



Élève de l'école coloniale, institutrice dans la Tanzanie indépendante : parcours d'une passeuse de savoirs

Florence Wenzek, Theresia M.

► To cite this version:

Florence Wenzek, Theresia M.. Élève de l'école coloniale, institutrice dans la Tanzanie indépendante : parcours d'une passeuse de savoirs : Entretien avec Theresia M. 2023, 10.51185/journals/rhca.2023.entretien06 . hal-04433494

HAL Id: hal-04433494

<https://hal.science/hal-04433494>

Submitted on 2 Feb 2024

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

Élève de l'école coloniale, institutrice dans la Tanzanie indépendante : parcours d'une passeuse de savoirs

Entretien avec Theresia M.

Florence Wenzek

Citer cet article : Florence Wenzek (2023), « Élève de l'école coloniale, institutrice dans la Tanzanie indépendante : parcours d'une passeuse de savoirs. Entretien avec Theresia M. », *Revue d'Histoire Contemporaine de l'Afrique*, en ligne.

URL : <https://oap.unige.ch/journals/rhca/article/view/enttheresia>

Mise en ligne : septembre 2023

DOI : <https://doi.org/10.51185/journals/rhca.2023.entretien06>

Résumé

Née en 1941 dans la colonie britannique du Tanganyika, Theresia M. fait partie des quelques centaines de filles formées à la fin de la période coloniale pour être institutrices. Elle commence à enseigner en 1960, un an avant l'indépendance, et appartient à la première génération de Tanzaniennes qui mènent une carrière complète de salariée qualifiée tout en se mariant et en ayant des enfants. Son témoignage, centré sur les questions éducatives, restitue le vécu d'une femme dont le parcours est celui d'une minorité qui joue un rôle majeur dans la transmission de savoirs après l'indépendance, quand l'instruction de toutes et tous devient un impératif politique majeur. Il met en lumière le contexte familial et scolaire qui a permis à Theresia M. de construire ce parcours, et il souligne sa contribution sociale dans la Tanzanie indépendante par son engagement pour l'éducation des adultes, aussi bien dans des programmes publics qu'avec l'Église anglicane.

Mots-clés : Afrique de l'Est ; Tanganyika ; femmes ; éducation ; récit de vie ; colonisation britannique ; postcolonial



Les décennies 1940 à 1970 sont une période d'explosion scolaire sur le continent africain : au sortir de la Seconde Guerre mondiale, les puissances coloniales augmentent leurs investissements, jusque-là limités, dans la scolarisation, puis ce sont surtout les États indépendants qui en font une politique publique prioritaire. Cet essor est particulièrement spectaculaire au Tanganyika, rebaptisé Tanzanie lors de son union avec l'archipel de Zanzibar en 1964. En effet, l'administration coloniale britannique a très peu investi dans ce territoire sous tutelle de l'Organisation des Nations unies (Onu)¹, tandis que, dès l'indépendance en 1961, et plus encore avec l'adoption du socialisme comme doctrine de gouvernement en 1967, le régime fait de l'accès à l'instruction un objectif politique majeur. Ainsi, en 1947, seuls 10 % des enfants sont scolarisés, et les filles constituent à peine plus d'un quart de ces maigres effectifs². L'administration coloniale britannique lance la même année un plan d'expansion du système scolaire qui permet qu'à l'indépendance, 44 % des enfants d'âge scolaire puissent entrer à l'école³. Dans la continuité des politiques antérieures, cette expansion du système scolaire s'appuie en grande partie sur les missions : à l'indépendance en 1961, 70 % des élèves sont scolarisés dans une école missionnaire⁴.

Le gouvernement indépendant fait d'emblée de l'éducation une de ses politiques phares : en abolissant dès 1962 la division du système scolaire en trois sous-systèmes raciaux, pour « Africains », « Européens » et « Asiatiques », il montre son rejet des distinctions raciales caractéristiques de la colonisation. En 1968, le président Julius Nyerere, ancien enseignant, présente la nouvelle philosophie éducative du régime, l'« éducation pour l'auto-suffisance » : l'instruction primaire doit être centrée sur des savoirs directement utiles pour la construction nationale (compétences techniques et agricoles notamment) plutôt que de préparer au secondaire où ne va qu'une petite minorité. Avec la nationalisation des établissements privés en 1969, le gouvernement s'assure un plus grand contrôle de l'éducation dispensée. Un plan pour une éducation primaire universelle adopté en 1975 permet à la Tanzanie d'être parmi les premiers pays africains à atteindre 100 % de scolarisation primaire au milieu des années 1980. Ce faisant, elle finit de combler l'écart qui y prévalait entre filles et garçons, repoussant cette différenciation aux secteurs secondaire et post-secondaire. Parallèlement, le pays lance à partir de 1970 de grandes campagnes d'alphabétisation afin que les adultes aient également accès à une instruction de base.

Cet entretien avec Theresia M. fait partie d'une série de 39 entretiens en swahili que j'ai menés en 2018 et 2019 pour ma recherche doctorale afin de revisiter ce grand récit de l'expansion scolaire au prisme des expériences individuelles, particulièrement celles des femmes, qui permettent d'interroger les enjeux genrés de l'accès à l'éducation⁵. Tous les entretiens ont été menés dans la région de Tanga, au nord-est de la Tanzanie, où environ 75 % de la population est musulmane, mais où il y a aussi une présence missionnaire ancienne. En effet, les Anglicans de la Universities' Mission to Central Africa (UMCA) s'établissent à Magila en 1875⁶. Ce centre missionnaire, situé à environ 40 km de la ville de Tanga, chef-lieu de la région, a accueilli parmi les premières écoles missionnaires d'Afrique de l'Est⁷. C'est là que j'ai rencontré Theresia, qui m'a été présentée par Monica Mbezi, jeune archiviste du diocèse anglican de Tanga. L'entretien s'est déroulé à côté de son ancienne école et, une fois le microphone éteint, Theresia s'est glissée discrètement dans le groupe de femmes de sa paroisse qui se réunissait dans la même cour. Alors même qu'elle a suivi une formation d'enseignante similaire à celle des diplômées de l'école normale de Rufisque, en Afrique occidentale française (AOF), son expérience est tout à fait différente : contrairement à celles-ci, elle n'a pas voyagé pour ses études ni pour sa

¹ Les territoires sous tutelle de l'Onu sont les héritiers des territoires sous mandat de la Société des Nations : il s'agit des anciennes colonies allemandes, dont l'administration est confiée en 1919 à d'autres puissances coloniales.

² Cameron John et Dodd William (1970), *Society, Schools and Progress in Tanzania*, Oxford, Pergamon Press. Pour une synthèse sur l'éducation en Tanzanie, voir aussi Buchert Lene (1994), *Education in the Development of Tanzania: 1919-1990*, Londres, James Currey.

³ Cameron J. et Dodd W., *Society, Schools...*, *op. cit.*

⁴ Westerlund David (1980), *Ujamaa na Dini : a Study of Some Aspects of Society and Religion in Tanzania 1961-1977*, Stockholm, Almqvist och Wiksell.

⁵ Wenzek Florence (2022), « La fabrique genrée de la nation tanzanienne. Éduquer et former les filles et les femmes (1939-1976) », thèse de doctorat, Université Paris Cité. Tous les propos non sourcés développés ci-dessous sont des conclusions de cette étude. Sur la méthodologie développée pour mener ces entretiens, voir Wenzek Florence (2023), « L'entretien comme tâtonnement et comme rencontre : la chambre noire d'une historienne », *Sources*, 7, à paraître.

⁶ Willis Justin (1993), « The Nature of a Mission Community : The Universities' Mission to Central Africa in Bonde », *Past & Present*, 140, pp. 127-154.

⁷ Sur celles-ci, notamment celles pour filles, voir Prichard Andreana (2017), *Sisters in Spirit : Christianity, Affect, and Community Building in East Africa, 1860-1970*, East Lansing, Michigan State University Press.

carrière⁸. Au-delà de cette spécificité qui s'explique par la différence des politiques éducatives entre les empires britannique et français, cet entretien est particulièrement intéressant pour trois raisons.

Tout d'abord, il montre l'une des facettes de l'enthousiasme populaire pour l'école qui a rendu possible le mouvement massif vers la scolarisation universelle en Tanzanie. En effet, l'éloignement des établissements scolaires, *a fortiori* ceux qui proposaient un enseignement au-delà des premières années du primaire, mais aussi leurs coûts, directs et indirects, étaient des freins importants pour beaucoup de familles. De nombreuses familles ne scolarisaient dès lors qu'une partie de leurs enfants – au détriment des filles, notamment des aînées – ou ne leur donnait qu'une scolarité minimale, de deux à quatre ans. Celles qui le pouvaient, toutefois, scolarisaient davantage, parfois au prix de sacrifices importants. Dans la famille de Theresia, tous les frères et sœurs ont étudié au moins six ans, ce qui a été rendu possible par la proximité d'une mission qui dispensait une éducation primaire complète ainsi que les formations professionnelles de filles, mais aussi par le fait que son père avait un emploi salarié et qualifié de secrétaire. Ceci lui donnait les ressources nécessaires pour affronter les coûts directs et indirects de la scolarisation, tandis que son capital scolaire a probablement contribué à la réussite de tous ses enfants au sein d'un système très sélectif.

Par ailleurs, l'entretien avec Theresia, comme ceux avec d'autres femmes scolarisées de sa génération, révèle le rôle de passeuses qu'elles ont joué, entre un univers colonial où la maîtrise de l'écrit était rare, et un monde postcolonial où il devenait un impératif. Elle a été une passeuse de savoirs avant tout comme enseignante. Comme elle le souligne, c'était une des seules voies professionnelles alors ouvertes aux femmes. C'était déjà le cas pour les générations précédentes, mais sa génération a investi davantage la profession : beaucoup, comme Theresia, ont mené une carrière complète plutôt que de cesser le travail après leur mariage ou après avoir eu leur premier enfant. En se dédiant ainsi à la transmission des savoirs, elles répondaient à une injonction gouvernementale, qui rendait les femmes responsables de l'éducation de leurs enfants, mais aussi plus largement de l'ensemble de la population⁹. Theresia a pleinement investi cette responsabilité en étendant sa mission d'éducatrice aux adultes, dans le cadre des cours d'alphabétisation dont elle était chargée en tant qu'enseignante, mais aussi par ses activités au sein de l'Église anglicane.

Enfin, l'entretien avec Theresia permet de réfléchir à l'articulation du vécu de l'enfant et du regard rétrospectif de l'adulte, qui apparaît dans le discours très positif tenu aujourd'hui par les anciennes élèves sur leur éducation coloniale et missionnaire. En effet, elles disent le plaisir qu'elles ont éprouvé à découvrir de nouveaux horizons, d'autant plus lorsqu'ils étaient ludiques. Theresia décrit ainsi les cours de sport et les activités de scoutisme organisées par le personnel scolaire, mais elle insiste aussi sur l'utilité des apprentissages, en sciences domestiques par exemple. Les propos de Theresia participent ainsi à montrer que les personnes instruites partagent avec les autorités coloniales puis postcoloniales l'idée que l'école est facteur de progrès, et que cela vient façonner positivement leur vécu de l'école et leur regard rétrospectif sur cette expérience. Cette appréciation est d'autant plus notable, chez Theresia, qu'elle raconte une orientation professionnelle forcée qui a été une déception importante : les sœurs lui ont barré l'accès au secondaire. Elle fait ainsi ressortir les abus de pouvoir sous-jacents aux relations asymétriques entre les missionnaires et leurs ouailles.

Les propos de Theresia sont aussi travaillés par une comparaison entre l'éducation qu'elle a reçue et le système scolaire actuel. Elle valorise la beauté des uniformes de ses petits-enfants, mais loue les effectifs réduits des classes de son enfance, qui permettaient la réussite des élèves sans qu'elles aient à travailler chez elles : la nostalgie est ici liée à une critique du système actuel¹⁰. Ainsi, la dimension très positive de son récit sur sa scolarisation tient tout à la fois à des souvenirs joyeux, au parcours professionnel qu'elle lui a ouvert et où elle s'est épanouie, et à la valorisation de l'éducation scolaire aussi bien dans le milieu familial où elle a grandi que dans la Tanzanie contemporaine, où elle concentre toujours une partie considérable des espoirs d'amélioration individuelle et collective des conditions de vie.

⁸ Barthélémy Pascale (2010), *Africaines et diplômées à l'époque coloniale, 1918-1957*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

⁹ Lal Priya (2010), « Militants, Mothers, and the National Family : "Ujamaa", Gender, and Rural Development in Postcolonial Tanzania », *The Journal of African History*, 51(1), pp. 1-20.

¹⁰ Sur la nostalgie de l'école coloniale, voir De Jong Ferdinand, Quinn Brian et Bach Jean-Nicolas (2014), « Ruines d'utopies : l'École William Ponty et l'Université du Futur africain », *Politique africaine* (135), pp. 71-94. Sur la nostalgie de la colonisation plus généralement, voir le reste de ce numéro, notamment l'introduction : Lachenal Guillaume et Mbodj-Pouye Aïssatou (2014), « Restes du développement et traces de la modernité en Afrique », *Politique africaine*, 135, pp. 5-21.

Contexte familial et parcours scolaire

Florence Wenzek : Est-ce que vous pourriez vous présenter ?

Je m'appelle Theresia M. Je suis née en 1941, le 10 octobre. Quand je suis née, mon père était secrétaire à Tanga. Mais après il est revenu dans le village près d'ici, qui s'appelle Masoroko, et il a construit sa maison. Ma mère était femme au foyer. Elle cultivait aussi des plantes d'ici pour notre propre consommation. Mon père était chrétien anglican, et ma mère aussi, elle s'appelait Agnès. D'abord, mon père a eu une première épouse, ils ont eu quatre enfants, mais cette femme est morte, et alors il a épousé ma mère, et elle nous a eu nous, ses onze enfants.

D'accord. Et vous avez tous étudié ?

Oui, nous avons tous étudié. Notre père nous a tous scolarisés, du coup mes grands-frères ont étudié et travaillé. L'un d'eux a été journaliste. Comme il n'y avait que deux métiers pour les femmes, cinq d'entre nous avons été enseignantes et deux infirmières.

Votre père voulait que tous ses enfants aillent à l'école ?

Oui, mon père aimait que nous étudions tous, il nous encourageait beaucoup à aller à l'école.

Les filles comme les garçons ?

Les filles comme les garçons. Quand j'étais petite, je voyais mes grandes sœurs qui allaient à l'école, ici [à Magila] à Saint Mary, et mon frère allait à Saint Martin. Il y avait une école pour les filles et une pour les garçons. Celle pour les filles était tenue par les sœurs, des Blanches. À cette époque, en 1941, ma grande sœur dit que c'était la sœur Mary Bernadina. Elle enseignait ici. Mes sœurs étudiaient, mais jusqu'en sixième année seulement¹¹. Quand elles arrivaient en sixième année, elles devenaient enseignantes, elles obtenaient le Women [Teachers'] Certificate et enseignaient. Mais après que moi je sois entrée à l'école, en 1947, le primaire était déjà en huit niveaux. Du coup j'ai étudié jusqu'en huitième année, que j'ai fini en 1956¹².

En 1952, c'était la forêt ici, à Hegongo¹³. Du coup, les sœurs, les archidiacres blancs et les pères, des Blancs aussi, ont commencé à couper les arbres. On nous a dit qu'on allait construire un TTC, Teacher Training [Centre]. Et du coup, celles qui finissaient la huitième année [dernière classe du primaire], celles qui réussissaient, allaient étudier au TTC pour devenir enseignantes. Il y avait deux métiers à l'époque [pour les femmes] : enseignante ou infirmière. Pour cette raison, ils ont ouvert ici aussi une école d'infirmières. Du coup, parmi celles qui terminaient la huitième année, certaines allaient en études d'infirmières, d'autres en enseignement. Quand moi j'ai terminé en 1957, j'ai été choisie. D'abord les sœurs nous demandaient « tu voudrais devenir quoi ? » Ensuite, ces sœurs, elles te disaient « non tu ne peux pas, cela ne te va pas d'être infirmière », ou peut-être même « aucun travail ne te convient ». Du coup, les sœurs m'ont dit « toi tu seras bien comme enseignante ». Et c'est ainsi que je suis entrée dans le Teacher's Training College en 1957.

Souvenirs d'école

Ça vous prenait combien de temps d'aller à l'école ?

Je ne sais pas... 20 minutes de la maison. Parce que notre père, il était sévère. Du coup, le matin quand on se réveille, on prépare le petit-déjeuner, du thé ou du porridge, qu'on ait de quoi manger, puis il nous dit : « Allez, filez à l'école ». Du coup, on court, quand on va à l'école on court, pour être à l'heure. Ça prenait 20 minutes je pense, ça n'était pas très loin.

¹¹ Le cycle primaire a été successivement en six années, huit années (à partir de 1950) puis sept années (à partir de 1964).

¹² Theresia passe ici sous silence le fait qu'elle a réussi l'examen très sélectif, instauré en 1950, qui conditionnait l'accès à la deuxième partie du cycle primaire (cinquième à huitième année) : seules 12 % des filles et 18 % des garçons le réussissaient alors. Données calculées à partir de : Tanganyika Territory (1955), *Annual Report of the Education Department*, Dar es Salaam, Government Printer, p. iii ; Tanganyika Territory (1956), *Annual Report of the Education Department*, Dar es Salaam, Government Printer, p. iii.

¹³ Lieu-dit de la station missionnaire anglicane de Magila.

Quelles étaient vos leçons préférées ?

J'aimais beaucoup l'anglais, puis aussi le swahili et les sciences.

Et vous avez étudié les sciences domestiques¹⁴ ?

Oui, j'aimais beaucoup. Les cours de sciences domestiques étaient organisés avec l'école d'infirmières puisqu'elle était juste ici à proximité. Du coup, on nous disait : ce sont vos devoirs, à partir de la quatrième année, en sciences domestiques, de balayer, dépoussiérer. On apprenait à faire les tâches hebdomadaires et journalières. On apprenait à cuisiner, puis on apprenait la manière de soigner des enfants, qu'on avait l'autorisation de prendre à la maternité. On les gardait, on s'occupait d'eux, puis ensuite on les ramenait aux mères pour qu'elles allaitent, puisqu'on était juste à côté de la maternité. Il y avait aussi le cours de couture. On commençait avec de petits mouchoirs. Après ça, la manière d'utiliser une aiguille, de coudre à la machine, puis on apprenait à tailler de petites robes, des sous-vêtements, des brassières aussi, et on apprenait à faire les ourlets.

Ce que vous appreniez à l'école était-il différent de ce que vous appreniez chez vous avec votre mère ?

Non, enfin il y a de petites différences, parce qu'à la maison on ne nous apprend pas de la même manière. À la maison quand on nous apprend à cuisiner, ce sont des choses de chez nous : de l'*ugali*¹⁵, du riz. Mais à l'école on apprend à cuisiner des gâteaux, à bien utiliser de la farine de blé. Du coup, en sortant de l'école pour aller voir maman, on achète de la farine de blé, on cuisine des scones, des gâteaux. Papa nous achetait de la farine et on expliquait à maman ce qu'on avait appris, on lui montrait la manière de préparer différents plats.

Et quand vous étiez en formation enseignante, il y avait aussi des leçons de sciences domestiques ?

Oui, on continuait. Mais alors on savait déjà faire beaucoup de choses, on était devenues compétentes.

Pensez-vous que c'était utile ?

J'ai beaucoup aimé les leçons de sciences domestiques, surtout quand je me suis mariée, que j'étais chez moi. J'avais appris comment rendre ma maison propre, la manière de cuisiner, de soigner ma maison, et même de soigner les enfants. J'aimais beaucoup les sciences domestiques¹⁶.

Le personnel enseignant était-il blanc ou tanzanien ?

Les enseignantes étaient blanches. Enfin, il y avait des Swahili, des Africaines. Mais les directrices, et la plupart de celles qui nous enseignaient les sciences domestiques, c'étaient des sœurs blanches. Ensuite est arrivée une femme [africaine] qui avait étudié, elle nous enseignait. Elle a continué à enseigner les sciences domestiques.

Et les élèves étaient chrétiennes ou aussi d'autres religions ?

Non, il y avait des musulmanes avec les chrétiennes, c'était un mélange. Mais à cette époque, il y avait beaucoup de musulmanes qui étaient attirées [par le christianisme]. On ne les forçait pas à se convertir, mais elles étaient séduites par plein de choses qu'elles voyaient. Parce qu'on nous enseignait, on allait à l'église, on chantait, du coup certaines étaient attirées, mais on ne les forçait pas, on leur faisait les cours comme d'habitude¹⁷.

¹⁴ C'est l'équivalent de ce qu'on nomme, en d'autres lieux et périodes, enseignement ménager. Au Tanganyika, à partir de 1939, l'expression *domestic science* est valorisée par l'administratrice coloniale supervisant la scolarisation des filles : en continuité avec les transformations que connaît la discipline aux États-Unis et en Grande-Bretagne au tournant du siècle, il s'agit de la valoriser en lui donnant une dimension « scientifique » (rationalisation de la gestion du foyer).

¹⁵ Farine, généralement de maïs, de mil ou de manioc, cuite à l'eau et agglomérée en boule. C'est l'aliment de base dans toute l'Afrique de l'Est.

¹⁶ Étant donné l'importance des responsabilités domestiques des femmes, dans la société comme dans les discours politiques, de la période coloniale jusqu'à aujourd'hui, ces apprentissages l'ont probablement aidée à être effectivement à la hauteur de toutes ces attentes. Toutefois, on peut aussi lire son enthousiasme pour les sciences domestiques comme un témoin de l'adhésion des instruits au discours tenu par les autorités missionnaires, coloniales puis postcoloniales, qui font de l'école un facteur de progrès. En effet, en enseignant à cuisiner des plats européens, à nettoyer sa maison selon de nouvelles normes d'hygiène, à coudre et repasser des vêtements, la discipline permet aux filles de maîtriser l'environnement matériel associé au monde des instruits, qui manifestent ainsi visuellement leur rôle de porteurs d'un progrès social. À ce sujet, voir notamment Prichard A., *Sisters in Spirit...*, *op. cit.*

¹⁷ Il n'y avait effectivement pas d'obligation de se convertir pour entrer dans une école missionnaire, mais les missionnaires espéraient que la scolarisation en contexte chrétien favorise des conversions. Celles-ci étaient de fait fréquentes, parfois retardées par l'opposition parentale.

Pensez-vous qu'à l'époque il était plus difficile pour les filles que pour les garçons de réussir à l'école ?

Non, on était à égalité avec les garçons. Les garçons étudiaient d'un côté, les filles de l'autre, on était égaux. Et aussi, il y avait comme une compétition. Comme eux étaient à l'école de garçons et nous de filles, et bien parfois, on leur demandait, surtout si c'étaient nos frères, « vous en êtes arrivés où vous ? », « Eh bien, on va les battre comme cela », hé hééé¹⁸.

Est-ce que vous aviez beaucoup de travail à la maison ?

Oui, on avait une grosse charge de travail. Quand tu sors de l'école et que tu rentres à la maison, tu fais le travail domestique. À l'époque, il n'y avait pas de machine à moulin, on moulinait le maïs nous-mêmes. Nous allions aux champs le samedi, et le dimanche nous allions à l'église. Le samedi, on aidait aux travaux domestiques, et quand on rentrait de l'école, vers 16 h, il fallait aider maman au travail domestique.

Les garçons aussi ?

Les garçons aussi, on nous donnait du travail à tous. Les garçons... s'il y avait de l'eau à puiser, ils nous aidaient. S'il fallait balayer la cour, ils nous aidaient. Mais la cuisine c'était davantage la tâche des filles, les garçons, eux, non.

Et en dépit du travail domestique vous aviez le temps de faire les devoirs pour l'école ?

Non, pas beaucoup. Mais très souvent, on étudiait à l'école même. On n'avait pas de cours particuliers, on étudiait à l'école et on comprenait bien. Seulement quand on allait à la maison, peut-être un des parents demandait : « Qu'est-ce que vous avez étudié aujourd'hui ? » Ou bien s'il s'agissait d'étudier, on étudiait nous-mêmes, parce qu'on aimait cela, mais il n'y avait pas de cours particuliers après, non. On sortait de l'école à 16 heures et on allait faire les travaux domestiques.

Vous arrêtiez le travail scolaire ?

Voilà, nous arrêtions le travail scolaire. Mais ce que je pense, c'est qu'on comprenait très bien. Parce qu'en classe, on n'était pas soixante ou cinquante enfants, on était quarante-cinq seulement. Exactement quarante-cinq. Du coup, notre enseignante passait derrière chacune d'entre nous et nous corrigeait, à l'école même. Il y avait 45 minutes, l'enseignante nous faisait cours, puis elle nous donnait du travail, tu le faisais, ensuite tu recevais ta correction immédiatement ou bien on te disait : « demain tu referas cet exercice » ou « vous le referez toutes ». On comprenait, on assimilait très bien¹⁹.

Autour de l'école : le scoutisme et le sport

Si vous avez des bons souvenirs sur votre vie scolaire, je serais heureuse de les entendre.

Aaah, vraiment, comme souvenirs d'école... c'est-à-dire, quand aujourd'hui je vois la manière dont mes petits-enfants sont bien habillés pour aller à l'école, je me dis que tu penses peut-être que j'étais habillée ainsi moi aussi. Mais autrefois, nous n'avions pas de belles chaussures, même si on portait un uniforme qu'on nous donnait. Malgré tout, quand on portait l'uniforme, on était heureux d'être des élèves. Aujourd'hui, on aime encore davantage les élèves, surtout lorsqu'ils ont leur sac, leurs chaussures et leurs chaussettes²⁰. Je suis si heureuse quand j'habille mes petits-enfants quand ils vont à l'école, j'aime ça, vraiment.

Ensuite il y a autre chose : on a eu les *Girl Guides*. On aimait beaucoup, parce que lorsqu'on y allait, on nous voyait avec l'uniforme des *Girl Guides*.

¹⁸ Cette onomatopée ponctue les propos en swahili ; son sens est donné par l'intonation, mais elle tend à insister sur l'importance de ce qui vient d'être dit.

¹⁹ D'autres femmes tiennent un discours similaire sur la qualité de l'enseignement à l'époque coloniale. Plus qu'une nostalgie coloniale, on peut y lire une volonté de valoriser leur parcours scolaire, court pour les référents actuels, mais dont elles soulignent ainsi la qualité. Toutes celles qui tiennent ce langage ont été dans des écoles particulièrement dotées : centre missionnaire ou école gouvernementale. La majorité des écoles tenues par les missions comme par les autorités publiques offraient des conditions d'enseignement nettement moins bonnes, avec souvent des classes surchargées.

²⁰ Le port de chaussures était un support important de distinction sociale mais aussi raciale en contexte colonial : voir Kelly Gail P. (1986), « Learning to Be Marginal : Schooling in Interwar French West Africa », *Journal of Asian and African Studies*, 21(3-4), pp. 171-184.

Vous faisiez quoi dans les guides ?

On allait en camps, on faisait beaucoup de choses, on apprenait comment se cacher, c'était amusant vraiment. Quand on était en primaire, c'étaient les *Brownies*, puis quand on était en formation enseignante c'étaient les *Girl Guides*.

[Monica] : c'était comme les scouts ?

C'est comme les scouts. Mais pour nous, les garçons c'étaient les scouts et les femmes, c'étaient les *Girl Guides*. C'est vers les années 1990, je crois, que le gouvernement nous a tous réunis pour que ce soit que les scouts.

Et vous estimez que vous avez appris des choses dans les *Girl Guides* ?

Oui, j'ai appris beaucoup de choses qui m'aident aujourd'hui, je trouve. Comme en sciences domestiques, j'ai appris comment planifier mon travail. Aujourd'hui encore, je donne ces conseils à mes petits-enfants. Parce que quand on était en sciences domestiques, on nous donnait par exemple cinq tâches à faire. On nous dit : « aujourd'hui, tes tâches c'est : de laver l'enfant, lui donner de la bouillie, laver ses habits ». Du coup, tu dois faire attention : la première tâche à faire, c'est laquelle ? Parce que tu peux réfléchir : « maintenant, si je commence à cuisiner la bouillie et que je nourris l'enfant, ensuite je le mets là, il y a les habits à laver ». Du coup, tu te dis : « d'abord je commence par la lessive, pendant que les habits sèchent je fais ce travail, et ils seront prêts ». Et j'ai aussi appris l'endurance, l'effort dans le travail.

Dans les *Girl Guides* vous appreniez à laver un enfant et le garder ?

Eh oui !

Et on m'a dit aussi que dans les *Girl Guides*, les élèves aidaient les personnes âgées ?

Oui, prendre soin des personnes âgées, des malades, on faisait ça dans les *Girl Guides*. Et du coup, je n'ai pas eu de problème, quand ma mère était âgée, je savais bien m'occuper d'elle²¹.

Et à l'école vous faisiez du sport ?

Des sports, oui : dans la cour. Moi j'étais douée pour le *netball*²². J'étais milieu en *netball*. Ensuite, j'étais douée pour tirer. Mais comme j'étais gauchère, les enfants et les spectateurs s'étonnaient quand je tirais et ils me traitaient de « gauchère ». Comme ils me méprisaient, j'aimais rester au centre. Mais j'étais bonne pour tirer, je peux tirer de loin. Lorsque je tirais de loin, mes camarades s'étonnaient : « la gauchère » ! Elles me taquinaient.

Et vous avez continué le *netball* après avoir arrêté l'école ?

J'ai continué quand j'étais enseignante, je l'ai enseigné. Mais maintenant je ne peux pas, je suis âgée. Je ne peux plus sauter.

Les garçons jouaient aussi au *netball* ?

Les garçons jouaient au football.

Les filles pouvaient aussi jouer au football ?

Aujourd'hui oui, je vois des filles qui jouent au football, mais à l'époque, non, c'était le *netball* seulement.

²¹ Pour des perspectives sur les variations des pratiques des scouts et guides en fonction du genre et de la race à l'échelle mondiale, voir Alexander Kristine (2017), *Guiding Modern Girls : Girlhood, Empire, and Internationalism in the 1920s and 1930s*, Vancouver, UBC Press.

²² Le *netball* est une variante du basket qui limite les contacts, développée spécifiquement pour les filles. Pour des perspectives comparatives sur les enjeux genrés de l'enseignement du sport en contexte colonial et postcolonial, voir Nicolas Claire (2024), *Une si longue course : sport, genre et citoyenneté au Ghana et en Côte d'Ivoire (années 1900-1970)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, à paraître.

Devenir enseignante... et le rester

Pourquoi avez-vous choisi d'être enseignante ?

Quand je suis arrivée en huitième année [dernière classe du primaire], les sœurs nous donnaient de petits cartons : « qu'aimerais tu devenir ? » Du coup, moi j'ai dit : « j'aimerais être infirmière ». Mais la sœur est venue, m'a regardée, et m'a dit : « non, toi ce qui t'irait, c'est d'être enseignante ». Du coup je suis allée dans l'enseignement, et j'ai aimé cela, vraiment. Mais j'avais réfléchi un peu, je m'étais dit « peut-être que ce serait bien que je sois infirmière », en voyant ces enfants qu'on nous apportait à l'école. Mais les sœurs de l'école d'infirmières, elles se réunissaient avec celles de l'école. Elles ont dit : « Non, elle, ce qui lui convient c'est l'enseignement ». Et en vérité, j'ai été une bonne enseignante, j'ai aimé être enseignante, j'ai beaucoup aimé. Et même mes petits-enfants m'ont suivie, beaucoup, trois, sont devenus enseignant.e.s²³.

Et vous n'avez pas envisagé de continuer en neuvième année [pour faire des études secondaires] plutôt que d'entrer directement en formation professionnelle²⁴ ?

Quand je suis arrivée en huitième année, je pensais que j'irais peut-être en neuvième année [dans le secondaire]. Mais non, on m'a dit : « ça ne te convient pas d'aller en neuvième année, ce qu'il te faut c'est aller en TTC ». Les sœurs ont décidé que j'irais en TTC avec elles. À l'époque, je ne pouvais pas savoir si mes notes étaient trop faibles ou quoi. Du coup, je n'ai pas su pourquoi j'ai été choisie par les sœurs alors que d'autres de mes camarades sont allées dans le secondaire.

Ça dépendait des résultats à l'examen ?

Aaah, non. Une de mes camarades avait les mêmes notes que moi et on lui a dit « tu vas en neuvième année ». Mais moi... Je ne sais pas si c'est parce qu'elles m'aimaient ou pour quelle raison, mais elles m'ont dit non. Je pense qu'elles m'aimaient et donc elles m'ont dit : « toi, tu viendras au TTC ». Eh, elles ne voulaient pas que je m'en aille, parce qu'il n'y avait pas d'école missionnaire pour le secondaire. Du coup j'ai été choisie par les sœurs pour rester ici à la mission²⁵.

[Monica] : Vous avez commencé à enseigner dans quelle école ?

Après avoir fini mes études en 1960, pour mon premier poste, on m'a nommée dans un village pas très loin d'ici, qui s'appelle Kichema. Notre salaire, quand j'ai commencé le travail en janvier de cette année, c'était 207 *shillings* et 50 centimes. Pour nous c'était beaucoup. Ensuite, ils m'ont mutée à Korogwe. En 1964, je me suis mariée, j'ai pris le nom de mon mari.

Quand vous vous êtes mariée vous avez continué à travailler ?

Oui, j'ai continué à enseigner, et je suis passée des écoles missionnaires aux écoles publiques. J'ai enseigné à Korogwe, dans la ville de Tanga jusqu'en 1970, où mon mari est mort. Après qu'il soit mort, j'ai pensé qu'il était mieux que je revienne ici à la maison, j'aimais mieux l'environnement ici. On avait un terrain ici, pas celui de mon père, non, un autre. On a construit là, avec mes enfants.

²³ La langue swahilie ne distingue pas de féminin et de masculin. Pour rendre au mieux ceci dans la traduction, j'ai utilisé l'écriture inclusive et le pronom « iels » lorsque le genre des personnes évoquées n'est pas précisé ou que Theresia parle d'un groupe mixte.

²⁴ La huitième année d'école marquant la fin du primaire, l'alternative était alors de poursuivre dans le secondaire, très prestigieux et sélectif, ou de rejoindre des formations professionnelles post-primaires, elles-mêmes relativement sélectives. En 1958, dans la région de Tanga, sur un total de 158 filles qui terminaient le primaire, 19 % étaient sélectionnées pour une formation enseignante, 12 % pour une formation infirmière, 11 % pour le secondaire, tandis que 58 % n'obtenaient aucune possibilité de poursuivre leurs études. Tanzania National Archives, 116-100, doc. 86, « Further Education and Training Post VIII – 1958 ».

²⁵ Les archives attestent de cette opacité des processus de sélection scolaire et de la liberté laissée aux organisations missionnaires de décider parmi leurs élèves lesquelles envoyer vers le public. On peut noter que Theresia ne formule aucun reproche direct, ce qui est probablement un effet de la forte valorisation de l'éducation scolaire qui prévaut dans cette génération d'élèves : l'ensemble des témoignages que j'ai récoltés montre que la reconnaissance envers ses enseignant.e.s est une norme pour les anciennes élèves de la période coloniale et des débuts des indépendances. Certaines décrivent des liens affectifs forts et toutes disent qu'elles ne peuvent que louer celles et ceux qui leur ont ouvert les portes du savoir.

Quand vous vous êtes mariée et que vous avez continué à travailler : c'était ordinaire ou c'était propre à vous de prendre cette décision ?

J'ai décidé moi-même de continuer à travailler. Et mon mari a seulement dit : « continue à travailler ». Du coup j'ai continué. Quand tu es enceinte, tu as un congé maternité de trois mois, puis tu retournes travailler²⁶. Et à l'époque, avoir une bonne était facile, parce que beaucoup d'écolières arrêtaient en cours de route. Elle reste avec les enfants, et toi tu vas au travail.

Votre mari faisait quel travail ?

Il était expert agricole.

Il avait étudié jusqu'à quelle classe ?

Jusqu'en douzième année – c'était la quatrième année de secondaire. Il a étudié quatre ans de plus que moi, qui me suis arrêtée en huitième année.

Enseigner aux adultes, avec l'Église et avec l'État

Est-ce que vous étiez dans la TANU [*Tanzania African National Union*]²⁷ ?

Eh oui. À l'époque de la TANU, on était membre de la TANU seulement, il y avait un parti, c'est tout.

Et vous étiez dans un groupe de femmes ?

Il y avait l'UWT [*Umoja wa Wanawake wa Tanzania*, « Union des femmes de Tanzanie »], mais je n'ai pas adhéré²⁸. D'autres personnes étaient davantage investies dans de tels groupes et partis, mais moi, vraiment, je travaillais, je n'ai pas beaucoup participé. En revanche quand que je me suis mariée, j'ai rejoint un groupe de femmes chrétiennes, UMAKI, l'Union des femmes chrétiennes. Là-bas, on continuait aussi à apprendre à garder les enfants, côtoyer les hommes, prendre soin de nos maisons, être propres, protéger nos filles, les garçons et les filles. J'aimais être dans ce groupe, j'y suis encore aujourd'hui.

Et vous enseigniez ou vous appreniez dans ce groupe de femmes ?

J'apprenais. Mais après j'ai aussi enseigné. J'ai même été secrétaire.

Dans ce groupe, il y avait des femmes qui ne savaient pas du tout lire et écrire ?

Oui, il y a un moment où il y en avait. Vers 1970. On leur apprenait, jusqu'à ce qu'elles sachent écrire leur nom et qu'elles sachent lire. On les aidait beaucoup, surtout celles d'entre nous qui étions enseignantes. On attirait ainsi les femmes : elles venaient et on leur apprenait.

Pour elles, il était plus important d'apprendre à coudre ou à lire et écrire ?

Elles aimaient apprendre à lire, elles aimaient apprendre à coudre. À un moment, quand j'étais à Tanga, les gens ont eu des machines à coudre et on leur a appris.

Ce qui était important surtout, c'était qu'on apprenait aussi. J'ai beaucoup appris des femmes qui avaient plus d'expérience que moi sur la manière de tenir son foyer, la patience avec son mari, tout ça. Et moi, ensuite, j'ai aussi transmis cela²⁹.

²⁶ Ce congé maternité a été mis en place pour les femmes mariées en 1969, et étendu à toutes les femmes en 1975.

²⁷ Parti qui mène la lutte pour l'indépendance et devient parti unique en 1964. Le retour au multipartisme se fait en 1992. C'est toujours lui qui est au pouvoir sous le nom de Chama cha Mapinduzi (CCM), « Parti de la révolution ».

²⁸ Sur l'UWT, voir Geiger Susan (1982), « Umoja wa Wanawake wa Tanzania and the Needs of the Rural Poor », *African Studies Review* (25/2-3), pp. 45-65.

²⁹ Sur les groupes de femmes comme lieux pour parler des difficultés conjugales, voir aussi Ngaiza Magdalene K. et Koda Bertha (dir.) (1991), *Unsung Heroines : Women's Life Histories from Tanzania*, Dar es Salaam, WRDP Publications ; Ranchod-Nilsson Sita (1992), « "Educating Eve" : The Women's Club Movement and Political Consciousness among Rural African Women in Southern Rhodesia, 1950-1980 », in K. T. Hansen (dir.), *African Encounters with Domesticity*, New Brunswick, Rutgers University Press, pp. 195-217 ; Epprecht Marc (2000), « *This Matter of Women is Getting Very Bad* » : *Gender, Development and Politics in Colonial*

Et c'était très différent d'enseigner à des adultes et à des enfants ?

Oui, c'est différent, parce que les adultes, tu leur enseignes des choses que même elles peuvent t'apprendre, parce que nous sommes différentes. Du coup là-bas, quand on enseigne ou qu'on pose des questions, il y en a, s'il y a des choses par lesquelles elles sont passées, dans leur grand âge, dans leur mariage, elles peuvent t'apprendre, même à toi qui leur a donné des cours³⁰. Tandis que les enfants, tu leur donnes des cours, c'est tout.

Quand le gouvernement a décidé d'éduquer les adultes, vous avez enseigné également ?

Comme j'étais enseignante, j'ai donné des cours pour adultes dans la communauté aussi³¹.

Pouvez-vous me parler davantage de ces cours ?

Dans la communauté, c'était comme au travail. On te dit le moment où tu dois enseigner. Aux femmes, et aux hommes aussi, qui ne savent pas lire. Alors que dans le groupe de chrétiennes on enseignait seulement aux femmes, entre nous. Dans les cours du gouvernement, il y a un moment où on te dit : « aujourd'hui, tu vas donner cours aux adultes ». Iels viennent à l'école et apprennent, les hommes inclus.

Les femmes et les hommes étaient ensemble ?

Oui, femmes et hommes ensemble.

Vous avez fait ce travail à Tanga ou ici ?

C'était surtout dans la ville de Tanga.

Et les adultes aimaient apprendre à lire et écrire ?

Eh, beaucoup aimaient vraiment apprendre à lire et écrire, mais beaucoup d'autres se décourageaient au milieu. Iels pensaient, je ne sais pas, iels avaient honte de venir.

Il y avait d'autres leçons en plus ou c'était juste lire et écrire ?

C'était lire et écrire, sauf pour ceux qui savaient déjà. Iels aimaient apprendre d'autres choses, comme coudre, cuisiner. Eh, ces femmes disaient : « nous savons lire et écrire, mais ces choses-là, apprenons ensemble à les cuisiner, à coudre ceci et cela ».

Et vous leur donniez des leçons d'hygiène ?

Pour l'hygiène, on appelait les infirmières. C'étaient elles qui enseignaient.

Hommes et femmes apprenaient aussi facilement ou il y avait des différences ?

Ah, ça dépend. Parfois tu vas trouver un homme qui ne réussit pas et la femme réussit bien, parfois la femme réussit et l'homme non, ou l'homme oui. Mais souvent iels se découragent, quand tu leur enseignes. Ensuite d'autres ne comprennent pas, du coup iels se désintéressent peu à peu et partent. Peut-être que c'est la honte, soit d'avoir à apprendre, soit parce qu'ils voyaient que lorsqu'on leur apprend, iels ne saisissent pas, et voilà.

Lesotho, Pietermaritzburg, University of Natal Press ; Guidi Pierre (2019), « "Éduquer nos sœurs opprimées" : urbaines diplômées et paysannes dans la révolution éthiopienne (1974-1991) », *Critique internationale*, 85(4), pp. 165-184.

³⁰ On peut noter sa modestie dans la description de son rôle dans ces groupes : elle décrit des échanges tout à fait horizontaux avec les autres femmes, où elles s'enseignent les unes les autres. Elle ne hiérarchise pas les savoirs, plaçant à égalité la maîtrise de la lecture et les conseils sur la vie conjugale. Une telle approche s'éloigne notablement du discours public qui présente les personnes non-scolarisées comme fondamentalement ignorantes.

³¹ Elle désigne ainsi les cours pour adultes mis en place par le gouvernement indépendant lors de grandes campagnes d'alphabétisation. Pour des témoignages d'apprenants sur celles-ci, voir Kassam Yusuf O. (1979), *Illiterate no More : the Voices of New Literates from Tanzania*, Dar es Salaam, Tanzania Publishing House. La version originale en swahili a aussi été publiée : Kassam Yusuf O. (1982), *Sauti ya Wanakisomo*, Dar es Salaam, Tanzania Publishing House.

Mais il y en avait qui avaient très envie d'apprendre et réussissaient ensuite à bien lire ?

Celles et ceux qui voulaient, qui ne se décourageaient pas, pouvaient lire très bien. D'autres ouvraient leurs magasins. C'est que ces personnes savaient lire, elles avaient obtenu l'éducation³².

Florence Wenzek

Laboratoire CERLIS, Université Paris Cité

Bibliographie

- ALEXANDER Kristine (2017), *Guiding Modern Girls : Girlhood, Empire, and Internationalism in the 1920s and 1930s*, Vancouver, UBC Press.
- BARTHÉLÉMY Pascale (2010), *Africaines et diplômées à l'époque coloniale, 1918-1957*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- BUCHERT Lene (1994), *Education in the Development of Tanzania : 1919-1990*, Londres, James Currey.
- CAMERON John et DODD William (1970), *Society, Schools and Progress in Tanzania*, Oxford, Pergamon Press.
- DE JONG Ferdinand, QUINN Brian et BACH Jean-Nicolas (2014), « Ruines d'utopies : l'École William Ponty et l'Université du Futur africain », *Politique africaine*, 135, pp. 71-94.
- EPPRECHT Marc (2000), « *This Matter of Women is Getting Very Bad* » : *Gender, Development and Politics in Colonial Lesotho*, Pietermaritzburg, University of Natal Press.
- GEIGER Susan (1982), « Umoja wa Wanawake wa Tanzania and the Needs of the Rural Poor », *African Studies Review*, 25(2-3), pp. 45-65.
- GUIDI Pierre (2019), « « Éduquer nos sœurs opprimées » : urbaines diplômées et paysannes dans la révolution éthiopienne (1974-1991) », *Critique internationale*, 85(4), pp. 165-184.
- KASSAM Yusuf O. (1979), *Illiterate no More : the Voices of New Literates from Tanzania*, Dar es Salaam, Tanzania Publishing House.
- KASSAM Yusuf O. (1982), *Sauti ya Wanakisomo*, Dar es Salaam, Tanzania Publishing House.
- KELLY Gail P. (1986), « Learning to Be Marginal : Schooling in Interwar French West Africa », *Journal of Asian and African Studies*, 21(3-4), pp. 171-184.
- LACHENAL Guillaume et MBODJ-POUYE Aïssatou (2014), « Restes du développement et traces de la modernité en Afrique », *Politique africaine*, 135, pp. 5-21.
- LAL Priya (2010), « Militants, Mothers, and the National Family : "Ujamaa", Gender, and Rural Development in Postcolonial Tanzania », *The Journal of African History*, 51(1), pp. 1-20.
- NGAIZA Magdalene K. et KODA Bertha (dir.) (1991), *Unsung Heroines : Women's Life Histories from Tanzania*, Dar es Salaam, WRDP Publications.
- NICOLAS Claire (2024), *Une si longue course : sport, genre et citoyenneté au Ghana et en Côte d'Ivoire (années 1900-1970)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, à paraître.
- PELS Peter (1999), *A Politics of Presence : Contacts Between Missionaries and Waluguru in Late Colonial Tanganyika*, Amsterdam, Harwood Academic Publishers.
- PRICHARD Andreana (2017), *Sisters in Spirit : Christianity, Affect, and Community Building in East Africa, 1860-1970*, East Lansing, Michigan State University Press.
- RANCHOD-NILSSON Sita (1992), « "Educating Eve" : The Women's Club Movement and Political Consciousness among Rural African Women in Southern Rhodesia, 1950-1980 », in K. T. Hansen (dir.), *African Encounters with Domesticity*, New Brunswick, Rutgers University Press, pp. 195-217.
- WENZKE Florence (2022), « La fabrique genrée de la nation tanzanienne. Éduquer et former les filles et les femmes (1939-1976) », thèse de doctorat, Université Paris Cité.

³² Sur l'éducation comme un bien qui s'acquiert, voir Pels Peter (1999), *A Politics of Presence : Contacts Between Missionaries and Waluguru in Late Colonial Tanganyika*, Amsterdam, Harwood Academic Publishers.

- WENZKE Florence (2023), « L'entretien comme tâtonnement et comme rencontre : la chambre noire d'une historienne », *Sources*, 7, à paraître.
- WESTERLUND David (1980), *Ujamaa na Din i: a Study of Some Aspects of Society and Religion in Tanzania 1961-1977*, Stockholm, Almqvist och Wiksell.
- WILLIS Justin (1993), « The Nature of a Mission Community : The Universities' Mission to Central Africa in Bonde », *Past & Present*, 140, pp. 127-154.