



**HAL**  
open science

# Être musulmane dans un système scolaire dominé par des chrétiens : expériences d'élèves tanzaniennes (années 1930-années 1970)

Florence Wenzek

► **To cite this version:**

Florence Wenzek. Être musulmane dans un système scolaire dominé par des chrétiens : expériences d'élèves tanzaniennes (années 1930-années 1970). *Revue des Mondes Musulmans et de la Méditerranée*, 2023, *Vivre l'école : Dynamiques plurielles de construction des savoirs et des identités*, 154, pp.47-64. 10.4000/remmm.20006 . hal-04436080

**HAL Id: hal-04436080**

**<https://hal.science/hal-04436080>**

Submitted on 28 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 - ShareAlike 4.0 International License

# Être musulmane dans un système scolaire dominé par des chrétiens

Expériences d'élèves tanzaniennes  
(années 1930-années 1970)

*Being Muslim in a Christian-dominated School System:  
Tanzanian Female Students' Experiences (1930s-1970s)*

مسلماتٌ في منظومة مدرسية يهيمن عليها المسيحيون: تجارب تلميذات  
تنزانيات (سنوات ١٩٣٠ – سنوات ١٩٧٠)

Florence Wenzek  
Laboratoire CERLIS, Université Paris Cité  
florence.wenzek[at]free.fr

**Résumé :** Cet article interroge les contradictions de la construction nationale tanzanienne à partir de l'étude des expériences scolaires des musulmanes. En effet, les musulmans, comme les filles, étaient minoritaires dans les écoles, et leur place dans la nation était ambiguë, en dépit des discours égalitaires de l'État indépendant. Après avoir présenté le paysage scolaire tanzanien, structuré par les autorités coloniales puis postcoloniales, les missionnaires et divers acteurs musulmans, l'article examine les expériences des élèves. Il souligne les difficultés et discriminations rencontrées par les filles musulmanes dans les écoles publiques comme missionnaires, et met à jour des convergences entre l'éducation scolaire et l'éducation reçue par les musulmanes dans leurs familles et à l'école coranique. Il conclut qu'en dépit de difficultés structurelles, les filles musulmanes ont, avec leur famille, trouvé une place dans le processus de construction nationale qui se jouait dans les écoles.

**Mots clés :** éducation, école, colonisation, indépendance, postcolonial, construction nationale, islam, écoles missionnaires, Tanganyika, Tanzanie, filles, xx<sup>e</sup> siècle

**Abstract:** This article looks at the schooling experiences of Tanzanian Muslim women to analyze the contradictions in the nation-building of this East African country. Muslims and girls were minorities in the school system, and their place in the nation was ambiguous, despite the equalitarian stance of the independent state. After presenting



the Tanzanian school landscape, structured by the colonial and post-colonial authorities, missionaries, and various Muslim actors, the article uses interviews and school archives to uncover pupils' experiences. It highlights the difficulties and discrimination encountered by Muslim girls in missionary but also government schools. The article also reveals significant convergences between school education and the education received by Muslim girls in their families and at the Koranic school. It concludes that, despite structural difficulties, Muslim girls, together with their families, have found a place in the process of nation-building that was occurring in schools.

**Keywords:** education, school, colonization, independence, postcolonial, nation-building, Islam, missionary schools, Tanganyika, Tanzania, girls, 20th century

**ملخص:** يسائل هذا المقال تناقضات البناء القومي التنزاني انطلاقًا من دراسة تجارب المسلمات المدرسية. وحقيقة، كان المسلمون أقلية في المدارس، مثلهم في ذلك مثل الفتيات، وكان الغموض يكتنف موقعهم داخل الأمة، على الرغم من خطاب الدولة المستقلة المساواتي. يدرس المقال تجارب التلميذات بعد استعراض المشهد المدرسي التنزاني، الذي هيكلته السلطات الاستعمارية وسلطات ما بعد الاستقلال والمبشرون وأطراف فاعلة مسلمة مختلفة. ويؤكد على ما يعترض طريق الفتيات المسلمات في المدارس العمومية والتبشيرية من مصاعب ومن تمييز، يكشف عن مواقع الالتقاء بين التربية المدرسية والتربية التي تتلقاها المسلمات داخل أسرهن وفي المدارس القرآنية. ويخلص إلى أن الفتيات المسلمات، على الرغم من مصاعب بنوية، وجدن موقعًا لهن، هن وأسرهن، في عملية البناء القومي التي كانت المدارس مسرًا لها.

**الكلمات المفتاحية:** التربية، المدرسة، الاستعمار، الاستقلال، ما بعد الكولونيالي، البناء القومي، الإسلام، المدارس التبشيرية، تنجانيقا، تنزانيا، الفتيات، القرن العشرون

En 1959, la *All-Muslim National Union of Tanganyika* (AMNUT) est créée par un petit groupe faisant sécession de la *Tanganyika African National Union* (TANU), principal parti menant la lutte pour l'indépendance de ce territoire sous tutelle britannique (Hunter, 2015 : 18). Le nouveau parti demande notamment à repousser l'indépendance afin de combler l'écart de scolarisation existant entre musulmans et chrétiens, au bénéfice de ces derniers (Iliffe, 1979 : 551-552).

La revendication de ce parti s'ancre dans les inégalités religieuses créées par la colonisation. Avant celle-ci, les musulmans occupent une place avantageuse dans l'espace est-africain : la côte, islamisée à partir du XIV<sup>e</sup> siècle, est dominée par une élite politique et marchande musulmane. L'islam se répand progressivement au-delà des élites et devient constitutif de la culture swahilie qui se construit sur ce « rivage » (*sāhil* en arabe). Au XIX<sup>e</sup> siècle, l'islam s'étend à l'intérieur du continent, favorisé par l'essor des échanges commerciaux sous l'égide du sultanat de Zanzibar, fondé par une dynastie omanaise. À partir de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, la présence missionnaire et la colonisation, allemande puis britannique, encouragent l'expansion du christianisme. L'essor concurrent de ces deux monothéismes suscite un déclin des religions locales et, en 1957, à la veille de l'indépendance, ces trois familles religieuses représentent chacune environ un tiers de la population (Republic of Tanganyika, *Statistical* : 24). Or, la croissance du christianisme s'articule avec la formation d'une élite chrétienne instruite, tandis que les musulmans restent largement à l'écart d'un système scolaire dominé par les

missions. Les notables musulmans de la côte gardent toutefois une partie de leur autorité, certains étant reconnus comme *native authorities* par les Britanniques dans le cadre de l'*indirect rule*.

L'indépendance, acquise en 1961, accentue les inégalités religieuses au bénéfice des chrétiens : plus instruits que les musulmans et les tenants des religions locales, ils prennent la majorité des postes de la fonction publique qui s'ouvrent avec le départ du personnel colonial. Ce faisant, la position économique et sociale des musulmans se dégrade davantage, malgré leur rôle majeur dans la lutte anticoloniale (ils sont plus nombreux que les chrétiens à rejoindre la TANU) et leur bonne représentation politique après l'indépendance (en nombre de députés et de ministres). Ils ne peuvent pas se mobiliser contre leurs difficultés spécifiques, toute organisation fondée sur une identité religieuse ou ethnique étant interdite au nom de l'unité nationale. Mais dans tous les cas, de même que la majorité des musulmans restent derrière la TANU plutôt que l'AMNUT en 1959, ils sont, après l'indépendance, un soutien important du régime et de ses politiques, notamment la ligne socialiste adoptée en 1967 par la TANU, devenue parti unique (Westerlund, 1980). La formation de la République unie de Tanzanie par union, en 1964, du Tanganyika avec l'archipel voisin de Zanzibar, presque tout entier musulman, ne change pas la situation des musulmans de la partie continentale du pays, puisque les deux espaces restent autonomes sur toute leur politique intérieure, avec notamment des systèmes scolaires distincts<sup>1</sup>. Ainsi, les musulmans occupent une place ambiguë dans la construction nationale tanzanienne : soutien majeur de la TANU et de sa politique socialiste, ils sont, du fait de leur sous-scolarisation, minorés socialement et économiquement.

Les travaux sur les musulmans et l'école en Tanzanie se sont attachés à comprendre cette sous-scolarisation. Déconstruisant les discours coloniaux qui font de l'islam un facteur d'hostilité à la scolarisation, en particulier des filles, ils ont montré la faible offre scolaire accessible aux musulmans à l'époque coloniale et révélé les efforts qu'ils ont déployés pour y remédier (Iliffe, 1979 ; Vavrus, 2002 ; Wenzek, 2019 ; voir aussi sur l'Afrique de l'Ouest : Barthélémy, 2010 ; Jézéquel, 2003). Des études sociologiques sur la Tanzanie postcoloniale ont quant à elles pointé le rôle de la pauvreté dans la sous-scolarisation des musulmans, tandis que l'islam en lui-même, en tant que religion du Livre, apparaît plutôt comme un facteur d'encouragement de la scolarisation, au même titre que le christianisme : c'est pour les non-monothéistes que la religion est un facteur de distance à l'école (Mbilinyi, 1972 ; Malekela, 1983).

Les causes historiques et économiques du moindre accès des musulmans à l'école étant établies, il est temps de se pencher sur les expériences des musulmans qui entrent bel et bien dans l'institution scolaire. Une telle approche permet de s'éloigner d'une vision schématique où les musulmans, moins scolarisés, sont

---

<sup>1</sup> Selon l'usage dominant, « Tanganyika » est utilisé pour se référer au territoire à la période coloniale britannique ou entre 1961 et 1964, tandis que le terme « Tanzanie » est utilisé dans les autres cas.



marginalisés, pour s'interroger sur la manière dont l'école a construit un certain rapport à la nation pour les élèves musulmans. Ce faisant, il s'agit aussi de renouveler les réflexions sur le rôle de l'école dans les constructions nationales. Alors que les travaux se concentrent souvent sur la manière dont les programmes et manuels scolaires construisent une certaine vision de la nation, on peut, en partant des élèves et de leurs parents plutôt que des acteurs étatiques et de leurs relais, appréhender la construction nationale par le bas (Guidi, 2020).

Ajouter un questionnement sur le genre, en se centrant sur les expériences des filles, permet de penser plus largement la place dans la nation de populations qui, sans être minoritaires, sont minorées : des travaux sur « le genre de la nation » ont montré que les femmes sont toujours intégrées sous conditions (Auslander et Zancarini-Fournel, 2000). À l'époque coloniale, les premières écolières de Zanzibar doivent faire la preuve de leur respectabilité à la société tout entière musulmane de l'archipel (Decker, 2014). La construction d'une identité de femme instruite acceptable socialement se pose aussi pour les élèves de la partie continentale de la Tanzanie, mais le discours politique est structuré par l'injonction à être de bonnes citoyennes puis de bonnes socialistes, plutôt que par des références à l'islam. En effet, les autorités coloniales puis postcoloniales les invitent à construire la nation avant tout en tant que mères et paysannes ; peu d'efforts sont faits pour réduire l'écart de scolarisation entre filles et garçons hérité de la colonisation, et les filles sont orientées vers des disciplines non professionnalisantes (les sciences domestiques) ou amenant à des métiers considérés comme féminins (enseignantes, infirmières, secrétaires) (Wenzek, 2022).

En s'intéressant aux expériences éducatives des musulmanes de Tanzanie continentale, il s'agit ainsi d'interroger les vécus et rôles de citoyens et citoyennes lambda dans un processus de construction nationale contradictoire, portant un projet égalitaire mais ayant du mal à intégrer pleinement les musulmans et les femmes. L'étude commence dans les années 1930, moment où l'administration coloniale britannique a rebâti un système scolaire détruit par la Première Guerre mondiale et le départ des colonisateurs allemands ; elle s'étend jusqu'à la fin des années 1970 afin de couvrir le cœur de la période socialiste, centrale dans la définition de la communauté tanzanienne indépendante.

Cet article s'appuie sur 39 entretiens menés en swahili en 2018 et 2019 avec des Tanzaniennes ayant grandi entre les années 1940 et les années 1970, et tout particulièrement sur les 17 entretiens menés avec des musulmanes, dont 14 instruites<sup>2</sup>. S'y ajoutent deux entretiens avec d'anciennes enseignantes (une missionnaire britannique et une sœur tanzanienne)<sup>3</sup>, ainsi que des documents d'archives, notamment deux *log books*. Ces carnets, remplis par le personnel

---

2 Tous les entretiens sont cités par le prénom de la personne interviewée uniquement ; il s'agit d'un pseudonyme pour celles qui l'ont souhaité. Sur la méthodologie utilisée pour ces entretiens, voir Wenzek, 2023.

3 Celles-ci sont désignées par leur nom d'usage dans leur congrégation : Mother Philippa et Sister Inviolata.

de direction des écoles qui y consigne la vie quotidienne de leur établissement, documentent richement la vie scolaire. Les deux proviennent d'écoles primaires, l'une publique, l'autre missionnaire, ce qui permet d'étudier la gestion différenciée des élèves musulmanes dans ces deux contextes.

Ce corpus se centre sur la région de Tanga, où environ trois quarts de la population est musulmane, et plus particulièrement sur la zone côtière et la ville de Tanga, où l'islam domine plus largement encore. Si l'on trouve une population musulmane dans de nombreuses régions de Tanzanie, il est en effet important de se pencher sur une région où elle est nettement majoritaire pour la voir émerger des sources scolaires, puisqu'elle est sous-représentée dans les institutions scolaires.

On montrera d'abord comment les musulmanes investissent le système scolaire colonial et postcolonial, avec une préférence pour les écoles musulmanes et publiques, mais allant dans des établissements missionnaires lorsqu'il n'y a pas d'alternative. On verra ensuite que leurs expériences de l'école sont marquées par la différence religieuse entre elles et le personnel, y compris dans le public. Enfin, on soulignera que ces difficultés sont atténuées par les convergences entre la culture scolaire et les cultures familiales musulmanes.

## **Musulmanes et musulmans dans un système scolaire composite, dominé par les missions**

Le système scolaire du Tanganyika colonial est ségrégué : il distingue des établissements pour « Européens », « Asiatiques » et « Africains » (Cameron et Dodd, 1970). Ces trois sous-systèmes ont chacun leur fonctionnement propre : ils sont financés sur des fonds séparés et n'ont pas le même personnel, les mêmes langues d'enseignement et diplômes, ni la même structuration des cycles primaire et secondaire. Le système « asiatique » est lui-même très composite, du fait du pluralisme religieux qui prévaut au sein de cette population indienne, en partie hindoue, en partie musulmane ismaélienne. Cet article se concentre sur les expériences de la majorité musulmane, sunnite, identifiée par les colonisateurs comme « africaine<sup>4</sup> ».

Dans le système dit « africain », la majorité des écoles sont missionnaires : dans une politique de moindre coût, l'administration britannique attribue des aides aux missions et n'ouvre qu'un nombre réduit d'établissements publics. Ainsi, à l'indépendance, 70 % des enfants scolarisés le sont dans une école missionnaire. Celles-ci n'accueillent pas uniquement des chrétiens : en 1962, 22 % des élèves du primaire catholique sont musulmans (Westerlund, 1980). Toutefois, certains établissements limitent leur nombre. Ainsi, l'école anglicane de filles de Kideleko souligne en 1959 à l'administration que, bien qu'implantée dans une zone

---

<sup>4</sup> Ces catégorisations sont arbitraires et contestées puisque les populations sont métissées, du fait des échanges pluriséculaires entre la côte est-africaine et la péninsule arabique.



majoritairement musulmane, elle ne peut accepter beaucoup de musulmanes dans son internat, car cela remettrait en cause « le caractère distinctement chrétien de l'établissement<sup>5</sup> ». L'administration britannique déplore de tels choix, car elle craint le mécontentement populaire, mais elle ne conditionne jamais ses aides à l'absence de discrimination religieuse<sup>6</sup>. Dans les instituts de formation enseignante, la sélection est encore plus radicale : les missionnaires n'y accueillent que des chrétiens, puisque le personnel enseignant doit soutenir l'évangélisation (Prichard, 2017).

En effet, les écoles sont des lieux de conversion. En 1958, une sœur de l'école anglicane de Magila explicite : « Nous ne sommes pas censées exercer une quelconque pression sur [les élèves] pour qu'elles se convertissent, mais nous espérons toujours que l'influence chrétienne aura des effets<sup>7</sup>. » Pour les rares musulmanes admises dans les plus hautes classes, la conversion est d'autant plus attendue<sup>8</sup>. Des conversions ont bien lieu : en 1958, une sœur de Magila se félicite qu'une musulmane, qui, depuis petite, souhaite se convertir, ait enfin obtenu la permission de son père, après neuf ans de scolarisation<sup>9</sup>.

Lorsqu'elle ouvre des écoles de filles à Tanga et à Dar es Salaam, en 1931 et 1932, l'administration se targue de répondre ainsi aux « réticences parentales » à la scolarisation, en particulier des filles, dans les établissements missionnaires. Toutefois, ces écoles sont avant tout le fruit d'un militantisme des élites musulmanes locales, qui, face à l'inaction britannique, se sont organisées pour en assurer les débuts (Vavrus, 2002 ; Wenzek, 2019). Parallèlement, les *native authorities*, ces autorités « indigènes » à qui sont confiées des responsabilités locales, ouvrent leurs propres écoles primaires, le plus souvent mixtes. C'est leur activisme qui permet à la région de Tanga d'obtenir un bon taux de scolarisation, en dépit des limites des missionnaires et de l'administration britannique (Ishumi, 1980).

Enfin, les organisations musulmanes, également, investissent le champ scolaire. Dans les années 1940, les autorités britanniques dénombrent environ 2 000 écoles coraniques sur le territoire, mais il y en a vraisemblablement beaucoup plus (Colonial Office, 1942). Une partie d'entre elles élargit alors la gamme des savoirs

5 Tanzania National Archives (ci-après TNA) 116-156, doc. 140, J.W. Smethuust, *Education Secretary*, UMCA au *Provincial Education Officer*, Tanga, 19 novembre 1959. Toutes les traductions sont de l'auteur ; depuis l'anglais pour les archives, le swahili pour les entretiens.

6 TNA 116-656, doc. 141, 145, 180 et 181, *Provincial Education Officer*, Tanga au *Director of Education*, 23 novembre 1959 et télégrammes entre *Department of Education* et « EDINSPEC, Tanga » les 19 novembre, 16 et 21 décembre 1959.

7 Bodleian Libraries (ci-après BL), UMCA /LK3, pochette « Manderu », Sister Marina CSP, « St Mary's Girls' School », rapport, 1958.

8 *Ibid.* ; BL, UMCA/LK3, pochette « Kideleko », Eira M. Loyd, directrice de Kideleko Girls' School, rapport, mars 1956 ; entretien avec Sister Inviolata (sœur tanzanienne catholique, née en 1936 ou 1937, directrice de l'école de Kongei au début des années 1960).

9 BL, UMCA /LK3, pochette « Manderu », Sister Marina CSP, « St Mary's Girls' School », rapport, 1958. Pour des périodes plus anciennes, voir les témoignages de chrétiennes évoquant leurs parents : Grace K., née en 1948 ; Joyce M., née en 1957.

dispensés pour ajouter une éducation sécularisée aux enseignements coraniques (Sykes Buruku, 1973 ; Iliffe, 1979 : 151 ; Becker, 2008 ; Ware, 2014). Les autorités musulmanes militent pour que ces écoles bénéficient des mêmes aides publiques que les établissements missionnaires<sup>10</sup>. Ce n'est que lorsque certaines se réforment davantage, construisant des bâtiments dédiés et organisant les élèves en classes par niveaux, qu'elles obtiennent gain de cause : elles sont trois à être reconnues et soutenues en 1945, vingt-deux en 1955<sup>11</sup>. Ainsi, à la période coloniale, la mobilisation des élites et organisations musulmanes permet d'étendre l'offre scolaire accessible aux musulmans, en dehors des missions.

L'indépendance amène plusieurs évolutions notables. En 1962, la ségrégation entre trois systèmes scolaires fondés sur des catégories raciales est abolie, et toute discrimination à l'admission dans une école en fonction de la religion est interdite (Mbunda, 1969). En 1969, le gouvernement nationalise toutes les écoles, devenant le seul maître de l'éducation scolaire dans le pays, avant d'autoriser la réouverture progressive et contrôlée d'établissements privés (Ludwig, 1999). S'y ajoute une politique d'expansion rapide de l'offre primaire, expression tout à la fois d'un idéal égalitaire (droit de toutes et tous à l'éducation) et du rôle central donné à l'école pour la construction nationale (Buchert, 1994). La scolarisation primaire universelle est atteinte au milieu des années 1980 mais beaucoup d'élèves doivent toujours parcourir de grandes distances. Dans le chétif secteur secondaire, les places sont rares, et le gouvernement indépendant s'attache à y rendre l'accès plus égalitaire par l'adoption, en 1974, d'un système de quotas régionaux (Carr-Hill, 1984). Bien que très restreint, le secondaire joue un rôle important dans le processus de construction nationale, puisque le recrutement, national, met en contact des élèves d'origines géographiques et religieuses contrastées, formés pour adhérer à un même projet pour la nation dont elles et ils sont appelés à être les futurs leaders.

Dans ce contexte colonial puis postcolonial, les choix de scolarisation des familles musulmanes sont variés. Lorsqu'elles le peuvent, les familles privilégient des établissements publics ou musulmans : Zainabu M., au début des années 1960, est envoyée dans l'*Ajuma Primary Islamic School* de Dar es Salaam, ce qui lui permet de recevoir « les bénéfices des deux types d'éducation » : enseignement séculier comme coranique<sup>12</sup>. Puisqu'il n'y a pas d'offre similaire pour les plus hautes classes, elle poursuit dans le public. Mais en l'absence d'alternatives, beaucoup de parents envoient leurs enfants dans les écoles missionnaires (Becker, 2008). Ce choix est souvent lié à la détention d'un certain capital scolaire, comme l'exprime Mariam C., issue d'une famille paysanne, envoyée au début

---

10 National Archives (du Royaume-Uni, ci-après NA), fonds du Colonial Office (ci-après CO) 1045/615, « Notes of the Deputation of Muslim Association for discussion with Mr. Cox » [probablement 1943] ; NA, CO 691/189/9, « Report of the Central Education Committee », 1943.

11 Tanganyika Territory, *Annual Report of the Education Department*, 1945 ; Tanganyika Territory, *Annual Report of the Education Department*, 1955, p. i.

12 Entretien avec Zainabu M.





des années 1960 dans une école missionnaire : « [mon père] avait étudié jusqu'en 4<sup>ème</sup> année, il savait que l'éducation, c'est l'éducation<sup>13</sup>. » Elle exprime ainsi la possibilité d'acquérir un savoir scolaire sans être converti, ainsi que la valeur donnée à l'éducation séculière par son père.

Cette valorisation, au-delà de la valorisation sociale ou des retombées économiques attendues, peut être comprise comme une volonté de participer à la construction nationale. En effet, dans les années 1950, le discours public tanganyikais fait de la scolarisation un vecteur majeur du « progrès » et du « développement » (*maendeleo*) du « pays » (*nchi*) qui, progressivement, commence à se rêver indépendant et à se décrire comme une « nation » (*taifa*). Puis, dans la continuité de ces idées, à partir de l'indépendance, le régime présente l'éducation comme un devoir citoyen, puisqu'elle permet de lutter contre l'ignorance, identifiée comme un ennemi majeur de la jeune nation. Ce discours, associé à l'essor de l'offre scolaire, participe de la popularité du régime et suscite un enthousiasme important pour l'école (Wenzek, 2022). Comment les expériences vécues des élèves donnent-elles suite à cet espoir familial de s'intégrer par l'école dans un grand processus de construction nationale ?

## **Des élèves mieux traitées dans le public que dans les écoles missionnaires ? Entre aménagements et discriminations**

L'école valorise une compétence que possède une grande partie des élèves musulmans : au primaire, l'enseignement est en swahili, langue maternelle des populations (musulmanes) de la côte. L'avantage, toutefois, se limite à l'oral : le swahili, à l'école, s'écrit en caractères latins, selon la pratique missionnaire reprise par l'administration britannique, et contrairement à la pratique pluriséculaire du swahili ajami (en caractères arabes). Certains tentent de faire reconnaître cet usage : dans les années 1940, les *native authorities* de Tanga demandent à enseigner les caractères arabes dans leurs écoles – sans succès<sup>14</sup>. Le gouvernement indépendant confirme l'utilisation exclusive des caractères latins, entraînant une disparition de l'ajami, qui aujourd'hui n'est plus pratiqué que par quelques érudits musulmans. Toutefois, il renforce le rôle du swahili, qui devient langue d'enseignement pour tout le cycle primaire et plus seulement dans sa première moitié, comme à l'époque coloniale, ainsi que la langue unique de l'administration et de la vie politique à partir de 1967. Ainsi, non seulement la langue des populations musulmanes de la côte est valorisée scolairement et politiquement, mais elle est utilisée comme outil de construction nationale. En dehors de cet avantage structurel pour une grande partie d'entre eux, les élèves musulmans connaissent plutôt des difficultés

---

<sup>13</sup> Entretien avec Mariam C.

<sup>14</sup> Tanganyika Territory, *Annual Report of the Education Department*, 1947, p. 132.

spécifiques au sein du système scolaire, bien qu'avec des différences significatives selon le type d'établissement<sup>15</sup>.

Alors que les écoles missionnaires sont des lieux de conversion, les écoles publiques comme celle de Tanga, conçue spécifiquement pour permettre la scolarisation des musulmanes hors des missions, cherchent à garantir aux élèves la possibilité de suivre les préceptes de l'islam. Dans les années 1930, les cours sont suspendus l'après-midi durant le ramadan et les élèves ne font que du travail manuel le matin ; puis l'école ferme cinq jours pour les célébrations de rupture du jeûne<sup>16</sup>. Le personnel regrette cependant que les examens nationaux pour les apprenties enseignantes interviennent à peine une quinzaine de jours après ces célébrations, estimant que les élèves n'auront pas le temps de s'en remettre<sup>17</sup>. Lorsqu'en 1957 la directrice demande aux parents que les élèves de moins de 16 ans ne fassent pas le jeûne du ramadan afin de mieux étudier, elle suscite l'incompréhension : le père de Fatuma Abdallah, employé dans l'école secondaire publique de la ville comme *Assistant Technical Instructor*, souligne qu'aucune directrice n'avait fait une telle demande depuis l'ouverture de l'école vingt-sept ans auparavant et que le jeûne est obligatoire à partir de 10 ans<sup>18</sup>. La directrice se rétracte et plaide l'erreur : on lui avait dit que le ramadan n'était obligatoire qu'à partir de la puberté<sup>19</sup>. Fatuma Abdallah ayant par ailleurs accusé la directrice de lui avoir fait rompre le jeûne en la forçant à boire de l'eau, l'affaire continue. Elle est renvoyée, la directrice demande des excuses pour ce mensonge et la *Muslim Association* de Tanga intervient en faveur de Fatuma<sup>20</sup>. Cette affaire souligne qu'en dépit de la volonté affichée d'adapter la vie scolaire aux besoins et attentes des musulmans, la pratique religieuse est source de conflit.

Dans les écoles missionnaires, c'est au quotidien que les musulmanes vivent une forme de relégation, puisque la pratique chrétienne est omniprésente dans la vie scolaire, comme le montre le *log book* de l'école anglicane de filles de Magila : les élèves se rendent ensemble aux prières quotidiennes, à la messe dominicale, ainsi qu'aux grandes fêtes du calendrier chrétien et de la paroisse<sup>21</sup>. Pendant ce temps, les musulmanes sont sollicitées pour nettoyer l'école, tandis que, pendant les fêtes musulmanes, les chrétiennes continuent les cours<sup>22</sup>. Si les musulmanes sont autorisées à pratiquer leur culte, cela peut les mettre en difficulté sur le plan

---

15 Les établissements musulmans étant rares, et en l'absence d'archive, un seul entretien (avec Zainabu M.) documente une telle expérience : on se penche ici uniquement sur le contraste entre les établissements missionnaires et publics.

16 *Log book* de la *Tanga Government Girl's School*, 25 octobre et 23 novembre 1938.

17 *Ibid.*, 28 octobre 1938.

18 TNA 493-E1/3, doc. 156, Abdullah Kitenge à *The Headmistress, Govt. Girls' Middle School*, 10 avril 1957.

19 TNA 493-E1/2, doc. 159, *Headmistress, Government Af. Girls' Middle School*, à *Wazee wote wa Watoto* [tous les parents d'élèves], 23 avril 1957.

20 TNA 493-E1/3, doc. 157, 158, 160, 161, correspondance entre la directrice, le *Provincial Education Officer*, Abdullah Kitenge et la *Muslim Association*, avril 1957.

21 *Log book* de la *St. Mary Girls' School*, Magila.

22 *Ibid.*, 19 juillet 1956 ; 10-11 avril 1959 ; 29 mars 1960 ; 17 mars 1961 ; 6 avril 1962.



scolaire. Un certain nombre d'entre elles reste par ailleurs chez elles quelques jours de plus que ce que l'établissement leur accorde, s'attirant les foudres de l'institution<sup>23</sup>. En 1961, lorsqu'une élève revient avec quelques heures de retard le lundi qui suit la fête de l'Aïd, elle se voit signifier qu'elle ne sera pas réadmise l'année suivante<sup>24</sup>. Après l'indépendance, les fêtes musulmanes deviennent des jours fériés au même titre que les fêtes chrétiennes, éliminant la possibilité d'une telle discrimination (Westerlund, 1980). Toutefois, en 1967 encore, les prix de religion sont distribués lors de la même cérémonie que les prix scolaires<sup>25</sup>.

Enfin, les missionnaires perçoivent les musulmanes comme des facteurs de désordre. Après une réunion sur les problèmes disciplinaires, la directrice de Magila écrit :

Je pense que beaucoup des difficultés viennent du fait qu'un grand nombre d'élèves de 9<sup>ème</sup> année sont des musulmanes et, inévitablement, supportent mal des préfètes chrétiennes. Il y a quelques filles très difficiles parmi elles<sup>26</sup>.

Ainsi, les musulmanes ne sont pas seulement structurellement discriminées dans l'environnement scolaire missionnaire, elles font aussi l'objet d'un soupçon spécifique.

Ces attitudes des missionnaires ont également pu toucher des élèves scolarisées dans le public, après la nationalisation, lorsque le personnel religieux est intégré à la fonction publique, voire même avant : par exemple, les Anglicanes de Magila fournissent une grande partie du personnel de l'école secondaire publique de Korogwe qui ouvre en 1965. Elles affichent leur respect du culte musulman : une des sœurs qui a connu cette période rappelle en entretien que les élèves pouvaient jeûner pour le ramadan et que l'école a une fois fait venir un *cheikh* pour purifier la cuisine dans laquelle du porc avait été préparé<sup>27</sup>. Zainabu M., musulmane, qui y a été scolarisée à la fin des années 1960, se souvient pour sa part surtout de discriminations : interrogée sur l'attitude des sœurs, elle répète cinq fois « elles nous cherchaient des noises » et deux fois « elles nous discriminaient », avant de conclure : « elles préféreraient les chrétiennes<sup>28</sup> ». En tant que musulmane, elle se sentait davantage surveillée et plus facilement punie, ce qu'elle n'avait guère ressenti dans l'école publique de filles de Dar es Salaam. Ainsi les musulmanes, bien que plus facilement intégrées à l'environnement scolaire dans un cadre public que privé, pouvaient subir des discriminations dans le public, du fait de la prédominance du personnel chrétien, et parfois missionnaire, dans ces établissements également.

---

<sup>23</sup> *Ibid.*, 30 mars 1960 ; 25 mai 1961.

<sup>24</sup> *Ibid.*, 17 et 20 mars 1961.

<sup>25</sup> *Ibid.*, 22 septembre 1967.

<sup>26</sup> *Ibid.*, 11 mai 1962.

<sup>27</sup> Entretien avec Mother Philippa.

<sup>28</sup> Entretien avec Zainabu M.

Ainsi, en dépit de la volonté des responsables coloniaux et postcoloniaux d'assurer la liberté religieuse, garante de l'unité nationale, l'école fait expérimenter aux musulmanes qu'être sous l'autorité de chrétiens peut être source de marginalisation et de discrimination. Malgré ces difficultés, les témoignages insistent bien davantage sur l'enthousiasme partagé des élèves et de leur famille pour l'éducation scolaire.

## **Entre la classe et la maison : des normes et cultures avant tout convergentes**

Corrie Decker montre qu'à Zanzibar, dans les années 1930, différentes pratiques scolaires, comme les inspections d'hygiène ou l'enseignement du sport, suscitent des conflits récurrents entre l'institution et les familles (Decker, 2014). Au Tanganyika, le discours colonial, qui présente l'islam comme facteur d'opposition à l'école, donnerait à penser qu'il y a des affrontements similaires (Vavrus, 2002 ; Wenzek, 2019). Pourtant, les témoignages font plutôt ressortir l'acceptation des normes de l'institution scolaire, y compris pour des pratiques controversées dans l'archipel voisin<sup>29</sup>.

Dans la mesure où, en Tanzanie comme ailleurs, les normes vestimentaires occupent une place centrale dans la définition des identités nationales ainsi que dans les débats sur la place sociale des femmes (Allman, 2004) et où le voile tend à concentrer ces tensions dans les espaces musulmans (Renne, 2013), on peut interroger les attitudes des institutions scolaires et des parents face au port du voile, en tant que révélateur d'un potentiel conflit entre culture familiale et culture scolaire. Le voile n'est pas autorisé dans les écoles tanzaniennes à l'époque étudiée, ni pour les élèves ni pour les enseignantes, mais cette interdiction ne semble pas avoir été un frein à la scolarisation. La majorité des cas de non-scolarisation ou de déscolarisation précoce s'expliquent par la nécessité d'avoir l'aide de l'aînée pour aider au foyer : il n'y a pas de conflit culturel en jeu, sur le voile ou d'autres aspects (Mbilinyi, 1972)<sup>30</sup>.

Surtout, les témoignages des femmes instruites permettent de dégager deux raisons pour lesquelles le voile n'a pas été une question conflictuelle. Tout d'abord, il semble que la valorisation de l'éducation scolaire soit telle dans la société, au moins à partir des années 1960, que les normes scolaires ne sont pas questionnées : Chiku J., née en 1950, est choquée d'imaginer qu'elle aurait pu, en tant qu'élève puis enseignante, s'opposer à une règle de l'institution scolaire. Ces régulations sont dissociées des normes régissant le reste du quotidien : ainsi Rukia I., née en 1966, mettait son voile une fois de retour de l'école<sup>31</sup>. Le non-port du voile à l'école

---

<sup>29</sup> Entretiens avec Ashura S. ; Chiku J.

<sup>30</sup> Entretiens avec Aziza C. ; Mariam M. ; Mwanahamisi M. ; Mwanahamisi S. ; Mwanajuma J.

<sup>31</sup> Entretiens avec Chiku J. ; Rukia I. Voir aussi Aisha D., née en 1959.



a ainsi été accepté parce que l'institution était reconnue comme fonctionnant avec ses propres règles de respectabilité.

Par ailleurs, les autorités ont su faire évoluer leurs pratiques pour s'adapter aux normes sociales. Ainsi, l'école publique de filles de Tanga, à l'époque coloniale, assure un strict entre-soi féminin qui rend inutile le port du voile, d'autant plus que le *kadhi* finance une palissade pour rendre les écolières invisibles aux passants<sup>32</sup>. Ainsi, Ashura S., dans les années 1940, fait le trajet jusqu'à l'école en *buibui*, robe noire et ample accompagnée d'un voile, qu'elle retire sur place<sup>33</sup>. Son père s'inquiète seulement lorsque l'école organise un défilé pour célébrer l'indépendance de l'Inde, en 1947 : sa fille ira-t-elle tête nue dans les rues ? Ashura S. rapporte que cette intervention de son père fait dire à la directrice : « "Oshoro, ton père est sévère." », puis elle ajoute : « Elle aimait les parents sévères, Miss Hancock<sup>34</sup>. » Elle présente ainsi la rigueur de son père comme en phase avec la sévérité de la directrice, expliquant comment celle-ci avait réprimandé une élève qui s'était promené main dans la main avec un garçon. Cette convergence de perspective est d'autant plus frappante que, par ailleurs, son père l'a changée d'école coranique quand Ashura lui a rapporté qu'elle recevait des coups sur les doigts. Ici, la connivence avec la directrice ne s'explique pas par une délégation de toute l'autorité éducative à l'institution scolaire, mais bien par une convergence de vues sur une question centrale, les comportements dans l'espace urbain, qui mettent en jeu la respectabilité des écolières. Ainsi, dans un premier temps, c'est la similitude des préoccupations morales de l'administration britannique et de la population musulmane vis-à-vis des jeunes filles qui permet une convergence de vues sur l'éducation à leur donner.

À partir des années 1960, la mixité scolaire s'impose progressivement et aurait pu rendre conflictuel le non-port du voile à l'école mais, au même moment, de nombreuses musulmanes délaissent le voile et adoptent tailleurs et manches courtes, en un style cosmopolite qui fait partie d'une culture nationale alors en pleine redéfinition (Becker, 2008). Les normes vestimentaires se relâchant, les parents ne voient pas d'obstacle à ce que leurs filles aillent étudier aux côtés de garçons sans être voilées<sup>35</sup>. Les années 1960 et 1970 sont même le moment d'une convergence notable entre les familles musulmanes et les institutions scolaires au sujet des normes vestimentaires. En effet, une partie des nouvelles modes cosmopolites, comme la mini-jupe ou le pantalon cigarette, suscitent de vives polémiques (Ivaska, 2011). La panique morale qui saisit alors le pays cible en particulier les écolières : les autorités politiques et scolaires dénoncent, dans

32 TNA 19409, W.E. Allen, « Report. Government Girls School. Tanga. July 1931 ».

33 Initialement porté par les femmes de l'élite zanzibarite, le *buibui* est adopté à partir du début du xx<sup>e</sup> siècle par des portions de plus en plus larges de la société swahilie comme marqueur de respectabilité (Fair, 1996).

34 Entretien avec Ashura S. La distorsion phonique avec laquelle la directrice prononçait son prénom est reproduite par le pseudonyme dans la citation.

35 Entretiens avec Aisha D. ; Chiku J. ; Fatma H. ; Rukia I.

les médias et les établissements, des tenues jugées contraires à l'éthique socialiste de sobriété et d'authenticité africaine promue par le régime<sup>36</sup>. Parallèlement, la ligue de jeunesse du parti inspecte la longueur des jupes des écolières<sup>37</sup>. Or, Fatma H. explique en entretien, à l'aide d'un album photographique de sa jeunesse à Dar es Salaam dans les années 1970, qu'en tant que musulmane elle ne portait pas les mêmes habits que ses amies chrétiennes : elle pointe la longueur de ses jupes, face aux mini-jupes de ses amies<sup>38</sup>. Elle montre aussi des photographies d'elle en talons compensés et pantalon pattes d'éléphant : elle adoptait aussi des modes cosmopolites, mais de manière sélective afin de répondre aux exigences de respectabilité en vigueur dans son environnement familial. Par de telles pratiques, les musulmanes étaient davantage en phase avec le parti et l'administration scolaire que leurs camarades chrétiennes.

À la fin des années 1980, une culture islamique globale, en lien avec un mouvement de réforme de l'islam, conduit à la redéfinition des normes vestimentaires féminines chez les musulmanes tanzaniennes, avec le port systématique du voile et de vêtements plus amples et couvrants (Becker, 2008 ; Caplan, 2015 ; Renne, 2013). C'est dans ce contexte que, durant le mandat du premier président musulman du pays, Ali Hassan Mwinyi (1985-1995), un uniforme avec voile est introduit pour les musulmanes<sup>39</sup>.

S'il n'y a pas nécessairement conflit, il y a toutefois un décalage entre culture scolaire et culture familiale qui est spécifique aux musulmanes : il porte sur la culture matérielle des internats. En effet, l'école coloniale puis postcoloniale insère les élèves dans un environnement où l'architecture, les vêtements et les objets de la vie courante sont alignés sur des modèles européens et associés à des pratiques spécifiques, comme le lit individuel avec matelas et les méthodes de nettoyage du linge qui l'accompagnent. Cette culture matérielle est parallèlement véhiculée par les missions et appropriée par les chrétiens (Prichard, 2017). À l'inverse, les populations musulmanes, même après l'indépendance et indépendamment de leur statut social, n'ont que peu adopté un certain nombre de pratiques promues par les institutions scolaires et missionnaires, comme le repas à table. Ainsi, les élèves chrétiennes, en particulier lorsque leur mère a elle-même reçu une éducation scolaire, ne sont pas dépaysées par l'environnement matériel des internats<sup>40</sup>. À l'inverse, Zainabu M., qui vient d'une famille très aisée, apprend à manger avec

---

36 « Wanafunzi waelekezwa jinsi ya kuvaa » [On explique aux élèves comment s'habiller], *Uhuru*, 15 septembre 1973, p. 1 ; « Shule kuwa na vazi la aina moja » [Il faut un uniforme scolaire unique], *Uhuru*, 18 février 1974, p. 5. Ces discussions sur les tenues s'insèrent dans de vastes polémiques sur les grossesses des écolières (Wenzek, 2022, p. 499-513).

37 Entretien avec Mother Philippa.

38 Entretien avec Fatma H.

39 Entretien avec Chiku J.

40 Entretien avec Faith M.



des couverts dans ses cours de sciences domestiques du secondaire, à la fin des années 1960<sup>41</sup>.

Toutefois, même des éléments de la vie scolaire à l'origine chrétienne participent à l'intégration des musulmanes à l'environnement scolaire : des musulmanes entrent régulièrement dans les compagnies de guides, organisées par les écoles<sup>42</sup>. Bien qu'ayant un fondement chrétien, le mouvement de jeunesse n'accorde pas une place centrale à la religion et apparaît davantage comme un prolongement de la vie scolaire dans un cadre ludique. L'activité est facultative et le profil des chrétiennes qui n'y vont pas suggère que la non-intégration aux compagnies de guides est un symptôme d'une certaine distance à l'école, mais aussi un facteur de renforcement de cette distance, puisque leurs activités participent à la création d'un esprit de groupe et à l'intégration de manières d'être valorisées dans le cadre scolaire<sup>43</sup>. Les souvenirs des guides musulmanes ne diffèrent pas de ceux de leurs camarades chrétiennes : l'activité apparaît comme l'un des meilleurs moments de la vie d'élève<sup>44</sup>.

Parallèlement, les écolières musulmanes ont une expérience spécifique : l'articulation de la vie scolaire avec l'éducation coranique. En effet, la majorité des familles s'assure que leurs enfants reçoivent les deux types d'éducation : parmi les 14 musulmanes instruites rencontrées, la seule qui n'ait pas été à l'école coranique explique qu'il n'y en avait pas dans son village de montagne<sup>45</sup>. Les autres s'y rendent le samedi et le dimanche, ainsi que le soir après l'école<sup>46</sup>. Ainsi, contrairement à un discours prédominant dans les cercles coloniaux puis, au-delà, dans divers cercles chrétiens, l'éducation coranique n'est pas une concurrence à l'éducation scolaire. Certaines familles avantagent même l'école : Fatma H., scolarisée dans les années 1960, manque souvent l'éducation coranique car les devoirs de l'école passent en priorité<sup>47</sup>.

Or, non seulement l'école coranique n'est pas un frein à la scolarisation, mais elle peut être une aide, comme le souligne Ashura S. : « Si tu commences à lire le Coran, quand tu vas à l'école tu trouves cela facile. Parce que ces "a, e, i, o, u", c'est tout comme "alif, bā', tā' 48". » On trouve des témoignages similaires de musulmans ouest-africains (Bâ, 1991 ; Ware, 2014). L'islam serait dès lors un élément de facilitation de l'expérience scolaire, conférant non seulement une valorisation de l'écrit qui pousse à investir dans l'école, mais également une familiarité avec celui-ci qui facilite la réussite scolaire (voir aussi Eisemon, 1988).

41 Entretien avec Zainabu M.

42 Entretiens avec Chiku J. ; Fatma H.

43 Entretiens avec Grace K. ; Joyce L.

44 Entretiens avec Florence V. ; Harriet M. ; Honorata R. ; Josephine S. ; Maris A. ; Stella M. ; Tegemea T. ; Theresia M.

45 Entretien avec Aziza C.

46 Entretiens avec Chiku J. ; Mariam C. ; Mwanabasi H. ; Amina M. ; Zuhura A. ; TNA 31-E1/3, « School Inspection Form, Mwera », 15 juin 1954.

47 Entretien avec Fatma H. Voir aussi les entretiens avec Aisha D. ; Ashura S.

48 Entretien avec Ashura S. Voir aussi les entretiens avec Asia I.

## Conclusion

Ainsi, les vécus de l'école révèlent les contradictions du projet national vis-à-vis des musulmanes : elles subissent des formes de discrimination religieuse qui sont loin de disparaître avec l'indépendance, en dépit du discours égalitaire qui prévaut. Mais ces difficultés n'occupent qu'une place marginale dans les récits : les femmes insistent davantage sur les convergences entre l'éducation familiale, coranique et scolaire. Ce discours est bien sûr marqué par la volonté de valoriser leur expérience scolaire, fondamentale dans leur représentation d'elles-mêmes et de leur place sociale. Mais il témoigne, ce faisant, de leur souci de montrer qu'elles ont pleinement participé au processus de construction nationale qui, aujourd'hui comme à l'époque, se joue en grande partie dans les écoles.

## Bibliographie

### *Sources*

#### *Sources publiées*

- BÂ Amadou Hampaté, 1991, *Amkoullel l'enfant peul. Mémoires (I)*, Paris, Actes Sud.
- COLONIAL OFFICE, 1942, *Report by His Majesty's government in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland to the Council of the League of Nations on the administration of the Tanganyika for the year 1941*, Londres, His Majesty's Stationery Office.
- REPUBLIC OF TANGANYIKA, 1964, *Statistical Abstract 1963*, Dar es Salaam, Government Printer.
- TANGANYIKA TERRITORY, *Annual Report of the Education Department*, années 1945, 1947, 1955, Dar es Salaam, Government Printer.

#### *Archives*

- Tanzania National Archives (TNA), Dar es Salaam, Tanzanie. Fonds du General Secretariat, dossier 19409. Fonds régionaux, sous-fonds 31, « District Office Pangani 1920-1960 », dossier E1/3 ; sous-fonds 116 « Regional Education Office Tanga, 1945-1961 », dossier 156 ; sous-fonds 493 « District Office Tanga », dossiers E1/2 et E1/3.
- Bodleian Libraries (BL), Oxford, Royaume-Uni, section « Archives and Manuscripts », fonds « Papers of the Universities' Mission to Central Africa », côte UMCA LK/3.
- The National Archives (NA), Kew, Royaume-Uni, fonds « Colonial Office » (CO), série 691, dossiers 181/17 et 189/9 ; série 1045, dossier 615.





### ***Manuscrits***

*Log book* de *St. Mary Girls' School*, Magila, (1949-1975), conservé dans l'école de Magila.

*Log book* de la *Tanga Government Girl's School* (1938 ; 1959-1960), conservé dans l'école primaire aujourd'hui nommée Masiwani.

### **Entretiens**

Entretiens menés en 2018 et 2019 en Tanzanie, dans la région de Tanga. Entre parenthèses figurent les dates de naissance et le plus haut niveau scolaire atteint, ainsi que la formation professionnelle suivie le cas échéant. « St. » est l'abréviation de « Standard », soit les classes de niveau primaire, comptées de I à VIII (puis jusqu'à VII à partir de 1964). « Form » est l'expression utilisée pour désigner les classes du secondaire, aussi comptées par ordre croissant.

#### ***Avec des musulmanes :***

- Aisha D. (1959, St. VII)
- Amina M. (1958, Form IV + commerce)
- Ashura S. (1934, St. VI)
- Asia I. (1959, St. VII)
- Aziza C. (1958, St. IV)
- Chiku J. (1950, St. VIII + enseignement)
- Fatma H. (1958, Form IV)
- Mariam C. (1952, St. VII).
- Mariam M. (années 1930, non scolarisée)
- Mwanabasi H. (1933, St. V)
- Mwanahamisi M. (milieu des années 1930, St. I)
- Mwanahamisi S. (années 1940, non scolarisée)
- Mwanajuma J. (1939, non scolarisée)
- Rose K. (1951, St. VII)
- Rukia I. (1966, St. VII)
- Zainabu M. (1953, Form IV + secrétariat)
- Zuhura A. (1963, St. VII)

#### ***Avec des chrétiennes :***

- Faith M. (1943, St. VIII + enseignement)
- Florence V. (1958, St. VII + enseignement)
- Grace K. (1948, St. VIII)
- Harriet M. (1942, Form II + formation infirmière)

- Honorata R. (1948, Form VI + enseignement)  
Josephine S. (1949, Form IV + enseignement)  
Joyce L. (1939, St. VIII)  
Joyce M. (1957, St. VII + sciences domestiques puis enseignement)  
Stella M. (1937, St. VIII + enseignement)  
Tegemea T. (1945, St. VIII + enseignement)  
Theresia M. (1941, St. VIII + enseignement)

### *Avec des enseignantes :*

- Mother Philippa (Britannique, sœur de la *Community of the Sacred Passion*, enseignante en Tanzanie circa 1955-1975) [entretien au Royaume-Uni, Shoreham-by-Sea].  
Sister Inviolata (sœur tanzanienne catholique, née en 1936 ou 1937, enseignante et directrice de la *middle school* de Kongei au début des années 1960).

### **Études**

- ALLMAN Jean, 2004, *Fashioning Africa: Power and the Politics of Dress*, Bloomington, Indiana University Press.  
AUSLANDER Leora et ZANCARINI-FOURNEL Michelle (dir.), 2000 « Le genre de la nation et le genre de l'État », *Clio. Histoire, femmes et sociétés*, 12, p. 2-7.  
BARTHÉLÉMY Pascale, 2010, *Africaines et diplômées à l'époque coloniale, 1918-1957*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.  
BECKER Felicitas, 2008, *Becoming Muslim in Mainland Tanzania: 1890-2000*, Oxford, Oxford University Press.  
BUCHERT Lene, 1994, *Education in the Development of Tanzania: 1919-1990*, Londres, James Curry.  
CAMERON John et DODD, William, 1970, *Society, Schools and Progress in Tanzania*, Oxford, Pergamon Press.  
CAPLAN Pat, 2015, « Two Weddings in Northern Mafia. Changes in Women's Lives since the 1960s » in STILES Erin et THOMPSON Katrina (dir.), *Gendered Lives in the Western Indian Ocean: Islam, Marriage, and Sexuality on the Swahili Coast*, Athens, Ohio University Press.  
CARR-HILL Roy, 1984, *Primary Education in Tanzania: a Review of the Research*, Stockholm, SIDA.  
DECKER Corrie, 2014, *Mobilizing Zanzibari Women: The Struggle for Respectability and Self-Reliance in Colonial East Africa*, New York, Palgrave Macmillan.  
EISEMON Thomas O., 1988, *Benefiting from Basic Education, School Quality and Functional Literacy in Kenya*, Oxford, Pergamon Press.  
FAIR Laura, 1996, « Identity, Difference, and Dance: Female Initiation in Zanzibar, 1890 to 1930 », *Frontiers: A Journal of Women Studies*, 17(1), p. 146-172.



- GUIDI Pierre, 2020, *Éduquer la nation en Éthiopie : école, État et identités dans le Wolaita, 1941-1991*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- HUNTER Emma, 2015, *Political Thought and the Public Sphere in Tanzania: Freedom, Democracy and Citizenship in the Era of Decolonization*, New York, Cambridge University Press.
- ILIFFE John, 1979, *A Modern History of Tanganyika*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ISHUMI Abdel G. M., 1980, « Inequalities in the Distribution of Educational Opportunities: Origines and Trends in Tanzania », in ISHUMI Abdel G. M. et MALIYAMKONO T. L. (dir.), *Education and Social Change. Readings on Selected Issues and Cases*, Dar es Salaam, Black Star Agencies.
- IVASKA Andrew, 2011, *Cultured States: Youth, Gender, and Modern Style in 1960s Dar es Salaam*, Durham, Duke University Press.
- JÉZÉQUEL Jean-Hervé, 2003, « Histoire de bancs, parcours d'élèves. Pour une lecture "configurationnelle" de la scolarisation à l'époque coloniale », *Cahiers d'études africaines*, 169-170(1-2), p. 409-433.
- LUDWIG Frieder, 1999, *Church and State in Tanzania: Aspects of a Changing Relationship, 1961-1994*, Leiden, Brill.
- MALEKELA George, 1983, *Access to Secondary Education in Sub-Saharan Africa, the Tanzanian Experiment*, thèse de doctorat, University of Chicago.
- MBILINYI Marjorie, 1972, *The Decision to Educate in Rural Tanzania*, thèse de doctorat, University of Dar es Salaam.
- MBUNDA Alois M., 1969, *A Comparative Study of the Pre- and Post-Arusha Declaration School Organisational Systems in Tanzania*, third-year examination in political science, The University College, Dar es Salaam.
- PRICHARD Andrea, 2017, *Sisters in Spirit: Christianity, Affect, and Community Building in East Africa, 1860-1970*, East Lansing, Michigan State University Press.
- RENNE Elisha P. (dir.), 2013, *Veiling in Africa*, Bloomington, Indiana University Press.
- SYKES BURUKU Daisy, 1973, « The Townsman: Kleist Sykes », in ILIFFE John (dir.), *Modern Tanzanians: A Volume of Biographies*, Nairobi, East African Publishing House.
- VAVRUS Frances, 2002, « Uncoupling the Articulation Between Girls' Education and Tradition in Tanzania », *Gender & Education*, 14(4), p. 367-389.
- WARE Rudolph, 2014, *The Walking Qur'an. Islamic Education, Embodied Knowledge, and History in West Africa*, Chapel Hill, University of North Carolina Press.
- WENZEK Florence, 2023 (à paraître), « L'entretien comme tâtonnement et comme rencontre : la chambre noire d'une historienne », *Sources, matériaux & terrains en études africaines*, 7.
- 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.
- WENZEK Florence, 2019, « School Micropolitics on the Coast of Tanganyika, 1930s », *Mambo!*, XVI(10), [en ligne] <https://mambo.hypotheses.org/1794>.
- WESTERLUND David, 1980, *Ujamaa na Dini: A Study of Some Aspects of Society and Religion in Tanzania 1961-1977*, Stockholm, Almqvist och Wiksell.