ?  
Après votre retraite, vous allez rester à Dar ou rentrer dans votre région d'origine ?  
Date du premier poste en tant que professeur  
Quel est votre salaire ?  
Avez-vous un autre emploi pour augmenter votre salaire ?  
Donnez-vous des cours privé ?  
Vivez-vous dans une maison ou un appartement ? Combien êtes-vous ?  
Que pensez-vous de l'éducation en Tanzanie ?  
Pensez-vous que les étudiants aiment leur école ?  
Pourquoi ont-ils choisi de fréquenter cette école et pas un autre ?  
Avez-vous les moyens d'enseigner ici ?  
Quelles sont les quartiers que vous connaissez bien ?  
Dans quels quartiers avez-vous l'habitude d'aller souvent ?  
A quelle fréquence allez-vous au centre ville ?  
Vos moyens de transport pour venir à l'école ?  
Où vivez-vous ?  
Combien d'enfants avez-vous ?  
Où vont-ils à l'école ?  
Religion  
Pourquoi avez-vous choisi de travailler dans le public ?

# Mkapa orders prompt pay to teachers

By Guardian  
Correspondent,  
Mbeya

**PRESIDENT Benjamin Mkapa** has directed district education officers and district executive directors to ensure that teachers' salaries are ready by the 25th day of every month.

He has also directed the district executive directors to ensure that financial contributions made by teachers are not

squandered.

He made the two directives in his address broadcast live by Radio Tanzania Dar es Salaam (RTD) during national celebrations to mark the World Teachers' Day held at the Sokoine Stadium in Mbeya yesterday.

He said that DEDs found guilty of embezzling teachers' contributions would face the music.

Mr Mkapa ordered the Tan-

zania Teachers Union to make a list of names of town, council and municipal directors who failed to submit teachers' contributions and delayed paying their salaries.

He said this malpractice demoralised the teachers.

The President also ordered the Ministries of Finance, Education and Culture and local government authorities to work closely and seek a lasting solution to delays in pay-

ing teachers' salaries.

"We've managed to solve the problem (of paying salaries) to our army men, I don't see any reason why should we fail to improve the paying system for our teachers," President Mkapa said.

He said that banks dealing with paying teachers' salaries should take this as a priority.

Source : Guardian, 03/11/98

## Salaires et indemnités des enseignants en 1991

| Grade                     | Minimum Entrance Qualifications                                                                                                                                                                                                                                     | Minimum Salary | Maximum Monthly Salary | Monetary Allowances                                                                                                          | Total Maximum Monthly (Salary + Monetary Allowances)                           |
|---------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|
| Teacher Grade IIIb (GS 1) | Direct entry with primary school education and 4 years teacher training                                                                                                                                                                                             | 3,730          | 4,395                  | 50% of base salary (general teacher)<br>55% of base salary (science teacher)                                                 | 6,592 (general teacher)<br>6,812 (Science Teacher)                             |
| Teacher Grade IIIa (GS 2) | Direct entry with Form IV + 2 years training;<br>Direct entry with Form VI education with diploma in education<br>Promotion of Grade IIIb teachers who have passed Form IV exams;<br>Promotion of Grade IIIb teachers who have had 3+ years of satisfactory service | 4,525          | 5,405                  | 50% of base salary (general teacher)<br>55% of base salary (science teacher)                                                 | 8,107 (general teacher)<br>8,278 (science teacher)                             |
| Teacher Grade IIc (GS 3)  | Direct entry with BA in education or<br>Direct entry with Bsc in education                                                                                                                                                                                          | 5,536          | 6,376                  | 50% of base salary (general teacher)<br>55% of base salary (science teacher)                                                 | 9,562 (general teacher)<br>9,881 (science teacher)                             |
| Teacher Grade IIb (GS 4)  | Promotion of Grade IIc teachers who have had 3+ years of satisfactory service                                                                                                                                                                                       | 6,550          | 7,590                  | 50% of base salary (general teacher)<br>55% of base salary (science teacher)                                                 | 11,385 (general teacher)<br>11,764 (science teacher)                           |
| Teacher Grade IIa (GS 5)  | Promotion Grade IIb teachers who have had 3+ years of satisfactory service                                                                                                                                                                                          | 7,800          | 8,760                  | 50% of base salary (general teacher)<br>55% of base salary (science teacher)                                                 | 13,140 (general teacher)<br>13,578 (science teacher)                           |
| Teacher Grade Id (GS 6)   | Promotion of grade IIa teachers who have had 3+ years of satisfactory                                                                                                                                                                                               | 8,960          | 9,860                  | 50% of base salary (general teacher)<br>55% of base salary (science teacher)                                                 | 14,790 (general teacher)<br>15,283 (science teacher)                           |
| Teacher Grade Ic (GS 7)   | Promotion of Grade Id teachers who have had 3+ years of satisfactory service                                                                                                                                                                                        | 10,100         | 10,920                 | 50% of base salary (general teacher)<br>55% of base salary (science teacher)                                                 | 16,380 (general teacher)<br>16,926 (science teacher)                           |
| Teacher Grade Ib (GS 8)   | Promotion of Grade Ic teachers who have had 2+ years of satisfactory service                                                                                                                                                                                        | 11,185         | 12,105                 | 50% of base salary (general teacher)<br>55% of base salary (science teacher)                                                 | 18,157 (general teacher)<br>18,763 (science teacher)                           |
| Teacher Grade Ia (GS 9)   | Promotion of Grade Ib teachers who have had 2+ years of satisfactory service                                                                                                                                                                                        | 12,390         | 13,410                 | 50% of base salary (general teacher)<br>55% of base salary (science teacher)                                                 | 20,115 (general teacher)<br>20,785 (science teacher)                           |
| Head Teacher (GS 10)      | promotion of Grade Ia teachers who have had 2+ years of satisfactory service                                                                                                                                                                                        | 13,110         | 14,350                 | 1,200 per month for schools (less than 180 students)<br>2,000 per month (181-360 students)<br>2,400 per month (340 students) | 15,550 (small schools)<br>16,350 (mid-sized schools)<br>16,750 (large schools) |

Source :Papers on education and development, n° 17, university of Dar-es-Salaam, 1996

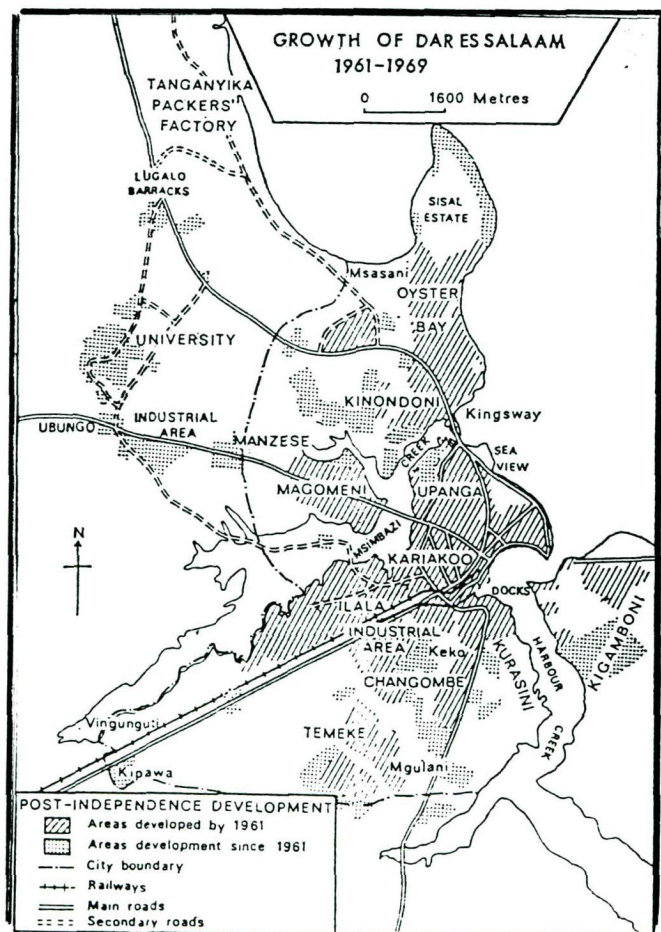
**Annexe n° 16**  
**Coût d'un écoliers à Dar-es-Salaam en 1991**

|                    |               |
|--------------------|---------------|
| School Fees        | 300           |
| 2 pairs of uniform | 6,000         |
| 6 text books       | 3,000         |
| Writing materials  | 2,000         |
| Transport          | 1,800         |
| Desk contribution  | 1,000         |
| <b>Total</b>       | <b>14,100</b> |

Source : papers on education and development, n° 15, 1994

**Annexe n° 16 bis :**  
**Dar-es-Salaam, 1961-1969**

Source : Kirunde, *the evolution of the land and the use structure of Dar-es-Salaam, 1890-1890.*





# Parents, teachers in uproar over directive banning tuition in school buildings

Mail Exclusive by Deodatus Mfugale

THE directive by the Commissioner for Education in the Ministry of National Education and Culture to ban the use of Primary school buildings for private tuition has caused an uproar from parents and teachers, the *Daily Mail* has learnt.

The directive prohibits primary school teachers from using buildings in their respective schools for private tuition after classes.

It has been argued that because of the tuitions, teachers make little effort during the normal class hours and use a lot of energy during the private tuition instead.

The directive, however, does not prohibit teachers from conducting tuition classes elsewhere.

Speaking to the *Daily Mail* about the ban yesterday,

Mustafa Abdurahman, a parent whose son attends tuition at Upanga primary school in Dar es Salaam, said that the move endangered pupils' lives, particularly girls.

"Following the directive, teachers have now started conducting tuition in their homes. Others who lack space are even using bars. This worries us because the security of our daughters is at risk. Cases of rape are very common now," he explained.

He added that some houses used for the purpose have no proper physical address and cannot be easily located. Facilities like tables and chairs to make the children comfortable, are missing thus they study under very difficult conditions.

"They sit on sofas and write on coffee tables, all of

which are very low and in no way conform to standard desks," he said. He thought the directive caused unnecessary trouble to both teachers and their pupils.

Mwinyilija Kindamba, another parent, wondered why the directive was issued after all.

"Parents contribute for desks and repair and maintenance of school buildings. I think it is only fair that pupils should be allowed to use these facilities for their own academic good".

"What surprises me more is that while our children and their teachers are not allowed to use the buildings for private tuition, private secondary schools operating in the afternoon are allowed to do so. There is no logic in that at all!" he pointed out.

He argued that parents were willing to pay for their children's education. By prohibiting the use of the school

buildings for private tuition, the Government was discouraging parents in their efforts to provide their children with good education.

One of the reasons behind the directive is the allegation that teachers spent more effort in tuition than in the normal classes during the day.

A primary school teacher who requested anonymity had a different opinion regarding the allegation.

"It is not true that we work more during private tuition than during normal working time. What we do is use our spare time to assist pupils who are willing to learn more at a small fee.

These are pupils from the same school who had attended ordinary classes earlier during the day. What is wrong with their getting extra knowledge during their spare time?" he questioned.

He pointed out further that in most cases it was not possi-

ble to cover the whole syllabus in detail during normal classes. An extra effort from both pupils and teachers was required.

The teacher noted that private tuition fees were so low that almost all parents who wanted their children to benefit from the system could afford.

"Those who do not enrol for tuition are not hampered by financial constraints but by their unwillingness to learn more during spare time." He disclosed that fees stood at about 2,000/= per subject per month.

He said he also thought that there was nothing wrong with teachers using their spare time gainfully by conducting private tuition. It was the only way some of them could supplement their meagre income, he noted.

Mr Benedict Kisyala whose son studies at Buguruni primary school thought that there

was nothing wrong in using school buildings for educational purposes.

"These are public buildings and many of them are used for prayers on Saturdays and Sundays. I really don't see why the teachers shouldn't use them for private tuition. After all education is for the benefit of all the people. The Government shouldn't make a fuss about it," he argued.

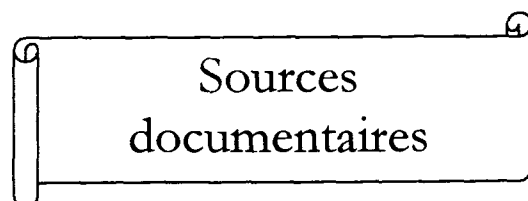
The Commissioner for Education in the Ministry of Education and Culture issued a directive in August to the effect that primary school teachers should stop conducting private tuition in school premises.

The directive went almost unheeded until October when Standard Seven pupils set for their exams.

Head teachers in the schools began enforcing the directive but the result has been negative as private tuition goes on, albeit, on a smaller scale.

Source: Daily Mail, octobre 1998.





## Sources documentaires

### Ouvrages généraux.

- . **Leslie**, *A survey of Dar-es-Salaam*, Oxford university press, Londres, 1963, 305 p.
- . **Sutton**, *Dar-es-Salaam : city, port and region*, Dar-es-Salaam Tanzanian society, 1970, 278 p.
- . **Comhaire**, *villes de l'Afrique de l'Est*, Afrique contemporaine, Vol 15, n° 83, 1976, p.8-11
- . **BIT**, *basic needs in danger : a basic needs oriented development strategy for Tanzania*, BIT, Addis-Abeba, 1982, 416 p.
- . **Denis Constant- Martin** : *Tanzanie, l'invention d'une culture politique*, Karthala, Paris, 1988, 318 p.
- . **D. Martin, H. Batibo** : *Tanzanie, l'Ujamaa face aux réalités*, édition recherche sur les civilisations, mémoire n° 80, 1989, Paris, 255 p.
- . **Vennetier P.** , *Centre, périphérie et flux intra-urbains dans les grandes villes d'Afrique noire*, Annales de géographie n° 547, 1989, p.257-285.
- . **Vennetier P.** , *Les villes d'Afrique tropicale*, Paris, Masson, 1991, 244p.
- . **Brunet R.** , *les mots de la géographie*, Paris, 1992, 518 p.
- . **Brunet, Marchal, Raison**, *géographie universelle : les Afriques au Sud du Sahara*, Belin/Reclus, St Amand, 1994, s. p.
- . **Gervais-Lambony P.**, *De Lomé à Harare, le fait citoyen. Images et pratiques des villes africaines*, karthala-IFRA, collection hommes et sociétés, Paris, 1994, 472 p.
- . **Calas B., Bart F.** : *Dar-es-Salaam : du port au territoire swahili*. in : **Mainet G**, ed. , *îles et littoraux tropicaux*. Acte des VII journées de géographie tropicale, Brest, 11-12-13 septembre 1997, Brest, ouest édition, p.333-345

## Ouvrages sur l'éducation en Afrique.

. **Urwick J.**, *Post primary school in the context of urbanization : case studies of school town relations in northern Nigeria*, African urban studies, NUM 14, England : Oxon, 1982, p. 33 à 42.

. *Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne*, **cahiers des sciences humaines**, Vol 31, n° 3, édition ORSTOM, s.l., 1995, p.563-574.

. *Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne*, **cahiers des sciences humaines**, Vol 31, n° 3, édition ORSTOM, s.l., 1995, p.655-674.

## Ouvrages sur l'éducation en Tanzanie.

. **Wolfgang Küper**, *Education and decolonization in Tanzania*, Arnold Bergstraesser Institute, s.l., 1970, 33p.

. **King an Court**, *interaction and quality in Tanzania primary education*, for the conference of primary school effectiveness, Arusha, 1982.

. **Moringe Sokoine E.**, 1984-1986, *public policy making and implementation in Tanzania*, Dar-es-Salaam, department of political science and public administration ; Pau, CREPAO, Université de Pau et des pays de L'Adour, 1986, 124p. (Travaux et documents du CREPAO n°2)

. **Mwajombe**, *education for self-reliance in practice, elementary education since 1967*, paper presented to the national symposium on 20 years of education for self-reliance, s.l., 1987.

. **Cooksey**, *a survey of living and working conditions of primary and secondary school teachers on mainland Tanzania*, university of Dar-es-Salaam and Moe, Dar-es-Salaam, 1991, 31 p.

. **Lene Buchert**, *education in the development of Tanzania, 1919-1990*, Eastern African Studies, London, 1994, 192 p.

. **Komba**, *declining enrolment and quality of primary education in Tanzania mainland : an analysis of key data and documentation and review of explanotory factors*, Dar-es-Salaam, Moe and UNICEF, 1995, 190p.

. **Tingitana and Missokia**, *Constraints to girl's primary education in Mwanza, Mara and Dar-es-Salaam, Tanzania*, 1996, 75p.

. **Baroin et Constantin**, *la Tanzanie contemporaine*, Karthala collection hommes et sociétés, s.l., 1999, p.109 à 132.

. **Legum C. , Mmari G. ,** *Mwalimu, the influence of Nyerere*, eds., London, James Currey, Dar-es-Salaam, Mkuki na Nyato ;Trenton, Africa world press, 205 p.

. **Sifuna and Daniel**, *diversified secondary education : a comparative survey of Kenya and Tanzania*, Genève Afrique. Vol. 28. n° 2, p.95-103

## Thèses

. **Court D.**, *schooling experience and the making of citizens : a study of tanzanian secondary schools*, thèse, Stanford, 1970, 270 p.

. **Kisenge**, *management of staff personnel in tanzania secondary schools*, thèse, Dar-es-Salaam university, 1993, 146 p.

. **Kirunde, L.J.M.**, *The evolution of the land and the use structure of Dar-es-Salaam (1890-1990)*, A study of the effects of land policy, faculty of architecture, design and development, MSC (urban studies), Salford, 1994, 533 p.

## Rapports

. **Knight**, *the costing and financing of educationnal development in Tanzania*, UNESCO, s.l., 1966, 80 p.

. *Basic education profil*, UNESCO and UNICEF, Tanzania, 1980, 25 p.

. **Andersson and Rosengart**, *gouvernement expenditure 1983-1987*, s.l., SIDA, 1987.

. **United republic of Tanzania**, *education in Tanzania*, UNESCO, Vol.1, overview, report NUM. 70, Paris, 1989, 40 p.

. **Moe**, *education for all : meeting basic learning needs to the year 2000*, Moe, Dar-es-Salaam, 1989, 22 p.

. **Galabawa**, *status and future challenges of the tanzanian primary and secondary education*, paper presented at the international conference of development challenges and strategies for Tanzania, s.l., 1993.

## Revue et périodiques

. Gillette A. *L'éducation en Tanzanie, une réforme de plus ou une révolution éducationnelle ?* **Revue Tiers-monde**, VOL.16, NUM. 64, 1975, p. 735-756

. Galabawa, *State and non-state financing on primary education in Tanzania*, in **papers in education and development**, NUM.15, university of Dar-es-Salaam, 1994, p.35-49.

. Mosha and Herme, *primary education policy in Tanzania*, in **papers on education and development**, NUM. 16, university of Dar-es-Salaam, 1995.

. Galabawa, *Issues and strategies for primary and secondary education decentralisation in Tanzania*, in **papers on education and development**, NUM. 18, 1997, university of Dar-es-Salaam, 1997, p.66-81

. Malekela, *decentralization of education and management : the district focus strategy*, in **papers on education and development**, NUM.19, university of Dar- es-Salaam, 1998.

## Sources statistiques

. **The United Republic of Tanzania**, *basic statistics on education 1985-1989*, Moe, Dar-es-Salaam, 1990, 41 p.

. **The United Republic of Tanzania**, *basic statistics on education 1993-1997*, national data, Moe, Dar-es-Salaam, 1998, 42 p.

. **The United Republic of Tanzania**, *basic statistics on education 1997*, regional data, Moe, Dar-es-Salaam, 1998, 55 p.

## Cartes

. **Government of the United Republic of Tanzania**, *Dar-es-Salaam city map and guide*, map and survey division, 1/20 000, Dar-es-Salaam, 1995.



# Tables

## Tables des tableaux

- Tableau n° 1, p.22 : inscription dans les écoles africaines par niveau, 1926-1956  
Tableau n° 2, p.23 : répartition des dépenses du département de l'éducation, 1949-1961 (£ 000)  
Tableau n° 3, p.27 : distribution des emplois par origine en 1962  
Tableau n° 4, p.32 : comparaison des enfants en âge d'aller à l'école par rapport aux enfants effectivement scolarisés  
Tableau n° 5, p.34 : passage du primaire au secondaire, 1961-1989  
Tableau n° 6, p.36 : contributions estimées et effectivement collectées entre 1978 et 1982  
Tableau n° 7, p.42 : les écoles primaires à Dar-es-Salaam  
Tableau n° 8, p.66 : montant des frais scolaires en 1998-1999  
Tableau n° 9, p.81 : niveau d'études des parents par sexe, niveau et école  
Tableau n° 10, p.85 : quelques indications sur les équipements scolaires de cinq écoles primaires à Dar-es-Salaam  
Tableau n° 11, p.89 : synthèse des équipements et des résultats académiques  
Tableau n° 12, p.92 : répartition des dépenses dans les écoles secondaires  
Tableau n° 13, p.104 : prix moyens d'aliments de base entre 1991 et 1996

## Tables des photos

- Photo n° 1 : Teacher Modest et sa classe de Standard IV  
Photo n° 2, p.44 : influence indienne dans le quartier de *Kisutu*  
Photo n° 3, p.47 : salle de classe à *Azania*  
Photo n° 4, p.48 : des problèmes d'équipements à *Chang'ombe*  
Photo n° 5, p.49 : Mikocheni primary school  
Photo n° 6, p.55 : l'école et le quartier, deux espaces mal délimités  
Photo n° 7, p.58 : la cour de *Yombo*  
Photo n° 8, p.65 : les barbelés entourant *Olympio*  
Photos n° 9-10, p.68 : insertion paysagère de *Kibasila*  
Photos n° 11-12, p.70 : les écoles secondaires, lieu de location  
Photos n° 13-14, p.73 : de bonnes conditions de travail à *Olympio*  
Photo n° 15, p.76 : la *nursery school* de *Chang'ombe*  
Photo n° 16, p.86 : des conditions difficiles à *Yombo*  
Photos n° 17-18, p.91 : les constructions inachevées de *Kisutu*  
Photo n° 19, p.93 : libéralisation de l'économie et sponsor  
Photo n° 20, p.94 : le lycée privé de *Chang'ombe*  
Photo n° 21, p.95 : construction à *Olympio*  
Photos n° 22-23, p.98 : travaux à *Yombo*

### Tables des cartes

|                        |                                                                      |
|------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| Cartes n° 1-2, p.1     | : la Tanzanie et Dar-es-Salaam                                       |
| Carte n° 3, p.14       | : localisation des quartiers de Dar-es-salaam                        |
| Carte n° 4, p.25       | : les équipements scolaires en 1947                                  |
| Carte n° 5, p.41       | : les écoles à Dar-es-Salaam, 1998-1999                              |
| Cartes n° 6- 7, p.45   | : évolution de la ville, 1925-1960                                   |
| Carte n° 8, p.52       | : Mikocheni, carte au 1/ 2 500                                       |
| Carte n° 9, p.57       | : Yombo, carte au 1/20 000                                           |
| Cartes n° 10-11, p.61  | : aire de recrutement des écoles de <i>Yombo</i> et <i>Mikocheni</i> |
| Cartes n° 12-13, p. 64 | : aire de recrutement des écoles de <i>Kisutu</i> et <i>Olympio</i>  |
| Carte n° 14, p.75      | : aire de recrutement de <i>Chang'ombe</i>                           |
| Carte n° 15, p.109     | : localisation des quartiers cités                                   |
| Cartes n° 16-17, p.115 | : les quartiers dangereux et animés de la ville                      |
| Cartes n° 18-19, p.119 | : les quartiers riches et vieux de la ville                          |
| Cartes n° 20-21, p.121 | : les quartiers préférés et mal aimés, école de <i>Yombo</i>         |
| Carte n° 22, p. 123    | : les quartiers mal aimés, école de <i>Chang'ombe</i>                |

### Tables des croquis

|                      |                                                                        |
|----------------------|------------------------------------------------------------------------|
| Croquis n° 1, p.9    | : le fonctionnement administratif des écoles                           |
| Croquis n° 2, p.54   | : <i>Mikocheni primary school</i>                                      |
| Croquis n° 3, p.59   | : <i>Yombo primary school</i>                                          |
| Croquis n° 4, p.107  | : la maison de Teacher Modest                                          |
| Croquis n° 5, p.110  | : spatialisation des activités des enseignants                         |
| Croquis n° 6a, p.122 | : une vision bien tranchée de la ville                                 |
| Planche n° 6b, p.125 | : la ville pour les écoliers de <i>Mikocheni</i>                       |
| Croquis n° 7, p.126  | : Importance du quartier                                               |
| Planche n° 8, p.125  | : la ville pour les écoliers d' <i>Olympio</i>                         |
| Planche n° 9, p.130  | : l'importance des transport à <i>Chang'ombe</i> et pour des étudiants |
| Croquis n° 10, p.129 | : un espace réseau                                                     |

### Tables des graphiques

Graphique n° 1, p.112 : la fréquentation du centre-ville

### Tables des annexes

|                    |                                                                                                                                  |
|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Annexe n° 1, p.135 | : articles du Guardian : <i>100 000 ex-primary school leavers roam Dar streets without job ; Dar to build 300 primary school</i> |
| Annexe n° 2, p.136 | : carte des régions administratives de la Tanzanie                                                                               |
| Annexe n° 3, p.137 | : tableau des dépenses du gouvernement en matière d'éducation par rapport aux dépenses totales ( en pourcentage)1962/97          |
| Annexe n° 4, p.138 | : <i>No money to employ 25 000 teachers</i>                                                                                      |

- Annexe n° 5, p.139 : carte des districts de Dar-es-Salaam
- Annexe n° 6, p.140 : carte de 1966 : Kiwalani, Yombo
- Annexe n° 7, p.141 : carte de 1966 : Oysterbay, Msasani
- Annexe n° 8, p.142 : légende complète des cartes au 1/ 2 500
- Annexe n° 9, p.144 : les zones de squatters à la fin des années 1980
- Annexe n° 10, p.145 : article du Daily Mail : *who is responsible for commercialising tuitions ?*
- Annexe n° 11, p.146 : article du Daily Mail, *Dar schools desk programme succeeding but ...*
- Annexe n° 12, p.147 : questionnaire des élèves du secondaire
- Annexe n° 14, p.149 : questionnaire des professeurs
- Annexe n° 15, p.150 : salaire des enseignants
- Annexe n° 16, p.151 : coût d'un élève de primaire à Dar-es-Salaam
- Annexe n° 17, p.152 : article du Daily Mail : *parents, teacher in uproar over directive banning tuitions in school buildings*

# Sommaire

|                                                                                                                                                                            |        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| Introduction.....                                                                                                                                                          | p. 6   |
| Fonctionnement administratif des écoles .....                                                                                                                              | p. 9   |
| Glossaire.....                                                                                                                                                             | p. 12  |
| <br><b>Partie première</b>                                                                                                                                                 |        |
| L'école en Tanzanie, de la campagne à la ville.....                                                                                                                        | p.15   |
| Chapitre I                                                                                                                                                                 |        |
| L'essor de l'éducation et des écoles en Tanzanie profite surtout aux zones rurales.....                                                                                    | p. 17  |
| A- Les activités missionnaires puis l'administration allemande développent des écoles de campagne.....                                                                     | p. 17  |
| B- Le système éducatif de l'après-guerre, émergence des villes pour une population ciblée.....                                                                             | p. 23  |
| Chapitre II                                                                                                                                                                |        |
| De la Tanzanie socialiste à nos jours, apogée et crise du système éducatif.....                                                                                            | p.26   |
| A- Le système éducatif au lendemain de l'indépendance, « africanisation » et « politisation ».....                                                                         | p.27   |
| B- L'éducation pour compter sur ses propres forces, ou <i>education for self-reliance</i> , un plan de développement de l'éducation pour un pays à économie rurale.....    | p. 28  |
| C- Malgré la crise, des écoles qui se développent et s'insèrent dans le tissu urbain.....                                                                                  | p. 38  |
| Chapitre III                                                                                                                                                               |        |
| Les écoles dans la ville, Dar-es-Salaam.....                                                                                                                               | p. 40  |
| A- Une distribution éclatée, en tant que publiques et obligatoires, les écoles primaires doivent s'intégrer dans le tissu urbain.....                                      | p.40   |
| B- La mise en place des établissements secondaires, d'un schéma de localisation aux conditions actuelles..                                                                 | p.44   |
| <br><b>Partie deuxième</b>                                                                                                                                                 |        |
| L'école est-elle un élément d'homogénéisation ou une source d'inégalités sociales ?.....                                                                                   | p.49   |
| Chapitre I                                                                                                                                                                 |        |
| L'insertion des écoles publiques à Dar-es-Salaam.....                                                                                                                      | p. 51  |
| A- L'école de quartier, un établissement approprié au cœur de la vie communautaire, exemple de <i>Yombo</i> et <i>Mikocheni primary school</i> .....                       | p.51   |
| B- <i>Kisutu</i> et <i>Olympio</i> , des verrues dans le paysage ?.....                                                                                                    | p. 62  |
| C- L'insertion spatiale des établissements secondaires.....                                                                                                                | p. 66  |
| Chapitre II                                                                                                                                                                |        |
| L'école publique, un élément de discrimination sociale ?.....                                                                                                              | p.69   |
| A- Le passage du primaire au secondaire, une discrimination par l'argent.....                                                                                              | p. 71  |
| B- Profil des étudiants du secondaire.....                                                                                                                                 | p. 78  |
| Chapitre III                                                                                                                                                               |        |
| Les équipements scolaires, discrimination spatiale ou répartition égale des aides ?.....                                                                                   | p.84   |
| A- Les équipements scolaires, un modèle centre-périphérie, un révélateur de l'état socio-économique des quartiers .....                                                    | p. 84  |
| B- Des directeurs business man aux parents d'élèves ouvriers, les écoles publiques à Dar-es-Salaam témoignent d'un dynamisme et d'une capacité d'adaptation originale..... | p. 90  |
| <br><b>Partie troisième</b>                                                                                                                                                |        |
| Les acteurs de l'éducation et la ville, des pratiques spatiales aux représentations.....                                                                                   | p. 99  |
| Chapitre I                                                                                                                                                                 |        |
| Les professeurs et les instituteurs.....                                                                                                                                   | p.101  |
| A- Pourquoi travailler dans le public.....                                                                                                                                 | p.102  |
| B- Travailler et vivre en étant enseignants.....                                                                                                                           | p. 103 |
| C-Espaces de vie et lieux d'activité diverses, spatialisation des activités des professeurs.....                                                                           | p. 106 |
| Chapitre II                                                                                                                                                                |        |
| Les élèves et la ville.....                                                                                                                                                | p. 113 |
| A- Les représentations des étudiants.....                                                                                                                                  | p. 114 |
| B- Le Dar-es-Salaam des étudiants.....                                                                                                                                     | p. 116 |
| <br>Conclusion.....                                                                                                                                                        |        |
| Annexes.....                                                                                                                                                               | p. 131 |
| Sources documentaires.....                                                                                                                                                 | p. 134 |
| Tables.....                                                                                                                                                                | p. 153 |
|                                                                                                                                                                            | p.157  |